

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



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РЕМЕСЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

О БАЗИСНОЙ КАТЕГОРИИ «МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ»
В УЧЕБНИКАХ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛА XX В.



2018/ № 1

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395 (print)

2018 / № 1

ISSN 2310-7219 (online)

серия

ПЕДАГОГИКА

Научный журнал основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» включён в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссией при Министерстве образования и науки Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по педагогическим наукам (13.00.00).

The academic journal is established in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree” (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) on Pedagogic Sciences (13.00.00).

ISSN 2072-8395 (print)

2018 / № 1

ISSN 2310-7219 (online)

series

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала «Вестник Московского государственного областного университета»:

Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области

Московский государственный областной университет

— Выходит 4 раза в год —

Научный совет «Вестника Московского государственного областного университета»

Хроменков П.Н. — к. филол. н., проф., ректор МГОУ (председатель совета)

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

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

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

Асмолов А.Г. — д. псих. 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. полит. 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., МГОУ

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., МГОУ

Чистякова С.Н. — д. пед. н., проф., академик РАО

Редакционная коллегия серии «Педагогика»

Ответственный редактор серии:

Артамонова Е.И. — д. пед. н., проф., МГОУ

Зам. ответственного редактора:

Гац И.Ю. — д. пед. н., доц., МГОУ

Ответственный секретарь:

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

Члены ред. коллегии:

Боженкова Л.И. — д. пед. н., доц., Московский педагогический государственный университет; **Вьюнова Н.И.** — д. пед. н., проф., Воронежский государственный университет;

Илларионова Л.П. — д. пед. н., проф., Российский государственный аграрный университет — МСХА им. К.А. Тимирязева;

Крившенко Л.П. — д. пед. н., проф., МГОУ; **Ключуков Х.С.** — д. пед. н., проф., Свободный университет (Германия); **Маманазаров А.Б.** — к.э.н., доц., Филиал МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Ташкенте (Узбекистан);

Масырова Р.Р. — д. пед. н., проф., Евразийский технологический университет (Республика Казахстан); **Николаев В.А.** — д. пед. н., проф., Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева; **Новикова Г.П.** — д. пед. н., д. псих. н., проф., Институт стратегии развития образования РАО; **Рачковская Н.А.** — д. пед. н., доц., МГОУ;

Рысбаева А.К. — д. пед. н., проф., Национальный научно-практический, образовательный и оздоровительный центр „Бобек“ (Республика Казахстан); **Савченко Е.А.** — д. пед. н., доц., МГОУ; **Смоляр А.И.** — д. пед. н., проф., Самарский государственный социально-педагогический университет; **Хапаева С.С.** — к. пед. н., доц., МГОУ; **Холина С.А.** — к. пед. н., доц., МГОУ; **Христидис Т.В.** — д. пед. н., проф., Московский государственный институт культуры; **Цвиркун В.И.** — д. пед. н., проф., Академия наук Молдовы (Республика Молдова)

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2018. — № 1. — 182 с.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. 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 Объединённому каталогу "Пресса России" 40715

© МГОУ, 2018.

© ИИУ МГОУ, 2018.

Журнал включён 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 Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. 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 Московского государственного
областного университета»

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 1740); (495) 723-56-31;

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

Founder of journal «Bulletin of the Moscow Region State University»:
Moscow Region State University

— Issued 4 times a year —

Series editorial board «Pedagogics»

Editor-in-chief:

E.I. Artamonova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, MRSU

Deputy Editor-in-chief:

I.Yu. Gats – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MRSU

Executive secretary of the series:

V.P. Smorchkova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MRSU

Members of Editorial Board:

L.I. Bozhenkova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State Pedagogical University; **N.I. Vyunova** – Doctor

of Pedagogical Sciences, Professor, Voronezh State University; **L.P.**

Illarionova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Russian

State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy;

L.P. Krivshenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, MRSU;

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

(Germany); **A.B. Mamanazarov** – Ph.D. in Economy, Associate Pro-

fessor, Tashkent Branch of Moscow State University (Uzbekistan);

R.R. Masyrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Eurasian

Technological University (Republic of Kazakhstan); **V.A. Nikolaev** –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Orel State University named

after I.S. Turgenev; **G.P. Novikova** – Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor, Institute of education development strategy of the RAE;

N.A. Rachkovskaya – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate

Professor, MRSU; **A.K. Rysbaeva** – Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor, National Scientific-Practical, Educational and Health Center

"Bobek" (Republic of Kazakhstan); **E.A. Savchenko** – Doctor of Ped-

agogical Sciences, Associate Professor, MRSU; **A.I. Smolyar** – Doctor

of Pedagogical Sciences, Professor, Samara State University of Social

Sciences and Education; **S.S. Khapaeva** – Candidate of Pedagogi-

cal Sciences, Associate Professor, MRSU; **S.A. Kholina** – Candidate

of Pedagogical Sciences, Associate Professor, MRSU; **T.V. Hristidis**

– Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow State Institute

of Culture; **V.I. Tsvirkun** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,

Academy of Sciences of Moldova (Republic of Moldova)

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 Bulletin the Moscow Region State University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State 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 Region State University

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

Phones: (495) 780-09-42 (add. 1740); (495) 723-56-31

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

Science council of «Bulletin of the Moscow Region State University»

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

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

V.M. Klychnikov – Ph.D. of Law, Ph. D. in History, Professor, Vice-Principal for academic work and international cooperation of MRSU (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 Sciences, Professor, Lomonosov Moscow State University

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

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

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

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

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

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

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics. – 2018. – № 1. – 182 p.

The series «Pedagogics» of the Bulletin of the Moscow Region State 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

© MRSU, 2018.

© Information & Editorial Office of MRSU, 2018.

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Кондратьева Г.В., Кондратьева А.С. К ВОПРОСУ ОБ ЭВОЛЮЦИИ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ XIX В.	8
Сабитова И.В. МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ОСНОВЕ	16

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Буш А.Ф. ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЁ РОЛЬ В МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	26
Гуд М.Б. РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ ПРАВОВОЙ ИНТОЛЕРАНТНОСТИ УСЛОВНО ОСУЖДЁННЫХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ	36
Казаков Н.А., Забелина С.Б. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ УЧЕБНЫХ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ ФИНАНСОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....	43
Комарова Т.С., Третьяков А.Л. ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ ..	56
Мусатова М.А., Кленикова С.А., Талалаева Е.А. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ	65
Прибыльнова Е.М. ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ С НЕОДНОРОДНЫМ СОСТАВОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ	72
Текучева И.В. О БАЗИСНОЙ КАТЕГОРИИ «МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ» В УЧЕБНИКАХ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛА XX В.	82
Холина С.А., Попова А.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОМ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФИЗИКЕ	91

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гулая Т.М., Герасименко Т.Л. ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	99
Демина М.А. ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ СРЕДСТВАМИ ФЛЭШ-АНИМАЦИИ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА	108
Калугина Е.Г., Житиневич Д.Г. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЖУРНАЛИСТИКА»	117
Комилов Ф.С., Раджабов Б.Ф. СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	129

Кленикова С.А., Антропова Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИКУМ ПО ОБРАБОТКЕ ТЕКСТИЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ И ПИЩЕВЫХ ПРОДУКТОВ».....	136
Крившенко Л.П., Гузеева С.В. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С БУДУЩИМИ ЮРИСТАМИ	150
Пилипер Д.В. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ХУДОЖНИКА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА ПРИМЕРЕ ЖОСТОВСКОЙ РОСПИСИ	158
Польская С.С. К ВОПРОСУ О ФОССИЛИЗАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	165
Романцев Г.М., Ефанов А.В., Бычкова Е.Ю. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РЕМЕСЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	170

CONTENTS

SECTION I. GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

G. Kondrateva, A. Kondrateva. THE EVOLUTION OF FORMS OF EDUCATION IN THE XIXTH CENTURY RUSSIA	8
I. Sabitova. THE MODEL OF DEVELOPMENT OF YOUNGER STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL CULTURE ON THE INTERDISCIPLINARY BASIS	16

SECTION II. THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

A. Bush. EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AND ITS ROLE IN MOTIVATING STUDENTS TO STUDY PHYSICS AT BASIC SCHOOL	26
M. Gud. IMPLEMENTATION OF PERSONALITY-ORIENTED FOCUS OF INTERACTION IN THE PROCESS OF CORRECTION OF LEGAL INTOLERANCE OF MINORS ON PROBATION	36
S. Zabelina, N. Kazakov. MATHEMATICAL MODELS OF EDUCATIONAL APPLIED PROBLEMS OF FINANCIAL DIRECTIONS	43
T. Komarova, A. Tretyakov. THE POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE DEVELOPING INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS OF 10–11 GRADES	56
M. Musatova, S. Klenikova, E. Talalayeva. THE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S CREATIVE ABILITIES AT THE LESSONS OF TECHNOLOGY	65
E. Pribylnova. DIFFERENTIAL TEACHING OF THE FOREIGN GRAMMAR IN HETEROGENEOUS CLASSES AT A SECONDARY SCHOOL	72
I. Tekucheva. ON THE BASIS CATEGORY "METHOD OF TEACHING" PRESENTED IN THE TEXTBOOKS ON METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY	82
S. Kholina, A. Popova. THE USE OF THE METHOD OF PROJECT MANAGEMENT IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PHYSICS	91

SECTION III. THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

T. Gulaya, T. Gerasimenko. A LEARNER CENTERED APPROACH AS A NATURAL RESULT OF THE DEVELOPMENT OF THEORIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING	99
M. Demina. VISUALIZING CHINESE HIEROGLYPHS USING FLASH ANIMATION: A REVIEW OF THE FOREIGN PEDAGOGICAL EXPERIENCE	108
E. Kalugina, D. Zhitinevich. MODERN REQUIREMENTS TO THE CONTENT OF LEGAL TRAINING FOR BACHELORS OF JOURNALISM	117
F. Komilov, B. Rajabov. MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE MEDICAL COLLEGE: PROBLEMS AND PROSPECTS	129
S. Klenikova, E. Antropova. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELORES OF PEDAGOGICAL EDUCATION BY PROFILE TECHNOLOGICAL AND ECONOMIC EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING DISCIPLINE "PRACTICE FOR TEXTILE MATERIALS AND FOOD PROCESSING" ..	136

L. Krivshenko, S. Guzeeva. PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF SOCIO-CULTURAL DESIGNING WHILE WORKING WITH FUTURE LAWYERS	150
D. Piliper. DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE ARTIST OF DECORATIVE-APPLIED ART ON THE EXAMPLE OF ZHOSTOVO PAINTING	158
S. Polskaya. FOSSILIZATION IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION	165
G. Romantsev, A. Efanov, E. Bychkova. PROFESSIONAL CRAFT EDUCATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM	170

РАЗДЕЛ I. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37(091)(470)”19”

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-8-15

К ВОПРОСУ ОБ ЭВОЛЮЦИИ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ XIX В.

Кондратьева Г.В.¹, Кондратьева А.С.²

¹ *Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

² *Московский государственный лингвистический университет
119034, г. Москва, ул. Остоженка, д. 38, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящается исследованию развития основных форм обучения в отечественной школе XIX в. Наряду с классно-урочной системой в России существовали и другие формы обучения: домашнее обучение, репетиторство. Авторы показывают динамику развития форм обучения в образовательной практике России XIX в. В ходе исследования применён комплекс методов, в том числе историко-системный, биографический и др. Научно обоснованы причины снижения роли домашнего обучения, вскрыт феномен расширения сферы частных образовательных услуг в форме репетиторства в 1880-х гг. Установлен факт зарождения элементов дистанционного обучения, проявившийся в оригинальных новациях при работе с читательской аудиторией научно-популярных математических изданий.

Ключевые слова: историко-педагогический процесс, XIX в., развитие, формы обучения, общее образование.

THE EVOLUTION OF FORMS OF EDUCATION IN THE XIXth CENTURY RUSSIA

G. Kondrateva¹, A. Kondrateva²

¹ *Moscow Region State University
10A, Radio ul., Moscow, 105005 Russian Federation*

² *Moscow State Linguistic University
ul. Ostozhenka 38, Moscow, 119034 Russian Federation*

© Кондратьева Г.В., Кондратьева А.С., 2018.

Abstract. The article analyzes the evolution of basic forms of education in 19th century Russian schools. Alongside the 'lesson-based' schooling system, other forms of education should be noted, such as private tutoring, for example. The authors discover the dynamics of the evolution of forms of education in the educational practice in 19th century Russia. The research applies a number of methods, including historical systematical, biographical and some others. Scientific reasons for the decrease of the role of home schooling are given, the phenomena of the expansion of the educational private sector in the grade of private tutoring in the 19th century is being brought out. New elements of distance education, which appear in the original novelties in the interaction with the readers of popularized science journals are being brought into light.

Key words: the retrospective of pedagogical process, XIXth century, evolution, forms of education, general education.

Исследования по истории отечественного образования XIX в. развиваются в самых разных направлениях. Особенно актуализировались они в последние два десятилетия, когда появилась возможность не только отойти от единой господствовавшей в советский период методологии, но и заполнить многочисленные пробелы, переосмыслить прежнюю часто предвзятую, мифологизированную и идеологизированную систему оценок. Вместе с тем и на сегодняшний момент существуют целые пласты историко-педагогического процесса XIX в., которые не получили своего должного освещения. Такой лакуной неисследованного является, в частности, проблема реконструкции форм обучения. Это определяется следующими причинами. Ведущей формой обучения, начиная уже с XIX в., является классно-урочная система, и внимание учёных обращено прежде всего на нее. Проблемы развития классно-урочной системы затрагивались в целом ряде монографий. Только в последнее десятилетие вышли следующие издания, которые посвящались различным проблемным сферам развития классно-урочной системы [3; 7; 8]. Заметно активизировалось изучение домашне-

го обучения. Ряд изданий последних лет посвящён отдельным вопросам истории организации домашнего обучения [1; 11], причём на интервале, ограниченном, как правило, первой половиной XIX в. Вышли издания, рассматривающие домашнее обучение в конкретном дискурсе отдельных предметов, например музыки [5], но есть и просто неизученные пласты историко-педагогического процесса – в частности, выпала из рассмотрения учёных такая достаточно старая форма обучения, как репетиторство.

Изучению развития форм обучения не способствует тот очевидный факт, что формы обучения весьма консервативны, меняются достаточно медленно, в результате исследователи просто объективно не нацелены на рассмотрение их динамики.

Вместе с тем именно сегодня с развитием дистанционных форм обучения, а также очевидным усилением позиций такой формы обучения, как репетиторство, попытками внедрения в широкую образовательную практику домашнего обучения актуализируется вопрос о вскрытии тенденций развития форм обучения, об их эволюции в историко-педагогическом процессе. Ведь продуктивное развитие образо-

вательной системы, опирающееся, в том числе, на корректное использование различных форм, невозможно без всестороннего анализа историко-педагогического опыта. Именно поэтому задачей данной статьи является вскрытие динамики форм обучения в развитии России XIX в.

Класно-урочная система была основной формой обучения в пореформенной России. Ещё со дня принятия первого Устава народных училищ России (1786 г.) урок являлся основной формой организации образовательного процесса в средних учебных заведениях России. Устав гимназий 1804 г. и последующие Уставы 1828 г., 1864 г. подтверждали класно-урочную систему как основную форму обучения. Укреплению позиций класно-урочной системы способствовало увеличение числа учебных заведений (гимназий, реальных училищ, женских учебных заведений). К 1860-м гг. класно-урочная система оформилась в достаточно стройную систему, в которой основной формой организации учебного процесса являлся урок. Исследованию класно-урочной системы посвящено много работ, поэтому наше внимание будет сосредоточено на других формах обучения.

В первой половине XIX в. определенная часть общества (прежде всего поместное дворянство) не могла и не желала отдавать своих детей в казенные учебные заведения, где реализовывалась класно-урочная форма обучения. Культура и быт помещичьих усадеб предполагали домашнее обучение и воспитание. Для занятий с детьми нанимались специальные воспитатели (гувернеры), которые и подготавливали учащихся по различным

предметам. Часто с детьми занимались родители и близкие родственники. Так, известного академика – математика П.Л. Чебышева готовили мать и двоюродная сестра.

Содержание такого, прямо скажем, «семейного» обучения было естественным образом ограничено уровнем образования родственников. В романе Л.Н. Толстого «Война и мир» приводится пример того, как старый князь Болконский занимается со своей дочерью геометрией. Этот литературный пример является редким исключением, скорее всего, это даже художественный вымысел автора. В широкой образовательной практике девочек учили лишь азам арифметики, считая, что нужно воспитывать хозяйку и мать. Геометрия считалась исключительно трудной даже для мальчиков. Приоритетом были иностранные языки. Особое внимание уделялось манерам поведения. Обучали танцам. Мальчиков готовили более основательно и широко. Для них могли наниматься специальные педагоги, которые приходили в дом, а не жили в семействе как гувернеры. Такие педагоги должны были подготовить воспитанников к поступлению сразу в университет. Так, например, та же семья Чебышевых специально переехала в Москву из имения, чтобы иметь возможность приглашать для обучения детей хороших педагогов. Физикой и математикой с Пафнутием Львовичем Чебышевым занимался известный московский педагог П.Н. Погоревский, один из лучших учителей Москвы, у которого учился, кстати, и Иван Сергеевич Тургенев.

Проблема домашнего обучения упиралась прежде всего в кадровый состав домашнего учительства, кото-

рый был исключительно разноплановым. Социальный статус домашних педагогов был не достаточно высоким, не смотря на то, что государство пыталось контролировать и чётко регламентировать широко распространённую практику домашнего обучения.

В Российской империи существовало законодательство о домашнем обучении, по его нормам для занятий с детьми необходимо было получить звание домашнего учителя, учительницы или наставника, наставницы. Родители не имели права принимать для воспитания детей наставника или учителя, не имеющего свидетельства строго установленного образца, а о принятом наставнике (учителе) должны были сообщать учебному началству. Параллельно сообщать о своём определении в частные дома должны были и учителя.

В системе домашнего обучения существовала достаточно строгая отчётность. Домашние наставники, учителя и учительницы должны были с окончанием каждого года предоставлять отчёты о своих занятиях директорам имеющихся в данной местности училищ.

Домашнее обучение не могло составить конкуренцию развивающейся школьной системе, постепенно утрачивало свои позиции. Особенно этот процесс усиливается в пореформенной России, когда с разорением многих дворянских семейств и падением культуры помещичьих усадеб детей вынуждены были отдавать в казенные или частные учебные заведения. Только очень богатые и влиятельные семьи могли оплачивать домашние уроки. Работать в таких семьях было не только материально выгодно, но и

престижно. Известный генерал граф А.А. Игнатъев вспоминал, что для его обучения были приглашены самые известные киевские учителя: П.И. Житецкий, А.И. Арронет. Они не только учили маленького Сашу русскому и немецкому языкам, не только прививали умение отделять главное от второстепенного, методически сопоставлять положительные и отрицательные данные, но и влияли на формирование его личности. А.А. Игнатъев писал в своих воспоминаниях: «...самое важное, значительное из приобретенного мною в детские годы было получено не в казенной школе, а дома. Именно домашнее воспитание дало мне знания, любовь к искусству, к литературе, любовь к своему народу» [6, с. 42]. Вместе с тем важно отметить, что подготовка А.А. Игнатъева не ограничивалась домашним обучением: он поступил затем в Киевский кадетский корпус. Этот единичный биографический факт очень показателен, так как в пореформенное время намечается тенденция пересмотра отношения даже высшего дворянства к учебным заведениям. На смену категорическому неприятию приходит понимание необходимости обучения детей в коллективе сверстников. Первоначальное домашнее обучение сменяется школой. Параллельно идут попытки модернизировать домашнее обучение. Например, В.А. Евтушевский выступает с предложением о создании семейных школ. Однако его инициатива не получила широкой реализации.

Процесс отказа дворянства от домашнего обучения растянулся на длительное время. Нередко родители могли записывать ребёнка в учебное заведение, но не приводить его на за-

нения, а нанимать педагогов из тех же гимназий для занятий дома. Так постепенно домашнее обучение начинает тесно сближаться с репетиторством. Хотя различие между домашним обучением и репетиторством принципиально: домашнее обучение – это самостоятельная форма обучения, репетиторство же имеет вспомогательный характер, т. е. репетиторство используется как дополнение к занятиям в классе. Подобное дополнение постепенно начинает становиться все более востребованным.

Действительно, распространяющаяся классно-урочная система наряду с очевидными достоинствами имела и ряд недостатков. Предполагая опору на «среднего» ученика, она не давала возможности полностью даже при высоко профессиональной работе педагога обеспечить продуктивную образовательную деятельность каждого. Высокие требования, недостаточная развитость методики, отсутствие профессионально-педагогической подготовки у педагогов, большое число учащихся в классе создавали предпосылки для развития репетиторства.

Наиболее широко практика репетиторства была распространена в 1880-х гг., именно в это время она становится предметом широкой общественной критики. Так, свой протест против частных уроков и незаконных заработков гимназических учителей выразила в открытом письме императору М.К. Цебрикова.

Сразу отметим, что репетиторство как форма обучения не была новацией в пореформенной России. И в первой половине XIX в. существовала практика частных уроков. Однако она не была так широко распространена, вы-

рождаясь порой в откровенную коррупцию. И.И. Панаев в воспоминаниях приводит пример учителя, который, взяв деньги за несколько уроков вперёд, сообщал ученику вопросы к экзамену и никаких уроков не проводил, ссылаясь на здоровье. Гонорар учителя составил при этом 150 рублей [9].

В пореформенной России начинается расширение практики репетиторства. Меняются и его ключевые характеристики. Если в дореформенной России основными репетиторами являются учителя и священнослужители, а также иностранцы, то в пореформенный период главные позиции на рынке образовательных услуг начинают занимать студенты и учащиеся выпускных классов гимназий. Обратим внимание и на потребителей образовательных услуг репетитора. Очень показательно то, что сегодня репетитора приглашают к выпускникам, чтобы помочь сдать ЕГЭ. В пореформенной России репетитора нанимали для учащихся 4-5-х классов, чтобы помочь овладеть программой и сформировать основные учебные навыки. Учащиеся выпускных классов уже были способны сами подготовиться к экзаменам на аттестат зрелости и, возможно, ещё и подзаработать.

Однако такие подработки не всегда шли на пользу самим начинающим репетиторам. Так, в 1883 г. на заседании педагогического совета Вятской гимназии обсуждался вопрос о репетиторстве учеников данного учебного заведения. Директор гимназии, делавший основной доклад, вскрыл негативные стороны подобной практики. С одной стороны, гимназисты не обладают должной подготовкой и проводят занятия на невысоком уровне.

С другой стороны, гимназисты отвлекаются от своих собственных занятий. Имеет место даже определённая эксплуатация родителями своих детей, когда речь идёт о стремлении извлечь скорейшую выгоду из образования сыновей [4].

Статистики по репетиторству найти не удалось. Скорее всего, её и нет в полном объёме, так как репетиторы не стремились уведомлять государственные органы о дополнительных заработках, но по косвенным данным можно судить о том, насколько было распространено репетиторство среди студенчества. Н.Х. Бунге, исследуя студенчество в начале 1870-х гг., показал, что 70% студенчества терпят нужду: годовая сумма, которой они располагают, составляет менее 250 рублей. Именно эти студенты и являются основным источником образовательных услуг в форме репетиторства, «потому что целыми днями заняты частными уроками» [2, с. 6].

Как студентов, так и преподавателей подбавлять частными уроками заставляла нужда. «Неужели мы осудим того учителя, который дает приватные уроки? Сохрани нас Боже! У него жена, куча детей; сам он хочет быть сытым, прилично одеваться и пр. ...Что же ему остается делать, как не заниматься приватными уроками...?» [10, с. 462].

Слабая материальная обеспеченность лишь стимулировала рост репетиторства, но не являлась его причиной. Основной причиной репетиторства стало искусственное усложнение обучения (средние учебные заведения считались элитарными, не доступными для большинства) и стремление достаточно широких слоев

населения (в том числе разночинцев) к получению образования. Создавалось искусственное противоречие между высокими требованиями, которые выдвигала школа, и возможностью обучаемых, которым нужна была дополнительная помощь. Именно такой помощью для слабых учеников и становилось репетиторство.

Вместе с тем в поддержке нуждались не только слабые, но и сильные учащиеся. Продвинутым ученикам не требовался репетитор. Здесь нужны были другие подходы. Репетиторство, домашнее обучение и классно-урочная система были уже известными формами обучения. Отчасти они существовали и ранее, в XVIII в., но именно в период пореформенной России можно говорить о генезисе элементов новой формы обучения, организованной благодаря инициативе периодических изданий. Учащийся получал задание, публикуемое на страницах журнала, решал задачу, затем отправлял решение в редакцию, там решение проверялось, анализировалось, и сообщались результаты. Естественно, здесь требовалась высокая мотивированность учащегося и его глубокая подготовка по предмету, а также определенные способности к самостоятельной работе. Так формировались элементы дистанционного обучения, понимаемого как форма образовательного процесса, при которой взаимодействие с учащимся происходит на расстоянии.

Такую форму обучения в работе с читателями практиковал «Журнал элементарной математики». В журнале помещались темы и публиковались наиболее удачные решения. Задачи и темы не были стандартными. Так же работал и журнал «Вестник опытной

физики и элементарной математики». Он публиковал на своих страницах темы, упражнения и задачи для учащихся. С 1886 г. по 1905 г. включительно для решения было предложено учащимся более 4-х тыс. задач. Журнал публиковал как подробные разборы задач, так и отчёты на нерешенные задачи. Таким образом, устанавливалась обратная связь.

В заключение сделаем следующие выводы. Усиление классно-урочной системы, особенно в пореформенной России, сопровождалось попытками

исправить недостатки этой формы обучения, что проявлялось в развитии репетиторства. Образовательные услуги оказывали не только преподаватели, но и студенты и даже учащиеся старших классов гимназий. Установлен генезис элементов дистанционного обучения. Домашнее обучение, широко распространённое в начале XIX в., теряет свои позиции из-за падения материального положения дворянства, роста типов и числа образовательных учреждений, изменения общественных взглядов на школу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болотина М.В. Развитие среднего негосударственного образования в России в первой половине XIX века (на примере Московского учебного округа): монография. М., СПб., 2014. 230 с.
2. Бунге Н.Э. О материальном положении студентов и средствах для улучшения их быта. Киев, 1872. 24 с.
3. Днепров Э.Д., Усачева Р.Ф. Женское образование в России. М., 2010. 288 с.
4. Егорова М.В. Повседневная жизнь учащихся Урала в дореволюционный период // Известия Алтайского государственного университета. 2008. № 3–4. С. 84–87.
5. Зеткина И.А., Соколова-Анненкова И.В. Экзерсисы, дивертисменты, фути. К истории домашнего обучения музыке в России: монография. Саранск, 2013. 98 с.
6. Игнатъев А.А. Пятьдесят лет в строю. М., 1989. 256 с.
7. Логинова О.А., Логинов О.Н. Учебно-воспитательный процесс в гимназиях дореволюционной России (на примере гимназий Пензенской губернии). Пенза, 2009. 288 с.
8. Саввина О.А., Марушкина И.А. Урок математики в дореволюционной средней школе. М., 2013. 80 с.
9. Панаев И.И. Литературные воспоминания. Л., 1950. 472 с.
10. Приватные уроки // Учитель. 1862. С. 461–462.
11. Сергеева С.В. История домашнего образования и частной школы в России (последняя четверть XVIII в. – первая половина XIX в.): монография. Пенза, 2010. 258 с.

REFERENCES

1. Bolotina M.V. *Razvitie srednego negosudarstvennogo obrazovaniya v Rossii v pervoi polovine XIX veka (na primere Moskovskogo uchebnogo okruga)* [Development of secondary non-state education in Russia in the first half of the XIX century (on the example of Moscow educational district)]. Moscow, Saint Petersburg, 2014. 230 p.
2. Bunge N.E. *O material'nom polozhenii studentov i sredstvakh dlya uluchsheniya ikh byta* [On the financial situation of students and money to improve their life]. Kiev, 1872. 24 p.
3. Dneprov E.D., Usacheva R.F. *Zhenskoe obrazovanie v Rossii* [Women's education in Russia]. Moscow, 2010. 288 p.
4. Egorova M.V. [Daily life of students of the Urals in the pre-revolutionary period]. In: *Izvestiya Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta* [News of Altai State University], 2008, no. 3–4, pp. 84–87.

5. Zetkina I.A., Sokolova-Annenkova I.V. *Ekzersisy, divertismenty, fugi. K istorii domashnego obucheniya muzyke v Rossii* [Exercise, divertissements, Fugue. The history of home schooling music in Russia]. Saransk, 2013. 98 p.
6. Ignat'ev A.A. *Pyat' desyat let v stroyu* [Fifty years in the ranks]. Moscow, 1989. 256 p.
7. Loginova O.A., Loginov O.N. *Uchebno-vospitatel'nyi protsess v gimnaziyakh dorevolutsionnoi Rossii (na primere gimnazii Penzenskoi gubernii)* [The educational process in public schools of pre-revolutionary Russia (on the example of gymnasiums of Penza province)]. Penza, 2009. 288 p.
8. Savvina O.A., Marushkina I.A. *Urok matematiki v dorevolutsionnoi srednei shkole* [Math lesson in the pre-revolutionary secondary school]. Moscow, 2013. 80 p.
9. Panaev I.I. *Literaturnye vospominaniya* [Literary memories]. Leningrad, 1950. 472 p.
10. [Private lessons]. In: *Uchitel'* [Teacher], 1862, pp. 461–462.
11. Sergeeva S.V. *Istoriya domashnego obrazovaniya i chastnoi shkoly v Rossii (poslednyaya chetvert' XVIII v. – pervaya polovina XIX v.)* [The history of home education and private school in Russia (last quarter of XVIII – first half XIX century)]. Penza, 2010. 258 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кондратьева Галина Вячеславовна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой математического анализа и геометрии Московского государственного областного университета;

e-mail: kondratevagv@mail.ru

Кондратьева Анна Сергеевна – магистр факультета французского языка Московского государственного лингвистического университета;

e-mail: askondratieva@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Galina V. Kondrateva – Candidate of Pedagogical Sciences, head of the desk for mathematical analysis and geometry, Moscow Region State University;

e-mail: kondratevagv@mail.ru

Anna S. Kondrateva – master, French Faculty, Moscow State Linguistic University;

e-mail: askondratieva@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кондратьева Г.В., Кондратьева А.С. К вопросу об эволюции форм обучения в отечественной системе образования XIX в. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 8–15.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-8-15

FOR CITATION

Kondrateva G., A. Kondrateva A. The Evolution of Forms of Education in the XIXth Century Russia. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2018, no. 1, pp. 8–15.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-8-15

УДК 37.017.93

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-16-25

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА МЕЖПРЕДМЕТНОЙ ОСНОВЕ

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

Аннотация. В статье рассматривается модель развития духовно-нравственной культуры младших школьников на основе использования межпредметных связей. Определена совокупность средств, методов и форм обучения, приемлемых для развития духовно-нравственной культуры младших школьников. Установлены бинарные связи учебного предмета «Основы религиозной культуры и светской этики» с другими предметами гуманитарного цикла. Обоснованы критерии, показатели и уровни развития духовно-нравственной культуры на межпредметной основе. Спрогнозированы возможные результаты развития духовно-нравственной культуры младших школьников на межпредметной основе.

Ключевые слова: духовно-нравственная культура младших школьников, развитие духовно-нравственной культуры, образовательный процесс, модель духовно-нравственного воспитания.

THE MODEL OF DEVELOPMENT OF YOUNGER STUDENTS' SPIRITUAL AND MORAL CULTURE ON THE INTERDISCIPLINARY BASIS

I. Sabitova*Moscow Region State University**10A, Radio ul., Moscow, 105005, Russian Federation*

Abstract. The article presents the model of development of spiritual and moral culture of younger schoolchildren on the basis of the use of interdisciplinary connections. The aggregate of means, methods and grades of education suitable for the development of spiritual and moral culture of the younger schoolchildren, is defined. The binary ties of the subject "Basics of religious culture and secular ethics" with other humanities subjects are stated. Criteria, indicators and levels of development of moral and spiritual culture on the interdisciplinary basis are substantiated. Possible results of younger schoolchildren's spiritual and moral culture development on the interdisciplinary basis are predicted.

Key words: spiritual and moral culture of younger schoolchildren, development of spiritual and moral culture, educational process, model of spiritual and moral education.

Формирование основ духовно-нравственной культуры детей, как известно, начинающееся в семье, дошкольных образовательных организациях, продолжается в начальной школе посредством их обучения предмету «Основы

религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ), при изучении, в основном, предметов гуманитарной и естественнонаучной направленности и в процессе духовно-нравственного воспитания. Развитие сформированных основ духовно-нравственной культуры младших школьников возможно путём формирования межпредметных знаний, обобщения учебных умений, выработки интегративных духовно-нравственных качеств и происходит за счёт создания соответствующих педагогических условий. Анализ основных положений теории интеграции общего образования, практики обучения и духовно-нравственного воспитания младших школьников и детей подросткового возраста позволяет заключить, что одним из таких условий является реализация заложенного в учебной программе названного предмета принципа межпредметного обучения, который, на наш взгляд, недостаточно реализуется как в начальной, так и в основной школе [3; 4; 5; 8; 10].

Мы использовали результаты исследований механизма развития познавательного опыта школьников на межпредметной основе А.Я. Данилюка, П.А. Хроменкова и других авторов, а также результаты опытно-экспериментальной работы по применению межпредметных связей в образовательном процессе начальной школы (Е.П. Асаулюк, Е.В. Щеголева) [3; 8]. Полученные нами первичные результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости разработки теоретической модели, устанавливающей бинарное взаимодействие учебного предмета «ОРКСЭ» с такими предметами гуманитарного цикла, как «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Изо-

бразительное искусство», «Музыка», развитие на этой основе предметных знаний о духовно-нравственной культуре, первичных умений и навыков совершать нравственные поступки и усвоение духовно-нравственных ценностей по обобщённым признакам. Эта модель представлена на рисунке 1.

При разработке модели нами были поставлены следующие задачи:

- определить теоретические положения, составляющие основу для её построения;
- установить бинарные связи учебного предмета «ОРКСЭ» с другими учебными предметами и выявить их развивающий потенциал;
- определить совокупность средств, методов и форм обучения, способствующих развитию духовно-нравственной культуры младших школьников;
- обосновать критерии, показатели и уровни развития их духовно-нравственной культуры на межпредметной основе;
- спрогнозировать возможные результаты её развития.

Постановка этих задач, на наш взгляд, вполне согласовывается с основными положениями педагогического моделирования, обоснованными Д.А. Бежевцем, А.Н. Дахиным, А.С. Метелицей, И.В. Манжелей, О.А. Шилиной [1; 4; 6; 7; 9].

Чтобы смоделировать и наглядно представить процесс развития духовно-нравственной культуры младших школьников на межпредметной основе, нами были проанализированы предложенные названными авторами модели духовно-нравственного воспитания и формирования духовно-нравственной культуры младших школьников в условиях предметного обучения.

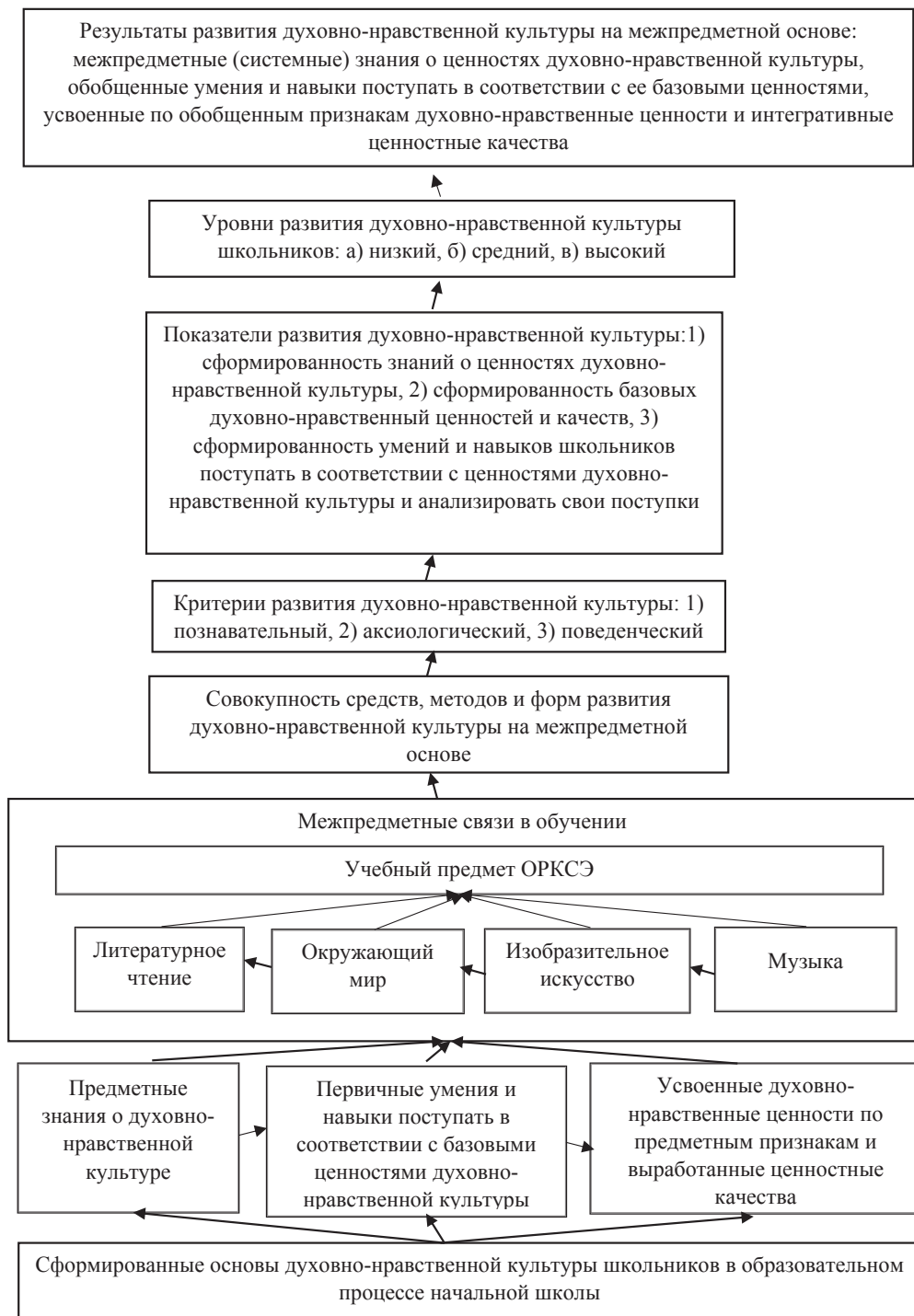


Рис. 1. Модель развития духовно-нравственной культуры младших школьников на межпредметной основе

При этом мы опирались на результаты исследований Е.И. Артамоновой, С.Ю. Дивногорцевой, Т.И. Петраковой, Е.А. Савченко, Л.Л. Шевченко и других авторов, занимающихся проблемами духовно-нравственного воспитания и формирования духовно-нравственной культуры школьников и студентов. Кроме того, нами учитывались результаты внедрения учебного предмета «ОРКСЭ» в образовательный процесс начальной школы в условиях предметноцентрированного обучения (А.Л. Беглов, Н.Ф. Виноградова, Е.В. Саплина и др.), а также некоторые данные, полученные М.И. Воловиковой, В.Г. Казанской и М.Г. Яновской в выполненных ими психологических исследованиях особенностей нравственного развития младших школьников и подростков [2; 4; 10]. Это позволило определить в качестве теоретических оснований для построения исследуемой модели три положения:

- сформированные основы духовно-нравственной культуры младших школьников могут развиваться на основе использования межпредметных связей в обучении;

- усвоение ценностей духовно-нравственной культуры по обобщённым признакам происходит благодаря развитию познавательного опыта младших школьников посредством применения бинарных межпредметных связей на уроках «ОРКСЭ»;

- формирование интегративных ценностных качеств младших школьников происходит на основе применения выработанных на межпредметной основе знаний в их повседневной жизнедеятельности.

Исходным компонентом рассма-

триваемой модели, представленной на рисунке 1, выступают основы духовно-нравственной культуры младших школьников, выработанные в процессе изучения всех учебных предметов, включая предмет «ОРКСЭ», в условиях предметноцентрированного обучения. Анализ передового педагогического опыта формирования познавательной и общей культуры, духовно-нравственного воспитания младших школьников позволяет заключить, что основу формируемой у них духовно-нравственной культуры составляют: предметные знания о ней; первичные умения и навыки поступать в соответствии с её базовыми ценностями, усвоенные духовно-нравственные ценности и выработанные качества по отдельным предметным признакам. Практика обучения детей показывает, что значительный объём содержания обучения гуманитарным предметам в начальной школе при этом не интегрируется в содержание модулей, включённых в программу предмета «ОРКСЭ», поэтому экспертным путём мы выполнили отбор тех учебных предметов, которые в большей степени сопряжены с данным учебным курсом, а их учебные программы содержат общие учебные элементы. При этом нами установлено, что учебные языки (по А.Я. Данилюку) учащихся по таким предметам, как «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Изобразительное искусство», «Музыка» и «ОРКСЭ», имеют общие понятия, словосочетания. Это даёт основания выделить бинарные межпредметные связи этих предметов с предметом «ОРКСЭ», в структуре которого мы рассматриваем модуль «Основы православной культуры» как

один из связующих элементов бинарного взаимодействия. Следует отметить, что в образовательном процессе, в свою очередь, между этими четырьмя предметами возможны бинарные и более сложные взаимодействия и они, безусловно, положительно сказываются на итоговых результатах исследуемого нами взаимодействия, но эту задачу мы не рассматриваем в исследовании.

Формирование межпредметных знаний при изучении предмета «ОРКСЭ», как показывает всесторонний анализ учебной программы, обусловлено межпредметным характером содержания обучения основам духовно-нравственной культуры. На примере содержания обучения основам православной культуры мы убеждаемся в том, что в нем действительно заложены знания межпредметной направленности: о Боге, о Священном Писании, о святых, о храме и иконах, о православных праздниках, о святых отцах православной церкви.

Усвоение межпредметных знаний способствует формированию интегративных духовно-нравственных качеств школьников: жизнерадостности, бережного отношения к живым существам, патриотизма, толерантности, ответственности, трудолюбия и ценностного отношения к труду других людей, понимания красоты природы и искусства и др. Развитие этих качеств свидетельствует об усвоении по обобщённым признакам таких базовых ценностей духовно-нравственной культуры, как человек, жизнь, Родина, труд, религия, природа, искусство. Параллельно происходит развитие внутреннего мира младших школьников, появляется потребность, вырабаты-

ваются умения и навыки поступать в соответствии с ними, т. е. происходит формирование духовно-нравственной культуры.

На основе анализа программ обучения школьным дисциплинам в 4 классе мы составили содержательную модель межпредметных связей предмета «ОРКСЭ» с четырьмя названными учебными предметами, в которой установили соответствие между формируемыми по обобщённым признакам базовыми ценностями духовно-нравственной культуры и учебными элементами в содержании обучения этим дисциплинам. Эту модель представим в виде таблицы 1 на примере обучения модулю «Основы православной культуры» и формирования только одной базовой ценности «Человек» по обобщённым признакам. Учебные предметы в ней представлены в соответствии с широко используемыми на практике авторскими УМК по этим предметам.

Следующим компонентом построенной нами модели является совокупность приемлемых в развитии духовно-нравственной культуры младших школьников на межпредметной основе средств, методов и форм обучения. К основным средствам развития духовно-нравственной культуры мы относим иконы, презентации и видеофрагменты о жизни святых, события в истории православия и исторические события в нашем государстве, русские народные сказки, фольклорные произведения, произведения декоративно-прикладного народного искусства, ценности материальной культуры, явления природы. Наряду с вербальными методами (рассказом, беседой, дискуссией) и наглядными

Таблица 1

**Содержательная модель межпредметных связей модуля
«Основы православной культуры»
с другими учебными предметами в 4 классе**

Формируемая по обобщенным признакам базовая духовно-нравственная ценность	Межпредметные связи		
	Изучаемая тема и учебные элементы в содержании модуля «Основы православной культуры» (по программе А.В. Кураева)	Изучаемые темы и учебные элементы в содержании предметов	Учебные предметы
ЧЕЛОВЕК	<u>Православное учение о человеке</u> Знания: душа (внутренний мир), потребности, интересы, увлечения и тело человека, добро и зло. Умения и навыки: по-христиански относиться к человеку (жить в ладу с совестью, любить ближнего, уважать старшего, прощать, заботиться о других). Личностные качества: совестливость, доброжелательность, раскаяние, милосердие, сопереживание, взаимопомощь, поддержка, ответственность.	Воспитание сочувствия, подражания, искренности, совестливости (Л.Н. Толстой «Детство», К.Г. Паустовский «Корзина с еловыми шишками», П.П. Бажов «Серебряное копытце», П.П. Ершов «Конёк-Горбунок», В.Ю. Драгунский «Что любит Мишка», М.М. Зощенко «Ёлка» и др.)	Литературное чтение (УМК Л.Ф. Климановой и др.)
		Патриотический и нравственный подвиг Кузьмы Минина и Дмитрия Пожарского. Положительный пример императоров России (Николай II)	Окружающий мир (УМК А.А. Плешакова)
		Иллюстрирование басни И.А. Крылова «Ворона и лисица» и «Сказки о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина в целях воспитания щедрости, скромности. Образ человека в произведениях изобразительного искусства.	Изобразительное искусство (УМК В.С. Кузина).
		Музыкальное развитие в сопоставлении и столкновении человеческих чувств (опера «Иван Сусанин» М.И. Глинки). Воспитание жертвенности, совестливости.	Музыка (УМК Е.Д. Критской и др.).

методами (демонстраций, иллюстрированием) наиболее эффективными, на наш взгляд, являются практические методы обучения – упражнения с базовыми понятиями в области духовно-нравственной культуры и ролевая развивающая игра.

Основными формами обучения, направленного на развитие духовно-нравственной культуры, являются уроки по предмету «ОРКСЭ» с использованием межпредметных связей, уроки-экскурсии по святым местам, на природу, посещение храмов, монасты-

рей, художественных выставок на духовную тематику, а также лично и общественно значимые мероприятия: трудовые десанты, акции милосердия и помощи пожилым людям.

Для оценки степени развития духовно-нравственной культуры младших школьников определим критерии и соответствующие им показатели, которые относятся к следующим компонентам построенной модели. Результаты исследования показывают, что к основным критериям следует отнести познавательный, аксиологический и поведенческий. Первый критерий позволяет оценить степень сформированности познавательного опыта младших школьников, получившего развитие на межпредметной основе. Основными его показателями являются их потребности во всестороннем и целостном изучении природных и общественных явлений и познавательные интересы в освоении духовно-нравственной культуры. Второй критерий способствует определению степени сформированности духовно-нравственных ценностей по обобщённым признакам, которая проявляется в выработанных интегративных качествах. Показателями этого критерия могут быть ценностные отношения подростка к человеку, природе, труду, познанию, искусству, Родине, религии. Третий критерий обеспечивает возможность оценки поведенческой культуры подростка. К числу его показателей следует отнести нравственные поступки детей младшего школьного возраста и готовность их совершать, негативную реакцию на безнравственные поступки.

Степень развития духовно-нравственной культуры младших школь-

ников на межпредметной основе мы оцениваем по широко используемой в образовательной практике методике, предусматривающей три уровня организации учебно-познавательной и воспитательной деятельности – низкий, средний и высокий.

Низкий уровень её развития характеризуется тем, что обучающиеся не всегда проявляют потребности и интерес к решению поставленных учебных и воспитательных задач с духовно-нравственным содержанием, духовно-нравственные ценности усваиваются ими, как правило, лишь по отдельным (1–2) их предметным признакам, умения и навыки совершать нравственные поступки проявляются редко и не являются прочными и обобщёнными, ценностные отношения младших школьников носят избирательный и узконаправленный характер.

Средний уровень развития духовно-нравственной культуры на межпредметной основе проявляется разносторонними познавательными интересами к усвоению информации, вырабатываемой на стыках 2–3 учебных предметов при изучении предмета «ОРКСЭ». Подростки осознают смысл и значение решаемых межпредметных учебных задач постепенно, могут актуализировать и применить сформированные межпредметные знания в виде элементарных умений и навыков совершать нравственные действия. Ценностные отношения носят избирательный характер, но постепенно приобретают более широкую направленность, нравственные качества младших школьников становятся обязательными элементами их поведенческой культуры, проявляющейся в различных по содержанию ситуациях.

Высокий уровень развития духовно-нравственной культуры, вырабатываемой за счёт использования развивающего потенциала межпредметных связей в обучении предмету «ОРКСЭ», свидетельствует о наличии системных и всесторонних знаний младших школьников и о владении ими многими понятиями по данному предмету. Они могут уверенно оперировать сформированными межпредметными знаниями в более сложных жизненных ситуациях, всесторонне и целостно их анализируют при выборе наиболее оптимальных способов их разрешения, нравственные качества носят обобщённый (интегративный) характер и становятся атрибутом их повседневной жизнедеятельности.

Завершающим компонентом модели являются результаты развития духовно-нравственной культуры младших школьников на межпредметной основе. Их прогнозирование в соответствии с логикой построения межпредметного обучения и его це-

леполаганием позволяет заключить следующее: сформированные межпредметные (системные) знания о духовно-нравственной культуре, усвоенные её базовые ценности по обобщённым признакам, выработанные обобщённые умения и навыки поступать в соответствии с ними и сформированные интегративные ценностные качества младших школьников [3].

Таким образом, построение процесса обучения предмету «ОРКСЭ» с использованием межпредметных связей обеспечивает развитие в начальной школе основ духовно-нравственной культуры младших школьников. Метод педагогического моделирования позволяет определить направления, средства, условия решения задачи развития духовно-нравственной культуры младших школьников и возможность оценить его эффективность путём апробации и внедрения разработанной модели в образовательный процесс на первой ступени обучения школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бежевец Д.А. Комплексный подход к духовно-нравственному воспитанию младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 23 с.
2. Воловикова М.И. Нравственность в современной России // Психологический журнал. 2009. № 4. С. 95–97.
3. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону, 2000. 440 с.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределённость // Народное образование. 2002. № 2. С. 55–59.
5. Казанская В.Г. Подросток. Трудности взросления: Книга для психологов, педагогов и родителей. 2-е изд., доп. СПб., 2008. 288 с.
6. Манжелей И.В. Педагогические модели физического воспитания. М.; Берлин, 2015. 199 с.
7. Метелица А.С. Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения: проблемы, опыт, перспективы // Материалы областной научно-практической конференции 19–20 декабря 2006 г. Ч. 1. Витебск, 2007. С. 61–65.
8. Хроменков П.А. Принцип межпредметности в предметном обучении школьников // Курсом реформ: подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров: сборник научных трудов. Вып. 2 / под ред. В.П. Симонова. М., 2003. С. 15–16.

9. Шилина О.А. Воспитание духовно-нравственных ценностей отечественной культуры у старшеклассников в процессе изучения географии в школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2010. 20 с.
10. Яновская М.Г. Нравственное воспитание и эмоциональная сфера личности // Классный руководитель. 2003. № 4. С. 24–29.

REFERENCES

1. Bezhevets D.A. *Kompleksnyi podkhod k dukhovno-nravstvennomu vospitaniyu mladshikh shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [An integrated approach to spiritual and moral education of younger schoolchildren: abstract of PhD thesis in Pedagogic sciences]. Moscow, 2015. 23 p.
2. Volovikova M.I. [Ethics in modern Russia]. In: *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2009, no. 4, pp. 95–97.
3. Danilyuk A.Ya. *Teoriya integratsii obrazovaniya* [The theory of education integration]. Rostov-on-don, 2000. 440 p.
4. Dakhin A.N. [Pedagogical modeling: nature, effectiveness and uncertainty]. In: *Narodnoe obrazovanie* [Public education], 2002, no. 2, pp. 55–59.
5. Kazanskaya V.G. *Podrostok. Trudnosti vzrosleniya* [Teenager. The difficulties of growing up]. Saint Petersburg, 2008. 288 p.
6. Manzhelei I.V. *Pedagogicheskie modeli fizicheskogo vospitaniya* [Pedagogical models of physical education]. Moscow, Berlin, 2015. 199 p.
7. Metelitsa A.S. [Spiritually-moral education of younger generation: problems, experience, prospects] In: *Materialy oblastnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 19–20 dekabrya 2006 g. Ch. 1* [Materials of the regional scientific-practical conference, 19–20 December 2006, Part 1]. Vitebsk, 2007, pp. 61–65.
8. Khromenkov P.A. [The interdisciplinary principle in subject teaching of schoolchildren]. In: *Simonov V.P., ed. Kursom regrade: podgotovka i povyshenie kvalifikatsii pedagogicheskikh i upravlencheskikh kadrov* [Regrades: training and professional development of pedagogical and managerial personnel], iss. 2. Moscow, 2003, pp. 15–16.
9. Shilina O.A. *Vospitanie dukhovno-nravstvennykh tsennostei otechestvennoi kul'tury u starsheklassnikov v protsesse izucheniya geografii v shkole: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Upbringing spiritual and moral values of the Russian culture among senior schoolchildren in learning geography at schools: abstract of PhD thesis in Pedagogic sciences]. Ryazan, 2010. 20 p.
10. Yanovskaya M.G. [Moral education and emotional sphere of a person]. In: *Klassnyi rukovoditel'* [Grade teacher], 2003, no. 4, pp. 24–29.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Сабитова Ирина Владимировна – аспирант кафедры педагогики Московского государственного областного университета;
e-mail: libra1231@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Irina V. Sabitova – postgraduate student of the Department of pedagogy, Moscow Region State University;
e-mail: libra1231@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Сабитова И.В. Модель развития духовно-нравственной культуры младших школьников на междисциплинарной основе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 16–25.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-16-25

FOR CITATION

Sabitova I.V. The Model of Development of Younger Students' Spiritual and Moral Culture on the Interdisciplinary Basis. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2018, no. 1, pp. 16–25.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-16-25

РАЗДЕЛ II. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.016 : 53

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-26-35

ВНЕУРОЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ И ЕЁ РОЛЬ В МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Буш А.Ф.

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме повышения мотивации обучающихся к изучению физики. Стимулирование учебной деятельности, т. е. мотивация обучающихся, имеет большое значение в освоении учебных предметов, в том числе и физики. В данной статье предложена идея повышения мотивации обучающихся к изучению физики через внеурочную деятельность. Эту деятельность можно начинать с начальной школы, продолжая и в среднем звене. Из понятия «внеурочная деятельность», прописанного в Федеральном государственном образовательном стандарте, ясно, что она приобрела образовательную функцию. Автор статьи приходит к выводу, что грамотно построенная внеурочная деятельность может принести положительные плоды.

Ключевые слова: мотивация, внеурочная деятельность, физика, проект, исследовательская деятельность.

EXTRACURRICULAR ACTIVITIES AND ITS ROLE IN MOTIVATING STUDENTS TO STUDY PHYSICS AT BASIC SCHOOL

A. Bush

*Moscow Region State University
10A, Radio ul., Moscow, 105005 Russia*

Abstract. The article is devoted to the problem of increasing the motivation of students to study physics. Stimulation of educational activities, that is, the motivation of students, is of great importance in the development of educational subjects, in particular, physics. In this article, the idea of increasing the motivation of students to study physics through extracurricular activities

is proposed. These activities can start at an elementary school and continue further on. From the concept "extracurricular activities", prescribed in the Federal State Educational Standard, extracurricular activities have acquired an educational function. The author comes to the conclusion that correctly constructed extracurricular activities can bring positive results.

Key words: motivation, extracurricular activities, physics, project, research activity.

Социальный заказ состоит в повышении качества обучения и воспитания. Одной из задач является создание условий для формирования положительной учебной мотивации и дальнейшего её развития у школьников. Процесс формирования мотивации создаёт условия для появления внутренних побуждений к учению. В работах психологов отмечается познавательная активность ребёнка с самого раннего возраста. Она проявляется в интересе к окружающему миру и любознательности при наблюдении явлений, в нём происходящих [3; 4]. Обучающиеся начальной школы характеризуются высокой познавательной активностью, однако она постепенно снижается, особенно это становится заметным при переходе учащихся из начальной в основную школу. Причинами такого спада являются падение интереса к содержанию учебного материала предметов основной школы, возникающие трудности при повышении темпа усвоения материала. В этот период следует уделить особое внимание выбору средств, методов и технологий обучения, реализуемых в учебном процессе, что позволит повысить его эффективность.

Немецкий педагог А. Дистервег отмечал, что необходимо привлечь ребёнка к процессу самостоятельного получения знаний, а не только сообщать сведения, ранее ему не известные. Таким образом, учащимся следует овладевать знаниями через деятельность, которую

они осуществляют в большей степени самостоятельно под руководством учителя [2]. Это условие лежит в основе образовательного стандарта и выражается в программе формирования универсальных учебных действий (УУД). Она подразумевает создание условий для приобретения учащимися, например, «общеучебных умений», «общих способов деятельности», «надпредметных действий» [10; 15]. Выполнение таких условий является сложной задачей и требует длительного времени. Однако содержание всех школьных учебных предметов реализует различные виды УУД. Таким образом, стимулирование учебной деятельности, т. е. мотивация обучающихся, имеет большое значение в освоении учебных предметов, в частности физики. Важность освоения УУД в рамках учебного предмета физики определяется последующим применением полученных знаний в различных предметных областях. Успешность формирования УУД будет зависеть от мотивации обучающегося.

Повысить мотивацию в учении может помочь внеурочная деятельность. В Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) дано определение понятия внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность по физике осуществляется в рамках образовательного процесса в школе. Её основной целью являются развитие индивидуальных способностей обучающихся к физике, повышение мотивации при освоении содержания учебно-

го предмета [15], поэтому внеурочная деятельность учащихся по физике – это образовательная деятельность, которая является важным компонентом учебного процесса. Внеурочные занятия на базе образовательной организации могут проводиться по различным направлениям. Только заранее и правильно построенная модель внеурочной деятельности может принести свои положительные плоды.

Внеурочная работа – сравнительно давняя форма организации работы с учениками. Зарождение этой формы работы относится к началу XX в., массовое распространение она получила в середине XX в. Термин «внеурочная деятельность» впервые появился в «Российской педагогической энциклопедии» в 2003 г. и вошёл в широкое употребление с принятием ФГОС. Ранее использовался термин «внеклассная работа» [11]. Следует отметить, что методологическое основание ФГОС – системно-деятельностный, компетентностный и аксиологический подходы являются основой организации как урочной, так и внеурочной деятельности. Не следует забывать, что важным результатом образования по физике является развитие личности обучающегося, что согласуется с основными положениями системно-деятельностного подхода, поэтому формирование у обучающихся УУД поможет овладению ими методами познания окружающего мира. Содержание курса физики и способы организации деятельности обучающихся позволяют им освоить приоритетные методы – эксперимент и моделирование, что способствует и мотивации к изучению физики [6; 14].

Для решения проблемы мотивации обучающихся при освоении физики

необходимо применение во внеурочной деятельности аксиологического подхода. Он отражает такие компоненты, как патриотизм, социальная солидарность, творчество, наука и др. В содержание курса физики и внеурочной деятельности по физике включены учебные материалы, отражающие примеры практического использования знаний по физике в повседневной жизни, в обеспечении безопасной жизнедеятельности в обществе, в решении заданий творческого характера.

Следует разработать принципы и способы организации внеурочной деятельности, которые будут способствовать мотивации обучающихся к изучению физики. При этом следует учесть:

- соответствие содержания учебного материала возрастным особенностям обучающихся;
- преимущество знаний по физике на различных этапах обучения;
- учёт положительного опыта организации внеурочной деятельности по физике;
- ориентацию на программу воспитания в рамках образовательной организации;
- выявление интересов обучающихся и запросов их родителей.

Для успешной реализации внеурочной деятельности по физике необходимо ввести данный вид деятельности в образовательную программу, учесть возможные варианты включения учащихся в коллективную деятельность творческого характера во внеурочное время, что определит компоненту воспитательной системы образовательной организации. При этом можно использовать ресурсы дополнительного образования. Внеурочная деятельность по физике может осуществлять-

ся в рамках общеинтеллектуального направления [17].

Внеурочная деятельность организуется в различных формах. Большое практическое и учебное значение имеет проектная и исследовательская деятельность учащихся, которая способствует мотивации их к изучению курса физики [12]. Она позволяет учащимся осуществлять самостоятельную деятельность в достижении поставленной цели. Выполнение проекта предполагает оформление результатов исследования, например, в форме презентации, даёт возможность учащимся обсудить основные этапы исследования и сделать вывод.

Суть метода проекта, в терминологии Джона Дьюи, – это стимулирование мотивации учащихся, определение проблемы исследования, выявление определенной суммы знаний, решение проблемы через проектную деятельность, практическое применение полученных знаний и, как результат, развитие рефлексорного или критического мышления [3]. Можно выделить следующие этапы организации проектной деятельности обучающимися:

- определение темы индивидуального или группового проекта на основе инициативы самого учащегося;
- определение актуальности темы проекта для одноклассников, родителей, знакомых;
- осуществление исследовательской деятельности при выполнении проекта;
- овладение необходимыми способами мышления и действиями, приобретение новых знаний;
- конструирование этапов выполнения проекта и внесение изменений в ход его выполнения;

– прогнозирование конечной цели проекта и выявление его результатов, имеющих практическое значение;

– оценка материально-технического и ресурсного обеспечения проекта.

Наряду с проектной во внеурочной деятельности применяется и исследовательская деятельность. Чем отличается проектная деятельность обучающихся от исследовательской?

Проект как форма организации учебной деятельности – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы. Он должен завершиться осязаемым практическим результатом – продуктом проекта. Проект может создаваться при помощи различных методов (репродуктивного, эвристического, исследовательского...).

Исследование как форма организации деятельности учащихся предполагает проведение определённой работы по поиску информации, её обобщению, постановке эксперимента, анализу полученных результатов, представлению этих результатов заинтересованным в исследовании лицам и рефлексии по поводу проведённой работы. Метод применяется только один – исследовательский.

Иными словами, проект как форма организации деятельности школьника отличается от исследования разнообразием применяемых приёмов и методов обучения.

Исследовательская деятельность для младших школьников выражается в решении заданий, которые представляют собой небольшие поисковые задачи.

Исследовательская деятельность осуществляется по следующей схеме: мотивация → постановка проблемы → сбор фактического материала → си-

стематизация и анализ полученного материала → выдвижение и проверка гипотез → доказательство истинности гипотез [5; 7; 8].

Анкетирование учителей показывает, что этап мотивации является наиболее важным в подготовке учащихся к изучению курса физики в основной

школе (рис. 1). Данный этап эффективно осуществляется во внеурочной деятельности. Такую подготовку следует начинать в начальной школе. Однако, исходя из условий образовательной организации, решение проблемы повышения мотивации в обучении может быть различным [1; 9; 16; 17].



Рис. 1. Повышение мотивации к изучению физики

В начальной школе во внеурочной деятельности («Учусь создавать проект») учащиеся знакомятся с этапами проекта. Они включают: постановку проблемы, выдвижение гипотезы, определение цели и задач проекта, выбор нужной информации, выявление продукта проекта, разработку визитки и мини-сообщения. Начиная со второго класса, добавляются новые этапы проекта – создание презентации и паспорта проекта. Ниже приведены примеры тем проектов для учащихся первых классов и этапы их выполнения.

Проект «Окрашивание цветка в разные цвета» позволяет учащимся ответить на вопрос: «Как получить новый цвет цветка?» После обсуждения вариантов, предложенных учащимися, останавливаемся на варианте окрашивания краской. Далее проводится инструктаж по технике безопасности

и объясняется задание, как в домашних условиях провести эксперимент. В проведении эксперимента проявляются исследовательские качества. Учащиеся используют разные виды красок, разные сорта цветов, учитывают условия окружающей среды. Результаты сообщают на уроке. Продукт проекта представляют сам цветок, фотоснимок, рисунок. При объяснении результатов данного эксперимента внимание учащихся обращается на сведения из физики, например на капиллярное явление, поднятие жидкости по тонким трубкам, диффузию, проникновение молекул одного вещества между молекулами другого вещества.

При выполнении проекта «Мобильный телефон своими руками» применяются следующие средства и материалы: два пустых стаканчика, булавка, веревка. С помощью булавки

проделывается отверстие на дне стаканчиков, закрепляется веревка. Натягивают веревку, и телефон готов к использованию. Можно менять материал стаканчиков (бумажный, пластиковый), веревку заменить проволокой, изменить длину веревки. При объяснении результатов данного эксперимента учащиеся делают вывод: звук в твёрдых средах быстрее распространяется, чем в воздухе.

При выполнении проекта «Получение электричества с помощью волос» используются воздушный шарик, нитка, бумажная салфетка. Бумажную салфетку нарезают на мелкие кусочки. Потерев шарик о волосы и поднеся его к кусочкам салфетки, наблюдают, что кусочки бумаги прилипают к шарiku. Учащиеся обнаруживают статическое электричество.

Создание журнала своими руками «Интересное вокруг нас» знакомит учащихся второго класса с правилами составления и оформления журнала. Проект рассчитан на две-три недели. Основным продуктом проекта является журнал об окружающем нас мире. Он может выполняться индивидуально, парно и в команде не более четырёх человек. Основная цель данного проекта – наблюдение, объяснение окружающих явлений и применение полученных знаний в повседневной жизни [13].

Во внеурочной деятельности могут быть предложены следующие задания:

- опыт с воздушным шариком и монеткой, совершающей вращательное движение;
- моделирование ракеты из воздушного шарика и наблюдение реактивного движения;
- конструирование пипетки из со-

ломинки для коктейля и наблюдение действия атмосферного давления;

- наблюдение преломления света в опыте с монеткой на дне чашки, заполненной водой;
- наблюдение притяжения металлической скрепки к полюсу постоянного магнита.

В четвертом классе на занятиях во внеурочной деятельности используется конструктор *Lego*. Учащиеся знакомятся с основными деталями, механизмами, видами передач комплектующих конструктора. Далее конструируют по инструкции модели технических объектов и механизмов. После испытания модели в действии усовершенствуют её. Наиболее интересными моделями для данного возраста обучающихся являются модели простых механизмов. Развитию физического мышления и мотивации способствует не только знакомство с простыми механизмами, но их практическое применение. Обучающиеся знакомятся с примерами использования передаточного механизма, повышающей и понижающей передач, шестеренками, блоками и др.

В седьмом классе продолжается внеурочная деятельность в форме домашних лабораторных работ, конструирования приборов, участия в конференциях и олимпиадах. Обучающиеся изготавливают измерительные приборы, например мензурку, динамометр. Они конструируют шар Паскаля, изготавливают модель фонтана, проводят опыты по иллюстрации свойств сообщающихся сосудов, наблюдению инерции, свободного падения и др. Следует отметить, что работа в группе носит соревновательный характер, что позволяет обучающимся проявить свои лучшие качества, присущие иссле-

дователю: наблюдательность, оригинальность, умение планировать этапы проекта, обобщать полученные результаты. В ходе работы над такого рода проектами обучающиеся представляют устройство и действие прибора по следующей схеме: демонстрация, объяснение, «вердикт» демонстратора (или соглашается с объяснением учащихся, или, если не согласен, объясняет сам).

Таким образом, участие в проектной деятельности, подготовка к олимпиаде и другим мероприятиям во внеурочной деятельности необходимы не

только тем обучающимся, кто может, но и тем, кто хочет. Не всегда «отличники» хотят участвовать в подготовке во внеурочной деятельности, а учащиеся со средними баллами по основным дисциплинам, в том числе и по физике, более мотивированы. Опыт показывает, что участие в конференциях, олимпиадах, проектах «по желанию» даёт толчок обучающимся к изучению физики в урочное время, и их желание самосовершенствоваться возрастает, что способствует повышению качества обучения по физике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко О.Ю. Организация исследовательской деятельности обучающихся по физике в средней школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 2. С. 102–108.
2. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей // Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. С. 136–203.
3. Дьюи Дж. Педагогика детства. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку. М., 2009. 340 с.
4. Джонсонс Дж.К. Методы проектирования. М., 1986. 326 с.
5. Казначеева Т.А. Проблема разработки методики изучения естественнонаучного метода познания природы в пропедевтическом курсе физики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 4. С. 88–94.
6. Магеррамова Э.Х. Использование традиционного и интерактивного методов в единстве // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 4. С. 18–23.
7. Ошемкова С.А. О концепции интегрированного пропедевтического курса физики «Математика и механика» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 4. С. 101–108.
8. Павлова Т.А. Сочетание причинностного и вероятностного подходов как условие формирования навыков исследовательской деятельности на уроках физики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 3. С. 105–110.
9. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. М., 2003. 110 с.
10. Письмо Минобрнауки России от 14.12.2015 № 09-3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ» (вместе с «Методическими рекомендациями по организации внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ») [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=264850> (дата обращения: 03.10.2017).
11. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1 / гл. ред. В.В. Давыдов. М., 1993. 607 с.

12. Салангина Н.Я. Классификация форм внеурочной деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусства. Серия: Народное образование. Педагогика. 2011. № 3. С. 231–235.
13. Сизова Р.Ф., Селимова Р.Ф. Учусь создавать проект: метод. пособие для 2 класса. М., 2012. 119 с.
14. Синявина А.А. Методы познания природы как системообразующие факторы конструирования курса физики основной школы (на примере электрического поля) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Физика и математика. 2012. № 2. С. 72–82.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 22.09.2015).
16. Хижнякова Л.С. Методы научного познания и методы исследования в содержании среднего общего образования по физике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 4. С. 123–132.
17. Холина С.А. Проблема пропедевтического обучения физике в условиях модернизации системы образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 2. С. 140–146.

REFERENCES

1. Babenko O.Yu. [The organization of research activity of students in physics at a secondary school]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2017, no. 2, pp. 102–108.
2. Diesterweg A. [A guide to education for German teachers]. In: Diesterweg A. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Diesterweg A. Selected pedagogical works]. Moscow, 1956. pp. 136–203.
3. Dzhon D'yui *Pedagogika detstva. Ot rebenka – k miru, ot mira – k rebenku* [Pedagogy of childhood. From a child – to the world, from the world – to a child]. Moscow, 2009. 340 p.
4. Johnsons J. K. *Metody proektirovaniya* [Design methods]. Moscow, 1986. 326 p.
5. Kaznacheeva T.A. [The problem of developing methods of studying natural scientific method of cognition of nature in the propaedeutic course of physics] In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2014, no. 4, pp. 88–94.
6. Magerramova E.Kh. [The use of traditional and interactive methods in unity]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2015, no. 4, pp. 18–23.
7. Oshemkova S.A. [On the concept of integrated introductory course in physics, "Mathematics and mechanics"]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2014, no. 4, pp. 101–108.
8. Pavlova T.A. [The combination of reasoning and probabilistic approaches as a condition for the gradeation of skills for research activities in physics lessons]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2014, no. 3, pp. 105–110.
9. Pakhomova N.Yu. *Metod uchebnogo proekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [The method of educational project in an educational institution]. Moscow, 2003. 110 p.
10. *Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 14.12.2015 N 09-3564 «O vneurochnoi deyatel'nosti i realizatsii dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm» (vmeste s «Metodicheskimi*

- rekomentatsiyami po organizatsii vneurochnoi deyatel'nosti i realizatsii dopolnitel'nykh obshcheobrazovatel'nykh programm»*). [A letter from the Ministry of education and science 14.12.2015 № 09-3564 "On extracurricular activities and implementation of additional educational programs" (together with "Methodical recommendations on the organization of extracurricular activities and implementation of additional educational programmes")] Available at: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=264850> (accessed: 03.10.2017).
11. Davydov V.V., ed. *Rossiiskaya pedagogicheskaya entsiklopediya. T. 1.* [Russian pedagogical encyclopedia. Vol. 1]. Moscow, 1993. 607 p.
 12. Salangina N.Ya. [Gradeification of the grades of extracurricular activities]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva. Seriya: Narodnoe obrazovanie. Pedagogika* [Bulletin of Moscow State University of Culture and Art. Series: Public education. Pedagogy], 2011, no. 3, pp. 231–235.
 13. Sizova R.F., Selimova R.F. *Uchus' sozdavat' proekt: metodicheskoe posobie dlya 2 klassa* [Learn to create a project: teaching guide for 2nd grade]. Moscow, 2012. 119 p.
 14. Sinyavina A.A. [Methods of cognition of nature as system-gradeing factors of designing a course of physics of the basic school (on the example of the electric field)]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Fizika i matematika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Physics and Mathematics], 2012, no. 2, pp. 72–82.
 15. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego obshchego obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of General Secondary Education]. Available at: <http://минобрнауки.рф> (accessed: 22.09.2015).
 16. Khizhnyakova L.S. [Methods of scientific knowledge and methods in the content of secondary education in physics]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2014, no. 4, pp. 123–132.
 17. Kholina S.A. [The problem of introductory physics education in conditions of modernization of the education system]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2017, no. 2, pp. 140–146.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Буш Алсу Фаритовна – аспирант кафедры методики преподавания физики Московского государственного областного университета;
e-mail: bush_alsu@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Alsu F. Bush – post-graduate student of the Department of methods of teaching physics, Moscow State Regional University;
e-mail: bush_alsu@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Буш А.Ф. Внеурочная деятельность и её роль в мотивации обучающихся к изучению физики в основной школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 26–35.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-26-35

FOR CITATION

Bush A. Extracurricular Activities and Its Role in Motivating Students to Study Physics at Basic School. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018, no. 1, pp. 26–35.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-26-35

УДК 378.147.227

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-36-42

РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИИ ПРАВОВОЙ ИНТОЛЕРАНТНОСТИ УСЛОВНО ОСУЖДЁННЫХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Гуд М.Б.

*Военный университет Министерства обороны Российской Федерации
123001, Москва, ул. Б. Садовая, 14, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассматриваются понятие «лично-ориентированное взаимодействие», особенности его реализации с несовершеннолетними условно осуждёнными, состоящими на учёте в уголовно-исполнительных инспекциях. Рассматриваются особенности лично-ориентированного взаимодействия и его влияние на эффективность коррекции правовой интолерантности и ресоциализацию несовершеннолетних, состоящих на учёте в уголовно-исполнительной инспекции. Представлены основные направления совершенствования лично-ориентированного взаимодействия с несовершеннолетними условно осуждёнными в рамках деятельности сотрудников уголовно-исполнительных инспекций.

Ключевые слова: коррекция правовой интолерантности, лично-ориентированное взаимодействие, условно осуждённые несовершеннолетние, уголовно-исполнительная инспекция, ресоциализация несовершеннолетних.

IMPLEMENTATION OF PERSONALITY-ORIENTED FOCUS OF INTERACTION IN THE PROCESS OF CORRECTION OF LEGAL INTOLERANCE OF MINORS ON PROBATION

M. Gud

*Military University of the Ministry of Defence of the Russian Federation
14, Bolshaya Sadovaya ul., Moscow, 123001, Russian Federation*

Abstract. The article discusses the concept of "personality-oriented interaction" and specific features of its implementation in case of minors on probation, who are registered by the criminal-executive inspections. The article presents the peculiarities of personality-oriented interaction and its influence on the efficiency of correction of legal intolerance and resocialization of the minors registered by the criminal-executive inspections. The basic directions of perfection of personality-oriented interaction with minors on probation in the framework of the activities of employees of criminal-executive inspections are given.

Key words: correction of legal intolerance; personality-oriented interaction; minors on probation; criminal-executive inspection; re-socialization of minors.

В современном российском обществе значительные усилия государственных, правоохранительных, образовательных и других организаций направлены на профилактику преступного поведения молодых людей и коррекцию личностного развития тех из них, кто уже совершил преступления [6; 10; 11]. В этих условиях остро встаёт проблема педагогической коррекции невосприимчивости к нормам права и правовому поведению, несформированности устойчивых правовых ценностей у несовершеннолетних условно осуждённых, состоящих на учёте в уголовно-исполнительных инспекциях. Речь идёт об исправлении правовой интолерантности данной категории граждан.

По данным ведомственной статистики Федеральной службы исполнения наказаний, прослеживается увеличение числа альтернативных наказаний, при которых осуждённые не изолированы от социума, а находятся в привычной для них среде и отбывают наказания в уголовно-исполнительных инспекциях. Одним из основных путей совершенствования педагогической коррекции правовой интолерантности несовершеннолетних условно осуждённых является реализация личностно ориентированного взаимодействия инспекторского состава уголовно-исполнительных инспекций с подростками.

Личностно ориентированный подход – «особый педагогический механизм, который ставит воспитанника в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление и переос-

мысление сложившейся ситуации» [9, с. 89].

Основной проблемой при внедрении личностно ориентированного подхода в деятельность уголовно-исполнительных инспекций является обеспечение необходимых условий для развития личности несовершеннолетних условно осуждённых. Для решения этой задачи сотрудникам уголовно-исполнительных инспекций необходимо способствовать развитию функционала личности: свободе выбора; критичности по отношению к себе и окружению; цельности жизни; экологичности внутреннего «Я»; ответственности; способности осуществлять «субъективную активность и самостоятельность ... событийность личности» [2, с. 205, 206].

Одним из условий личностно ориентированного подхода является *индивидуализация процесса исполнения наказания*, т. е. подбор средств и методов воспитательной деятельности для развития каждого несовершеннолетнего. Целью данного направления работы инспекторы видят в воспитании самостоятельности, творческой инициативы и правовой ответственности, которые друг без друга невозможны.

Инспектора и психологи проводят работу, нацеленную на повышение у несовершеннолетних самоуважения, самооценки и чувства собственного достоинства, также помогают нивелировать психологические трудности и противоречия взросления, использовать все возможности пенитенциарных учреждений для создания условий по оказанию педагогической помощи взрослеющей личности в процессе её ресоциализации [3, с. 169]. Устойчивая самооценка становится источником

чувства удовлетворённости собой, способствует получению оптимального соотношения между тем, что человек «хочет» и что «может». Несовершеннолетние условно осуждённые с завышенной самооценкой часто останавливаются в своём развитии и винят в своих проблемах социальное окружение, общество. Несовершеннолетние с заниженной самооценкой переживают из-за ущербности своей личности, очень часто даже не берутся что-либо делать, опасаясь претерпеть неудачу [4].

Особым условием реализации личностно ориентированного взаимодействия является *мотивирование подростков на саморазвитие*, самореализацию и самоопределение в рамках правового поля, получение ими опыта правового поведения и взаимодействия с окружающими. В социально одобряемой деятельности подросток не только ощущает себя нужным обществу, но и открывает для себя возможность самореализации. Именно на практике несовершеннолетние учатся осознавать и сравнивать свою жизненную позицию и поведение с нормативными системами общества. Таким образом, сотрудники уголовно-исполнительных инспекций совместно с заинтересованными органами и учреждениями создают такие условия, при которых несовершеннолетний условно осуждённый мог бы приобрести социальный опыт, взаимодействуя со сверстниками (спартакиады, конкурсы, выездные мероприятия и иное). Одним из ярких примеров стал совместный выезд несовершеннолетних условно осуждённых и старшеклассников ГБОУ школы № 1376 в Бронетанковый музей г. Кубинка. На

протяжении всей экскурсии подростки делились впечатлениями об увиденных военных танках, исторических событиях Великой отечественной войны и героизме русского народа. Инспектора уголовно-исполнительной инспекции никогда на подобных выездах не выделяют своих подопечных из общей массы подростков, это позволяет не только преодолеть стереотипы «судимости», но и помогает раскрыть коммуникативный потенциал несовершеннолетних условно осуждённых, показать, что есть к чему стремиться и с кем общаться.

В данном направлении сотрудники уголовно-исполнительных инспекций привлекают несовершеннолетних к общественно-полезному труду: участию в общегородских акциях по уборке и озеленению города, творческих конкурсах – и дают индивидуальные поручения, в соответствии с их способностями. Например, несовершеннолетнему К. предложили расписать стену в честь событий Великой отечественной войны (стена «Спецназа “Сатурн”»), другому условно осуждённому Р. предложили написать статью «Условное осуждение глазами подростка» в газете Западного административного округа города Москвы «На Западе столице».

В ходе анализа психолого-педагогической литературы и практики реализации уголовных наказаний, не связанных с лишением свободы, важным аспектом является осознание несовершеннолетним своих противоправных и преступных действий и несоответствия своих поступков требованиям, предъявляемым правовым обществом [8, с. 21]. В данном направлении деятельности инспекторов уголовно-ис-

полнительных инспекций осуществляется индивидуальная работа с конкретным несовершеннолетним условно осуждённым, подчёркивается субъектность его личности [5]. Данное направление реализуется прежде всего в ходе проведения индивидуальных бесед, позволяющих инспектору постоянно проявлять заинтересованность к жизни несовершеннолетнего условно осуждённого, оказывать ему помощь и поддержку, быть информированным о семейной ситуации и взаимоотношениях со сверстниками.

Эффективность воспитательной деятельности во многом определяется *правильным выбором и профессиональной реализацией конкретных методов, форм, приёмов воспитания*, что является ещё одним условием реализации личностно ориентированного взаимодействия несовершеннолетних условно осуждённых, а также рациональным разграничением позиции и социальной роли «инспектор» и «воспитатель». Анализ практической деятельности пенитенциарных учреждений подтверждает, что руководители, инспекторы и психологи уголовно-исполнительных инспекций должны владеть теорией и практикой современного педагогического менеджмента, стратегией и тактикой управленческой деятельности, основанной на выводах современной психологии и педагогики [7, с. 95–97].

Специфика субъекта педагогической коррекции правовой интолерантности несовершеннолетних условно осуждённых определяется правовым положением сотрудников уголовно-исполнительных инспекций, так как они обладают властными полномочиями в отношении организации процесса отбывания наказания. Это порождает

повышенную ответственность сотрудника за каждое действие [1, с. 10–14]. При реализации личностно ориентированного подхода чаще используются следующие методы: рефлексия, педагогическая поддержка, диагностические и методы самодиагностики, создание ситуации выбора и успеха.

Требуется создание благоприятной *социализирующей среды* в окружении несовершеннолетних условно осуждённых как условия реализации личностно ориентированного взаимодействия. Именно воспитывающая среда, психологически-комфортная атмосфера позволяет выстраивать диалог между инспектором и несовершеннолетним условно осуждённым. Этот диалог предоставляет возможность расширить границы правовых знаний, позволяет сформировать систему социальных и правовых ценностей у несовершеннолетних, упрощает процесс исполнения наказаний, помогает создать объективную предпосылку для развития их правовой толерантности. В данном направлении сотрудники уголовно-исполнительных инспекций совместно с заинтересованными органами профилактики проводят оздоровительные акции («Марафон здоровья», «Профилактика употребления ПАВ», «Туристические слёты»), привлекают несовершеннолетних к общественно-полезному труду (участие в общегородских акциях по уборке и озеленению города, творческих конкурсах), проводят патриотические выставки и экскурсии (посещение Бронетанкового музея, Государственного музея обороны Москвы и др.).

Ещё одним условием реализации личностно ориентированного взаимодействия является *психолого-педа-*

гогическая подготовка сотрудников уголовно-исполнительной инспекции. Процесс педагогической коррекции правовой интолерантности требует, чтобы сотрудник уголовно-исполнительной инспекции постоянно изучал и хорошо знал индивидуальные особенности темперамента, черты характера, взгляды несовершеннолетних условно осуждённых, умел диагностировать и знал реальный уровень сформированности этих важных личностных качеств, постоянно привлекал каждого несовершеннолетнего к воспитательной деятельности, обеспечивая развитие личности, своевре-

менно выявлял и устранял причины, которые могут помешать достижению цели, опирался на собственную активность личности; сочетал воспитание с самовоспитанием личности, развивал самостоятельность, инициативу, самостоятельность подростков.

В заключение необходимо ещё раз подчеркнуть целесообразность использования личностно ориентированного подхода в деятельности уголовно-исполнительных инспекций, так как это одно из условий организации педагогической коррекции правовой интолерантности несовершеннолетних условно осуждённых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы психологического обеспечения в уголовно-исполнительной системе: материалы научно-практической конференции психологов уголовно-исполнительной системы. М., 2006. 200 с.
2. Алексеев Н.А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография. Тюмень, 1996. 216 с.
3. Дядченко Е.А., Поздняков В.М. Психологическое прогнозирование рецидивных преступлений несовершеннолетних, осужденных без лишения свободы: монография. Самара, 2014. 226 с.
4. Кожевникова Е.Н. Психологические особенности несовершеннолетних, состоящих на учетах в уголовно-исполнительных инспекциях // Перспективы науки. 2015. № 11 (74). С. 235–237.
5. Невоструева Н.Г. Личностно ориентированный подход в воспитании // Молодой ученый. 2015. № 24-2. С. 30–31.
6. Постановление Правительства РФ от 27.07.1996 № 906 «О федеральных целевых программах по улучшению положения детей в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/1548809/#ixzz54WLldNi7> (дата обращения: 29.12.2017).
7. Профессионально важные качества личности сотрудника уголовно-исполнительной системы: монография / под общ. ред. О.Н. Ракитской. Вологда, 2012. 110 с.
8. Рабочая книга пенитенциарного психолога / под ред. А.И. Мокрецова, В.П. Голубева. М., 1998. 208 с.
9. Сериков В.В. Личностно ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: монография. Волгоград, 1994. 272 с.
10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения: 29.12.2017).
11. Федеральный закон от 21.05.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-24061999-n-120-fz-ob> (дата обращения: 29.12.2017).

REFERENCES

1. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo obespecheniya v ugolovno-ispolnitel'noi sisteme: materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii psikhologov ugolovno-ispolnitel'noi sistemy* [Actual problems of psychological support in the penal system: materials of scientific-practical conference of psychologists of the penal system]. Moscow, 2006. 200 p.
2. Alekseev N.A. *Lichnostno orientirovannoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki* [Personally oriented education: theory and practice]. Tyumen, 1996. 216 p.
3. Dyadchenko E.A., Pozdnyakov V.M. *Psikhologicheskoe prognozirovaniye retsidivnykh prestuplenii nesovershennoletnikh, osuzhdennykh bez lisheniya svobody* [Psychological prediction of recurrent minor crimes, convicted without deprivation of liberty]. Samara, 2014. 226 p.
4. Kozhevnikova E.N. [Psychological characteristics of minors who registered in the criminal-Executive inspection] In: *Perspektivy nauki* [Prospects of science], 2015, no. 11 (74), pp. 235–237.
5. Nevostrueva N.G. [Personality oriented approach in education]. In: *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2015, no. 24-2, pp. 30–31.
6. *Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 27.07.1996 № 906 «O federal'nykh tselevykh programmakh po uluchsheniyu polozheniya detei v Rossiiskoi Federatsii»* [The decree of the RF Government dated 27.07.1996 No. 906 "On the Federal targeted programmes for the advancement of children in the Russian Federation"]. Available at: <http://base.garant.ru/1548809/#ixzz54WLldNi7> (accessed: 29.12.2017).
7. Rakitskaya O.N., ed. *Professional'no vazhnye kachestva lichnosti sotrudnika ugolovno-ispolnitel'noi sistemy* [Professionally important qualities of the personality of the employee of criminal-Executive system]. Vologda, 2012. 110 p.
8. Mokrecova A.I., Golubev V.P., eds. *Rabochaya kniga penitentsiarnogo psikhologa* [Workbook penitentiary psychologist]. Moscow, 1998. 208 p.
9. Serikov V.V. *Lichnostno orientirovannyi podkhod v obrazovanii: kontseptsii i tekhnologii* [Personality oriented approach in education: concepts and technologies]. Volgograd, 1994. 272 p.
10. *Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii»* [Federal law of 29.12.2012 № 273-FZ "On education in Russian Federation"]. Available at: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (accessed: 29.12.2017).
11. *Federal'nyi zakon ot 21.05.1999 № 120-FZ «Ob osnovakh sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenii nesovershennoletnikh v Rossiiskoi Federatsii»* [Federal law dated 21.05.1999 № 120-FZ "About bases of system of prevention of neglect and offenses of minors in the Russian Federation"]. Available at: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-24061999-n-120-fz-ob> (accessed: 29.12.2017).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Гуд Марина Брониславовна – соискатель кафедры педагогики Военного университета МО РФ, главный специалист группы обеспечения деятельности территориальных органов ФСИН России в Южном и Северо-Кавказском федеральных округах отдела по методологическому обеспечению организационно-штатной деятельности учреждений УИС, майор внутренней службы;
e-mail: gudmarina@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Marina B. Gud – applicant of the Department "Pedagogy" "Military University" Ministry of defense of the Russian Federation, chief specialist of the group support the activities of the territorial bodies of the FSIN of Russia in the Southern and North Caucasian Federal districts of the division on methodological provision of the organizational activities of criminal executive system institutions, major of internal service;
e-mail: gudmarina@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Гуд М.Б. Реализация личностно ориентированной направленности взаимодействия в процессе коррекции правовой интолерантности условно осужденных несовершеннолетних // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1 С. 36–42.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-36-42

FOR CITATION

Gud M.B. Implementation of Personality-Oriented Focus of Interaction in the Process of Correction of Legal Intolerance of Minors on Probation. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018, no. 1, pp. 36–42.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-36-42

УДК 378.851

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-43-55

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ УЧЕБНЫХ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ ФИНАНСОВОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Забелина С.Б., Казаков Н.А.*Московский государственный областной университет**105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

Аннотация. Способность человека продуктивно выполнять различные социально-экономические роли определяется уровнем сформированности его финансовой грамотности. В средней общеобразовательной школе средствами предмета математики начинается знакомство обучающихся с финансовыми явлениями и их взаимосвязями. В статье представлена система учебных прикладных задач финансовой направленности, обеспечивающая формирование умений обучающихся старшей профильной школы планировать личный бюджет, оптимизировать соотношения между потреблением и сбережением финансов, оценивать риски при пользовании различными финансовыми услугами и продуктами. Описывается процесс построения математической модели и внутримодельного решения задачи в рамках соответствующей математической теории.

Ключевые слова: финансовая грамотность, кредит, учебная прикладная задача финансовой направленности, математическая модель.

MATHEMATICAL MODELS OF EDUCATIONAL APPLIED PROBLEMS OF FINANCIAL DIRECTIONS

S. Zabelina, N. Kazakov*Moscow Region State University**10A, Radio ul., Moscow, 105005 Russia*

Abstract. The ability of a person to pergrade productively different socio-economic roles is determined by the level of his financial literacy development. At a secondary general school by means of mathematics the acquaintance of students with financial phenomena and their interrelations begins. The article presents a system of educational applied financial problems that ensures the development of the skills of the students of the senior profile school to plan their personal budget, optimize the relationship between consumption and saving finance, assess risks when using various financial services and products. The process of constructing a mathematical model within a model solution of the problem is described in the framework of the corresponding mathematical theory.

Key words: financial literacy, credit, educational applied financial task, mathematical model.

Проблема формирования финансовой грамотности граждан является актуальной в современной непрерывно изменяющейся и развивающейся социально-экономической среде. Развитие банковской системы, системы налогообложения, а также расширение сферы частного бизнеса требуют от субъектов деятельности понимания структуры и принципов действия этих систем. Умение выбирать вклады в зависимости от целей, понимание различий между депозитом, счётом и кредитом – всё это определяет финансовую «гибкость» субъекта [6]. Должный уровень финансовой грамотности оказывает помощь в планировании бюджета, экономии собственных доходов и их увеличении [9]. В «Национальной программе повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации» отмечается противоречие между появлением широкого спектра все более усложняющихся финансовых продуктов и услуг и неподготовленностью граждан к решению финансовых задач [2]. Федеральный государственный образовательный стандарт и Фундаментальное ядро содержания среднего общего образования ориентируют на необходимость овладения обучающимися умением критически ориентироваться в статистической, экономической и логической информации [8].

Формирование элементарного уровня финансовой грамотности обучающихся средних общеобразовательных организаций происходит вследствие знакомства их с различными финансовыми понятиями, процессами и их закономерностями через обучение решению учебных прикладных задач финансовой направленности,

включённых в математические курсы [7]. Элементарный уровень финансовой грамотности обеспечивается как знаниевой, так и деятельностной составляющими, отражающими связь между теоретическими знаниями и жизненной практикой [4].

Под учебными прикладными задачами финансовой направленности мы понимаем такие задачи, в фабуле которых описываются процессы накопления, распределения или потребления финансов.

Среди учебных задач финансовой направленности следует выделить задачи на кредиты, задачи на вклады и задачи на оптимальный выбор, решения которых традиционно вызывают значительные затруднения у обучающихся. Задачи на кредиты и вклады в ряде учебно-методических пособий выделены в группу под названием «финансовые задачи» [3]. Кредит – это финансовая сделка, в результате которой кредитор предоставляет на определённый срок деньги заёмщику [2]. При этом, кроме основного долга, заёмщик обязан выплатить проценты. Погашение кредитов возможно двумя способами: дифференцированный (погашение различными платежами, убывающими по арифметической прогрессии) и аннуитентный (погашение равными платежами).

Рассмотрим решения системы задач на кредиты, требования которых сформулированы в общем виде.

В основу решения задач положен метод математического моделирования, который предусматривает последовательное прохождение трёх этапов: перевод задачи с естественного языка на математический язык, т. е. построение математической модели задачи

(формализация), решение задачи в рамках соответствующей математической теории (решение внутри модели), оценка результатов и их интерпретация [5].

Сформулируем общую задачу на естественном языке.

Задача. Клиент, рассматривая предложения различных банков, планирует взять кредит на несколько лет. Выбирает для себя дифференцированный способ погашения долга перед банком. Чтобы принять взвешенное и ответственное решение, оценив все риски, клиенту банка необходимо ответить на следующие возможные вопросы.

1.1. Сколько процентов от суммы кредита составит общая сумма денег, которую нужно будет выплатить банку за весь срок кредитования?

1.2. Если в течение P -ого года кредитования вернуть банку необходимо m тыс. рублей, то какую сумму нужно будет вернуть банку в течение Q -ого года кредитования ($P < Q$)?

1.3. Если общая сумма выплат банку после полного погашения кредита на $p\%$ будет больше суммы, взятой в кредит, то каков процент кредитования?

1.4. Если в течение P -ого года кредитования вернуть банку необходимо m тыс. рублей, то какую сумму нужно будет вернуть банку в течение всего срока кредитования?

1.5. Если в течение P -ого года кредитования вернуть банку необходимо m тыс. рублей, то какую сумму взять в кредит?

1.6. Какую сумму нужно вернуть банку в течение P -ого года кредитования, если взять кредит на m тыс. рублей под $n\%$, которые начисляются ежемесячно?

1.7. Если наименьший месячный платёж по кредиту в некотором банке составит не менее m_1 тыс. рублей, а наибольший – не более m_2 тыс. рублей, то какой процент по кредиту предлагает этот банк, если предполагается взять в кредит m тыс. рублей?

Объекты и отношения между ними в предложенной задаче могут оказаться достаточно известными обучающимся в силу их жизненного опыта. Эти объекты легко соотносимы с соответствующими математическими объектами и отношениями, но прямого указания на модель в тексте задачи нет [1]. Перейдем к демонстрации построения математической модели, адекватной задачной ситуации.

1.1. Пусть x рублей – сумма взятого в банке кредита на N месяцев (число N кратно числу 12). Ежемесячные платежи подбираются так, чтобы долг уменьшался на одну и ту же величину каждый период. Что означает это требование?

Пусть x_i – долг банку в начале i -ого периода. Число $\Delta = x_i - x_{i+1}$ назовем *регулярным платежом*. Это сумма, которую клиент платит банку в конце каждого периода. Регулярный платёж не зависит от номера платёжного периода:

$$\Delta = x_1 - x_2 = x_2 - x_3 = \dots = x_i - x_{i+1} = \dots = x_N - x_{N+1}, x_{N+1} = 0.$$

Из цепочки равенств получаем следующие формулы:

$$x_N = \Delta, x_{N-1} = 2 \cdot \Delta, x_{N-2} = 3 \cdot \Delta, \dots, x_i = (N+1-i) \cdot \Delta, x_1 = N \cdot \Delta = x.$$

Тогда

$$\Delta = \frac{x}{N}.$$

Долг в первый месяц составит x рублей. Так как сначала начисляются проценты, а затем клиентом производится выплата, то остаток долга на 1-ый месяц составит:

$$\left(1 + \frac{n}{100}\right) \cdot x - \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x\right) = x \cdot \left(1 + \frac{n}{100} - \frac{1}{N} - \frac{n}{100}\right) = \frac{N-1}{N} \cdot x.$$

Остаток долга на 2-ой месяц составит:

$$\begin{aligned} \left(1 + \frac{n}{100}\right) \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x - \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x\right) &= x \cdot \left(\frac{N-1}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} - \frac{1}{N} - \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N}\right) = \\ &= x \cdot \left(\frac{N-1-1}{N}\right) = \frac{N-2}{N} \cdot x. \end{aligned}$$

И так далее.

Остаток долга на $(N-1)$ -ый месяц составит:

$$\frac{N-(N-1)}{N} \cdot x = \frac{N-N+1}{N} \cdot x = \frac{1}{N} \cdot x.$$

Таким образом, выплата банку за весь срок кредитования определится по формуле:

$$\begin{aligned} &\left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x\right) + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x\right) + \dots + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{1}{N} \cdot x\right) = \\ &= \frac{x}{N} \cdot N + \frac{n}{100} \cdot \frac{x}{N} \cdot (N + (N-1) + \dots + 1) = \\ &= x + \frac{n}{100} \cdot \frac{x}{N} \cdot \frac{N+1}{2} \cdot N = x \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2}\right) \end{aligned}$$

Поскольку выплата банку за весь срок кредитования составит $x \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2}\right)$, а сумма кредита была x . Значит, первоначальная сумма кредита увеличилась в $\left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2}\right)$ раз. Таким образом, общая сумма денег составляет $\left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2}\right) \cdot 100\%$ от суммы кредита.

$$\text{Ответ: } \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2}\right) \cdot 100.$$

1.2. Пусть x рублей – сумма взятого в банке кредита на N месяцев (число N кратно числу 12). Ежемесячные платежи подбираются так, чтобы долг уменьшался на одну и ту же величину каждый период.

Остаток долга на 1-ый месяц будет равен:

$$\left(1 + \frac{n}{100}\right) \cdot x - \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x\right) = \frac{N-1}{N} \cdot x.$$

Аналогично остаток долга на 2-ой месяц будет равен: $\frac{N-2}{N} \cdot x$.

И так далее.

Остаток долга на $(N-1)$ -ый месяц составит: $\frac{1}{N} \cdot x$.

Значит, общая сумма выплат банку составит:

$$\left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x\right) + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x\right) + \dots + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{1}{N} \cdot x\right) \quad (1)$$

Сумма (1) содержит N слагаемых. Выделим из неё ту её часть, которая соответствует P -ому году кредитования. Эта часть будет содержать 12 слагаемых:

$$\begin{aligned} & \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12}}{N} \cdot x\right) + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{11}}{N} \cdot x\right) + \dots + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_1}{N} \cdot x\right) = \\ & = 12 \cdot \frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{x}{N} \cdot (P_{12} + P_{11} + \dots + P_1) = \\ & = \frac{12x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{x}{N} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2} \cdot 12 = \\ & = \frac{12x}{N} \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2}\right). \end{aligned}$$

Q_{12}, Q_1, P_{12}, P_1 – числа месяцев соответствующих лет.

По условию за P -й год кредитования выплата составила m тыс. руб., тогда:

$$\frac{12x}{N} \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2}\right) = m.$$

Откуда
$$x = m \cdot \frac{N}{12} \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2}\right)^{-1} \quad (2)$$

Вычислим сумму долга, возвращаемую в течение Q -ого года кредитования. Аналогично составим сумму для Q -ого года:

$$\begin{aligned} & \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{Q_{12}}{N} \cdot x\right) + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{Q_{11}}{N} \cdot x\right) + \dots + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{Q_1}{N} \cdot x\right) = \\ & = \frac{12x}{N} \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{Q_{12} + Q_1}{2}\right). \end{aligned}$$

Подставим в последнее выражение формулу для x из выражения (2), получим:

$$\begin{aligned} & \frac{12}{N} \cdot m \cdot \frac{N}{12} \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2}\right)^{-1} \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{Q_{12} + Q_1}{2}\right) = \\ & = m \cdot \frac{1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{Q_{12} + Q_1}{2}}{1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2}} = m \cdot \frac{200 + n \cdot (Q_{12} + Q_1)}{200 + n \cdot (P_{12} + P_1)} \end{aligned}$$

Ответ:
$$m \cdot \frac{200 + n \cdot (Q_{12} + Q_1)}{200 + n \cdot (P_{12} + P_1)}.$$

Замечание. Q_{12} , Q_1 , P_{12} , P_1 – числа месяцев соответствующих лет. Например, пусть кредит взят на 24 месяца (2 года). Пусть в течение 1-ого года необходимо выплатить банку m тыс. руб. Какую сумму нужно вернуть банку в течение второго года кредитования?

В этих условиях имеем: $N = 24$, P – 1-ый год кредитования, Q – 2-ой год кредитования. $\underbrace{24, \dots, 13}_{1\text{-ый}}, \underbrace{12, \dots, 1}_{2\text{-ой}}$

Значит: $P_{12} = 24, \quad P_1 = 13,$
 $Q_{12} = 12, \quad Q_1 = 1.$

Работает «принцип обратного отсчёта», т. е. отсчёт количества месяцев до полного возврата.

Общий случай представлен в таблице 1.

Таблица 1

Соответствие лет и месяцев

$1 \leq P \leq N, Q \leq N, P \neq Q$, P -ый год	N	$N - 1$	$N - 2$	$\dots$	1
P_{12}	12	24	36	.	N
P_1	1	13	25	$\dots$	$N - 11$

$$\underbrace{N, \dots, N - 11}_{1\text{-ый}}, \underbrace{N - 12, \dots, N - 23}_{2\text{-ой}}, \dots, \underbrace{23, \dots, 13}_{(N-1)\text{-ый}}, \underbrace{12, \dots, 1}_{N\text{-ый}}$$

1.3. Пусть x рублей – сумма взятого в банке кредита на N месяцев (число N кратно числу 12). Ежемесячные платежи подбираются так, чтобы долг уменьшался на одну и ту же величину каждый период. После начисления процентов долг на 1-ый месяц составит $\left(1 + \frac{n}{100}\right) \cdot x$. После того, как произведена первая выплата, остаток долга на 1-ый месяц составит:

$$\left(1 + \frac{n}{100}\right) \cdot x - \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x\right) = \frac{N-1}{N} \cdot x$$

В следующий месяц долг составит: $\left(1 + \frac{n}{100}\right) \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x$.

Остаток долга на 2-ой месяц после выплаты составит:

$$\left(1 + \frac{n}{100}\right) \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x - \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x\right) = \frac{N-2}{N} \cdot x.$$

И так далее.

Тогда сумма выплат за N месяцев составит:

$$\begin{aligned}
 & \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x \right) + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x \right) + \dots + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{1}{N} \cdot x \right) = \\
 & = \frac{x}{N} \cdot N + \frac{n}{100} \cdot \frac{x}{N} \cdot (N + (N-1) + \dots + 1) = \\
 & = x + \frac{n}{100} \cdot \frac{x}{N} \cdot \frac{N+1}{2} \cdot N = x \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2} \right)
 \end{aligned}$$

По условию, сумма выплат на $p\%$ больше суммы, взятой в кредит, значит:

$$\begin{aligned}
 x \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2} \right) &= \left(1 + \frac{p}{100} \right) \cdot x, \\
 \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2} &= \frac{p}{100}, \\
 n &= \frac{2p}{N+1}.
 \end{aligned}$$

Ответ: $n = \frac{2p}{N+1}$.

1.4. Пусть x рублей – сумма взятого в банке кредита на N месяцев (число N кратно числу 12). Ежемесячные платежи подбираются так, чтобы долг уменьшался на одну и ту же величину каждый период.

Первая выплата: $\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x$.

Остаток долга после первой выплаты (на первый месяц) составит:

$$\left(1 + \frac{n}{100} \right) \cdot x - \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x \right) = \frac{N-1}{N} \cdot x.$$

Вторая выплата: $\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x$.

Остаток долга на 2-ой месяц:

$$\left(1 + \frac{n}{100} \right) \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x - \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x \right) = \frac{N-2}{N} \cdot x.$$

Третья выплата: $\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-2}{N} \cdot x$.

И так далее.

Выплата на P -ый месяц составит: $\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-P+1}{N} \cdot x$.

Так как по условию эта выплата составила m тыс. руб., то:

$$x \cdot \left(\frac{1}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-P+1}{N} \right) = m.$$

Откуда:

$$x = \frac{m}{\frac{1}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-P+1}{N}}. \quad (3)$$

Общая сумма выплат в течение N месяцев составит:

$$S = \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x \right) + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x \right) + \dots + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{1}{N} \cdot x \right) = x \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2} \right) \quad (4)$$

Эта сумма является искомой, которую нужно вернуть банку в течение всего срока кредитования. Поставим выражение для x из (3) в (4), получим:

$$S = \frac{m}{\frac{1}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-P+1}{N}} \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2} \right)$$

$$\text{Ответ: } S = \frac{m}{\frac{1}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-P+1}{N}} \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{N+1}{2} \right)$$

1.5. Пусть x рублей – сумма взятого в банке кредита на N месяцев (число N кратно числу 12). Ежемесячные платежи подбираются так, чтобы долг уменьшался на одну и ту же величину каждый период.

Остаток долга на 1-ый месяц составит:

$$\left(1 + \frac{n}{100} \right) \cdot x - \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x \right) = \frac{N-1}{N} \cdot x.$$

Остаток долга на 2-ой месяц:

$$\left(1 + \frac{n}{100} \right) \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x - \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x \right) = \frac{N-2}{N} \cdot x.$$

И так далее.

Остаток долга на $(N-1)$ -ый месяц:

$$\frac{N-(N-1)}{N} \cdot x = \frac{N-N+1}{N} \cdot x = \frac{1}{N} \cdot x.$$

Остаток долга на N -ый месяц:

$$\frac{N-N}{N} \cdot x = 0 \cdot x = 0 - \text{очевидно, так как долг погашен.}$$

Таким образом, выплата банку за весь срок кредитования (за N месяцев):

$$\left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot x \right) + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot x \right) + \dots + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{1}{N} \cdot x \right) \quad (5)$$

Выделим из суммы (5) ту её часть, которая соответствует выплатам за P -ый год. Данная часть будет содержать 12 слагаемых:

$$\left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12}}{N} \cdot x \right) + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{11}}{N} \cdot x \right) + \dots + \left(\frac{x}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_1}{N} \cdot x \right) = \frac{12x}{N} \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2} \right).$$

$P_{12}, \dots, P_1$ – числа месяцев соответствующих лет.

По условию в течение P -ого года надо вернуть банку m тыс. руб., значит:

$$\frac{12x}{N} \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2} \right) = m.$$

Откуда:

$$x = m \cdot \frac{N}{12} \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2} \right)^{-1}.$$

$$\text{Ответ: } x = m \cdot \frac{N}{12} \cdot \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2} \right)^{-1}.$$

1.6. Известно, что сумма кредита составляет m тыс. рублей. Кредит взят на N месяцев (число N кратно числу 12). Ежемесячно долг возрастает на $n\%$. Ежемесячные платежи подбираются так, чтобы долг уменьшался на одну и ту же величину каждый период. Регулярные платежи составят $\frac{m}{N}$

Остаток долга на 1-ый месяц кредитования:

$$\left(1 + \frac{n}{100} \right) \cdot m - \left(\frac{m}{N} + \frac{n}{100} \cdot m \right) = \left(1 + \frac{n}{100} - \frac{1}{N} - \frac{n}{100} \right) \cdot m = \frac{N-1}{N} \cdot m.$$

Остаток долга на 2-ой месяц кредитования:

$$\begin{aligned} & \left(1 + \frac{n}{100} \right) \cdot \frac{N-1}{N} \cdot m - \left(\frac{m}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot m \right) = \\ & \left(\frac{N-1}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} - \frac{1}{N} - \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \right) \cdot m = \left(\frac{N-1}{N} - \frac{1}{N} \right) \cdot m = \frac{N-2}{N} \cdot m. \end{aligned}$$

И так далее.

Остаток долга на $(N-1)$ -ый месяц кредитования:

$$m \cdot \frac{N-(N-1)}{N} = \frac{1}{N} \cdot m.$$

Получим, что вся выплата банку составит:

$$\left(\frac{m}{N} + \frac{n}{100} \cdot m\right) + \left(\frac{m}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot m\right) + \dots + \left(\frac{m}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{1}{N} \cdot m\right) \quad (7)$$

Выделим из суммы (7) ту её часть, которая соответствует выплатам за Р-ый год кредитования. Данная часть будет содержать 12 слагаемых:

$$\left(\frac{m}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12}}{N} \cdot m\right) + \left(\frac{m}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{11}}{N} \cdot m\right) + \dots + \left(\frac{m}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_1}{N} \cdot m\right) = \frac{12m}{N} \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2}\right).$$

P_{12}, P_1 – числа месяцев Р-ого года соответственно.

$$\text{Ответ: } \frac{12m}{N} \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{P_{12} + P_1}{2}\right).$$

Замечание.

Например, если бы кредит планировалось взять на 24 месяца и требовалось найти сумму возврата в течение 2-ого года, то конечная сумма приняла бы вид:

$$S = \frac{12m}{24} \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{12+1}{2}\right)$$

А для первого года:

$$S = \frac{12m}{24} \left(1 + \frac{n}{100} \cdot \frac{24+13}{2}\right).$$

$$\underbrace{24, \dots, 13}_{1-\text{й год}} \underbrace{12, \dots, 1}_{2-\text{ой}}$$

По результату очевиден вывод: со временем возврата ежегодные выплаты уменьшаются.

1.7. Известно, что сумма кредита составляет m тыс. рублей. Кредит взят на N месяцев (число N кратно числу 12). Ежемесячно долг возрастает на $x\%$.

После начисления процентов долг за 1-ый месяц составит $\left(1 + \frac{x}{100}\right) \cdot m$.

После этого производится выплата в сумме $\frac{m}{N} + \frac{x}{100} \cdot m$.

Остаток долга за 1-ый месяц составит:

$$\left(1 + \frac{x}{100}\right) \cdot m - \left(\frac{m}{N} + \frac{x}{100} \cdot m\right) = \frac{N-1}{N} \cdot m.$$

Аналогично остаток долга на 2-ой месяц составит:

$$\left(1 + \frac{x}{100}\right) \cdot \frac{N-1}{N} \cdot m - \left(\frac{m}{N} + \frac{x}{100} \cdot \frac{N-1}{N} \cdot m\right) = \frac{N-2}{N} \cdot m.$$

И так далее.

Остаток долга на $(N - 1)$ -ый месяц составит:

$$\frac{N - (N - 1)}{N} \cdot m = \frac{1}{N} \cdot m.$$

После N месяцев очевидно: $\frac{N - N}{N} \cdot m = 0$ – т. е. долг погашен, при этом послед-

няя выплата составила: $\frac{m}{N} + \frac{n}{100} \cdot \frac{1}{N} \cdot m$.

Заметим, что сумма платежа в 1-ый месяц: $\frac{m}{N} + \frac{x}{100} \cdot m$ – максимальная.

В N -ый месяц: $\frac{m}{N} + \frac{x}{100} \cdot \frac{1}{N} \cdot m$ – минимальная.

Тогда по условию получим систему неравенств:

$$\begin{cases} \frac{m}{N} + \frac{x}{100} \cdot m \leq m_2, \\ \frac{m}{N} + \frac{x}{100} \cdot \frac{1}{N} \cdot m \geq m_1. \end{cases}$$

$$\begin{cases} x \cdot \frac{m}{100} \leq m_2 - \frac{m}{N}, \\ x \cdot \frac{m}{100} \cdot \frac{1}{N} \geq m_1 - \frac{m}{N}. \end{cases}$$

$$\frac{100}{m} \cdot N \cdot \left(m_1 - \frac{m}{N} \right) \leq x \leq \frac{100}{m} \cdot \left(m_2 - \frac{m}{N} \right) \quad (8)$$

$$\text{Ответ: } x = \frac{100}{m} \cdot \left(m_2 - \frac{m}{N} \right)$$

Полученные результаты могут быть полезны педагогам средних общеобразовательных организаций при обучении решению задач на кредиты, которые с 2014 г. входят в перечень задач контрольно-измерительных материалов Государственной итоговой аттестации в форме Единого государственного экзамена.

ЛИТЕРАТУРА

1. Егупова М.В. Практико-ориентированное обучение математике в школе как предмет методической подготовки учителя: монография. М., 2014. 284 с.
2. Концепция Национальной программы повышения уровня финансовой грамотности населения Российской Федерации [Электронный ресурс]. [2009]. URL: <http://www.misbfm.ru/programma-fingramotnosti-naseleniya-rf> (дата обращения: 21.11.2017).
3. Математика. ЕГЭ. Задача с экономическим содержанием: учеб.-метод. пособие / В.М. Кривенко и др.; под ред. Ф.Ф. Лысенко, С.Ю. Кулабухова. 2-е изд., перераб. и доп. Ростов н/Д, 2016. 96 с.
4. Рутковская Е.Л. Факторы формирования финансовой грамотности школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 2 (37). С. 44–54.

5. Саранцев Г.И. Методика обучения математике: методология и теория : учебное пособие для студентов бакалавриата высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Математика»). Казань, 2012. 290 с.
6. Сбербанк для детей и родителей. Детские деньги: полезная информация для детей и родителей о деньгах и управлении ими [Электронный ресурс]. URL: <http://xn---7sbbad7bjeeyf6a1g.xn--plai/wp-content/uploads/2016/02/Detskie-dengi.pdf> (дата обращения: 17.11.2017).
7. Муравин Г.К., Муравина О.В. Сборник специальных модулей по финансовой грамотности для УМК по алгебре 9 класса. М., 2017. 45 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 3-е изд. М., 2014. 48 с.
9. Шеффер Б. Ваш путь к финансовой независимости. М., 2016. 166 с.

REFERENCES

1. Egupova M.V. *Praktiko-orientirovannoe obuchenie matematike v shkole kak predmet metodicheskoi podgotovki uchitelya* [Practice-oriented teaching mathematics at school as a subject of methodical training of the teacher]. Moscow, 2014. 284 p.
2. *Kontseptsiya Natsional'noi programmy povysheniya urovnya finansovoi gramotnosti naseleniya Rossiiskoi Federatsii* [The concept of the National program of improving financial literacy in the Russian Federation]. Available at: <http://www.misbfm.ru/programma-fingramotnosti-naseleniya-rf> (accessed: 21.11.2017).
3. Krivenko V.M. et al. *Matematika. EGE. Zadacha s ekonomicheskim содержанием* [Math. State Exam. The problem with economic content]. Rostov n/D, 2016. 96 p.
4. Rutkovskaya E.L. [Factors of developing students' financial literacy]. In: *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2017, vol. 1, no. 2 (37), pp. 44–54.
5. Sarantsev G.I. *Metodika obucheniya matematike: metodologiya i teoriya* [Methods of teaching mathematics: methodology and theory]. Kazan, 2012. 290 p.
6. *Sberbank dlya detei i roditelei. Detskie den'gi: poleznaya ingradeatsiya dlya detei i roditelei o den'gakh i upravlenii imi* [Sberbank for children and parents. Children]. Available at: <http://xn---7sbbad7bjeeyf6a1g.xn--plai/wp-content/uploads/2016/02/Detskie-dengi.pdf> (accessed: 17.11.2017).
7. Muravin G.K., Muravina O.V. *Sbornik spetsial'nykh modulei po finansovoi gramotnosti dlya UMK po algebre 9 klassa* [A collection of special modules on financial literacy teaching materials for algebra, grade 9]. Moscow, 2017. 45 p.
8. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Federal state educational standard of basic general education]. Moscow, 2014. 48 p.
9. Sheffer B. *Vash put' k finansovoi nezavisimosti* [Your path to financial independence]. Moscow, 2016. 166 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Забелина Светлана Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики Московского государственного областного университета;
e-mail: zabelina_sb@mail.ru

Казаков Никита Александрович – студент 5 курса физико-математического факультета Московского государственного областного университета;
e-mail: alphan95@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Svetlana B. Zabelina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of higher algebra, elementary mathematics and methods of teaching mathematics, Moscow Region State University;

e-mail: zabelina_sb@mail.ru

Nikita A. Kazakov – student of MGOU, Faculty of Physics and Mathematics;

e-mail: alphan95@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Казakov Н.А., Забелина С.Б. Математические модели учебных прикладных задач финансовой направленности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 43–55.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-43-55

FOR CITATION

Zabelina S., Kazakov N. Mathematical Models of Educational Applied Problems of Financial Directions. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 43–55.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-43-55

УДК 371.315.5(082)

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-56-64

ПОТЕНЦИАЛ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ 10–11 КЛАССОВ

Комарова Т.С., Третьяков А.Л.

Московский государственный областной университет

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация

Аннотация. В данной статье авторы описывают актуальную проблему современного общего образования – потенциал дополнительного образования в формировании информационной компетентности обучающихся 10–11 классов. В ходе исследования авторами были проанализированы отечественные и зарубежные нормативные правовые документы и официальные сайты, отражающие направления развития и своевременность рассматриваемой проблематики в контексте реализации ряда международных идей. В результате проведенного исследования удалось прийти к ряду выводов, среди которых стоит отметить важнейшую роль и уникальный потенциал современного дополнительного образования в формировании информационной компетентности выпускников общеобразовательных организаций. Особое внимание уделяется цифровой социально-педагогической социализации обучающихся, которая в настоящее время не в полной мере исследована рядом отечественных и зарубежных специалистов. Важное место в работе отводится социообразовательной доминанте дополнительного образования детей и векторов его развития в современном контексте.

Ключевые слова: дополнительное образование детей, потенциал, общеобразовательная организация, информационная компетентность, формирование, обучающиеся 10–11 классов.

THE POTENTIAL OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE DEVELOPING INFORMATION COMPETENCE OF STUDENTS OF 10–11 GRADES

T. Komarova, A. Tretyakov

Moscow Region State University

10A, Radio ul., Moscow, 105005 Russian Federation

Abstract. In this article the authors turn to the current issue of modern general education – the potential of additional education for developing the information competence of students of 10–11 grades. In the course of the study, we analyzed domestic and foreign normative legal documents and official websites reflecting the directions of development and the timely relevance of the issues under study in the context of implementing a number of international ideas. As a result of the conducted research, it was possible to make several conclusions, among which it is worth noting the crucial role and unique potential of modern additional education for children in

developing information competence of graduates of general education organizations. Particular attention is paid to digital social and pedagogical socialization of students, which is not currently fully studied by a number of domestic and foreign specialists. An important place in the work is given to the socially educational dominant of the additional education of children and the vectors of its development in the modern discourse.

Key words: modern additional education of children, potential, educational organization, information competence, development, students of 10–11 grades.

Социально-экономические, социально-политические и культурно-исторические преобразования, происходящие в настоящее время в современной России, обуславливают необходимость модернизации системы общего образования. На наш взгляд, именно модернизация общего образования призвана развивать интеллектуальное и духовное развитие молодого поколения, формировать его ценностные ориентации, социальные, этические и эстетические идеалы, помогать им овладевать необходимой совокупностью общих и предметных умений, приобретать первый опыт творческой деятельности. Фундаментальной проблемой образования при этом является создание оптимального образовательного пространства, в котором все обучающиеся достигли бы наивысшего уровня в развитии своих способностей.

Социообразовательная практика показывает, что вопросы модернизации образования, обеспечения его качества и внедрения в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий затрагиваются как на международном, так и на российском уровнях.

В настоящее время наметились две ярко выраженные тенденции в сфере образования:

1) объективное возрастание роли образования в жизни общества и об-

щественная неудовлетворённость его состоянием;

2) недостаточное осознание возросшей роли образования и неспособность государства и общества к адекватному её обеспечению [10].

Целью данной статьи является рассмотрение феномена дополнительного образования и его уникального потенциала в формировании информационной компетентности у современных обучающихся. В этой связи нами была предпринята попытка обобщить имеющийся теоретико-практический опыт данной проблемы и наметить контуры исследуемого вопроса в контексте цифровой социализации личности XXI в.

В контексте данной работы мы будем придерживаться определения понятия «дополнительное образование» в соответствии с федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», разработчики которого под данной дефиницией понимают «вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождающийся повышением уровня образования» [8].

Заинтересованность информатизацией образования и его качеством отмечается в резолюции Генеральной

Ассамблеи ООН «Поощрение и защита всех прав человека, гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав, включая право на развитие и образование», принятой 29 июня 2016 г.: «...Настоятельно призываем все государства в полной мере обеспечивать право на образование путём, среди прочего, выполнения своих обязательств в отношении соблюдения, защиты и осуществления права на образование всеми надлежащими способами, в том числе путём принятия таких мер, как: <...> d) оценка качества образования, в том числе онлайн-образования или обучения и сертификации в сети Интернет, включая массовые открытые курсы для онлайн-обучения...» [3]. Иными словами, подчёркивается важность и необходимость определения эффективности и результативности образования, в том числе и онлайн-образования.

В свою очередь, в ряде документов ЮНЕСКО провозглашается «воспитание в духе мира» и акцентируется внимание, что одной из главных целей образования является развитие таланта ребёнка и формирование его как творческой личности [11]. Важно отметить, что представляется первостепенной личностью подростка и формирование его креативного творческого потенциала, который необходим в современном быстроменяющемся мире.

Российский опыт важности исследуемой проблемы отражается практически в каждом заявлении политических лидеров в части образования. Например, на заседании Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования 23 декабря 2015 г. Президент Российской Федера-

ции В.В. Путин отметил, что «...анализ, проведённый экспертами рабочей группы, показывает, что качество школьного образования в регионе зависит не столько от доходов региона, сколько от продуманной политики в сфере образования, науки и культуры, от приоритетов управления ... Модернизация региональных систем образования привела к совершенно иному качеству и к облику российской новой школы» [4]. Подчёркивается необходимость систематической проработки и внедрения совершенно иных, более качественных форм и методов практик деятельности школьного образования.

Стоит сказать, что в условиях формирования единого открытого образовательного пространства важны качественное образование и социальное партнёрство с группами внешней среды.

В контексте вышеизложенного стоит подчеркнуть, что в «Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов» особое и важнейшее место отводится вопросам дополнительного образования и его возможности формировать информационную компетентность у современного подрастающего поколения [5].

Первостепенной задачей в условиях изменчивой конкурентной экономики становится обеспечение «социального лифта» для талантливой молодёжи и подростков. Стоит также здесь сказать, что именно дополнительное образование как пространство свободного времени призвано осуществлять диагностику и выявление талантов у современных обучающихся с целью их дальнейшего обучения, в том числе информационной компетентности,

которая жизненно необходима в условиях строительства информационного общества.

Одним из важных компонентов миссии российского государства являются создание эффективной системы образования, обеспечение условий для обучения, воспитания, развития способностей всех детей, их дальнейшей самореализации независимо от места жительства, социального положения и финансовых возможностей семьи.

Концепт вариативного обучения в дополнительном образовании играет важнейшую роль в самоопределении личности. Именно вариативность как основа социального выбора обучающимся той или иной образовательной траектории формирует в том числе и информационную компетентность, так как практически в каждой из направлений, осуществляемой в рамках дополнительного образования, присутствует сегмент информационно-телекоммуникационных технологий.

Очень важно ещё раз подчеркнуть, что в рассматриваемой Концепции базовыми принципами служат индивидуальный подход в обучении, преемственность и непрерывность на всех уровнях образования. Иными словами, данный концепт отражает фундаментальные принципы деятельности дополнительного образования, ориентированного на персонифицированный высокоэффективный образовательный результат.

Таким образом, описанные выше детерминанты Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов играют важнейшую роль в совершенствовании потенциала дополнительного образо-

вания. Наряду с этим в данном важном документе в сфере образования определяется сущностная компонента формирования информационной компетентности у подрастающего поколения как стратегического фактора развития таланта и одарённости.

Не менее важным документом в сфере дополнительного образования явилась Концепция развития дополнительного образования детей до 2020 года, утверждённая в 2014 г. [6].

В данной Концепции особое внимание уделяется вопросам открытого вариативного образования, свободного личностного выбора той или иной образовательной деятельности подростком, доступности глобального знания и информации для каждого. Согласно этому осмысление феномена детства в контексте программных и научных исследований даёт основание утверждать, что детство и подростковый возраст не просто детерминированы типом культуры, но и являются её реальным фундаментом.

В современном мире прослеживается монополия на свободное время и образование подростка. На наш взгляд, данный факт не является позитивным в контексте модернизации образования и предоставления обширного спектра образовательных услуг для обучающихся.

В данном контексте нельзя не упомянуть слова великого Я. Корчака: «Дети – это уже личности. Дети – это существа, в душах которых педагоги открывают зародыш всех мыслей и чувств, которые волнуют нас, и подрастанием этих зародышей необходимо руководить с нежностью» [1, с. 54].

По мнению В.В. Путина, «дополнительное образование является мощ-

ным фактором социализации юного россиянина» [1, с. 52]. Именно в этой связи стоит вновь обратиться к Концепции, в которой отмечается, что «... в XXI веке приоритетом образования должно стать превращение жизненного пространства в мотивирующее пространство, определяющее самоактуализацию и самореализацию личности, где воспитание человека начинается с формирования мотивации к познанию, творчеству, труду, спорту, приобщению к ценностям и традициям многонациональной культуры российского народа» [6]. Следовательно, индивидуализация и персонификация образования подрастающего поколения приобретают особую значимость и актуальность, перспективность и прогностичность в связи с современными трендами, которые обозначились в мире, в обществе, в общественном сознании, в системе отечественного образования.

В информационную эпоху актуальными являются задача проектирования пространства персонального образования для самореализации личности и проблематика реализации поиска и обретения человеком самого себя. В контексте данного положения стоит акцентировать внимание на том, что дополнительное образование наиболее полно отвечает критериям гуманистической педагогики и педагогики счастья. Именно дополнительное образование обладает значительным социально-педагогическим и воспитательным потенциалом в самореализации личности. В этом и состоит ценность дополнительного образования как феномена социообразовательной реальности.

Цель дополнительного образования – помочь молодому индивидууму,

ребёнку, использовать ресурс детства в интересах развития собственной личности. Кроме того, дополнительное образование служит платформой для саморазвития и самосовершенствования молодого человека.

Смысл современного дополнительного образования детей заключается в развитии способности к самостоятельному решению проблем в различных сферах деятельности на основе использования социального опыта в контексте реализации культурологического подхода в образовании.

В рамках осуществления дополнительных общеобразовательных программ соблюдается личное пространство обучающегося. По нашему мнению, это то, что каждый человек ощущает определённый объём пространства вокруг себя как личное пространство. Размер этого личного пространства сильно отличается в разных культурах.

Личностное пространство-время детства – это объективная дистанция становления человека, особые условия и необходимый способ существования и персонификации [2].

Таким образом, описанный выше потенциал дополнительного образования не оценим и несравним по эффективности и результативности ни с одним другим видом образования, так как те возможности, которые предоставляет дополнительное образование, очень высоки. Особое внимание следует уделить феномену персонализации, так как именно индивидуальный подход очень эффективен в контексте модернизации общего образования.

На основании вышеизложенного стоит отметить, что дополнительное образование обладает важнейшим

потенциалом в формировании информационной компетентности современных подростков. В этой связи представляется актуальным обратиться к теоретическому осмыслению данного вопроса и актуализации современных концептов в рассматриваемой области.

Итак, несмотря на большое количество педагогических научных исследований по рассматриваемой проблематике (Е.П. Антипина, А.С. Белкин, В.П. Голованов, Т.А. Дерюгина, О.Е. Лебедев, Т.С. Комарова, А.Ж. Мурзалитова, Т.И. Черноусенко, О.В. Шевченко и др.), не разработанным в достаточной мере остаётся аспект, связанный с рассмотрением формирования информационной компетентности у обучающихся 10–11 классов в дополнительном образовании.

Под информационной компетентностью мы понимаем способность человека осмыслить реалии информационного общества и использовать все предоставляемые им возможности, способность всесторонне адаптироваться и самореализоваться в информационном обществе. Иными словами, информационная компетентность – это базисная доминанта личности, которую необходимо закладывать в школе [7].

По мнению ряда исследователей педагогической теории, точки зрения которых разделяют и авторы данной статьи, необходима разработка технологии и методики формирования информационной компетентности обучающихся 10–11 классов общеобразовательных организаций.

На основании вышеизложенного стоит ещё раз обратиться к потенциалу современного дополнительного об-

разования детей, представляющего в настоящее время территорию свободного обучения и воспитания, также основу для формирования функциональной грамотности юного гражданина, под которой мы пониманием готовность ребёнка выполнять взрослые роли. Информационная грамотность – это важнейший сегмент функциональной грамотности личности.

Таким образом, дополнительное образование детей исходит из принципа индивидуализации как механизма целенаправленной поддержки в самореализации человека, удовлетворении вариативных и изменяющихся потребностей личности [9].

Главное сегодня – это обеспечить успешную деятельность человека в условиях динамичности, нестабильности, неоднозначности, разнообразия. Одной из важных, сущностных категорий современной педагогической науки и образовательной практики является дополнительное образование детей, роль которого в настоящее время усиливается в качестве важнейшего фундамента социализации личности.

Целевая установка в дополнительном образовании детей – это индивидуальное персонифицированное развитие творческой личности, умеющей воспринимать мир как целостную систему в условиях эпохи взрывного накопления информации.

В заключение стоит отметить, что потенциал современного дополнительного образования в формировании информационной компетентности обучающихся 10–11 классов настолько огромен, что его в настоящее время весьма сложно переоценить и необходимо искать формы и методы его реализации в соответствии с гло-

бальными вызовами экономики, образования, науки и культуры.

Современные подростки, живущие в эпоху глобальных технологий и всеобъемлющего Интернета, должны обладать различными компетенциями, необходимыми для безопасного и продуктивного пребывания в интер-

нет-среде. Именно дополнительное образование призвано акцентировать внимание педагогических работников на формировании базисных компетенций, в том числе и информационной компетентности и цифровой социально-педагогической социализации обучающихся 10–11 классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипина Е.П., Рысева А.А. Стратегии формирования информационной компетентности школьника // Образование в Кировской области. 2011. № 4. С. 52–53.
2. Голованов В.П. Воспитательный вектор развития современного дополнительного образования детей // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2016. № 4. С. 26–32.
3. Декларация Организации Объединённых Наций об образовании и подготовке в области прав человека [Электронный ресурс]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hr_education.shtml (дата обращения: 26.10.2017).
4. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования 23 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (дата обращения: 26.10.2017).
5. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/14907> (дата обращения: 26.10.2017).
6. Концепция развития дополнительного образования детей на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html> (дата обращения: 26.10.2017).
7. Савченко Е.А., Илюшина О.В. Модель гражданско-патриотического воспитания современной молодёжи средствами культурно-исторического наследия // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 2. С. 8–15.
8. Сафаралиев Б.С., Кольева Н.С. Реализация педагогических условий по развитию информационной компетенции подростков // Вестник культуры и искусств. 2013. № 3. С. 153–157.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 26.10.2017).
10. Черноусенко Т.И. Моделирование системы дополнительного образования: на примере инновационного общеобразовательного учреждения: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2003. 240 с.
11. ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. URL: <https://ru.unesco.org> (дата обращения: 26.10.2017).

REFERENCES

1. Antipina E.P., Ryseva A.A. [The strategy of formation of information competence of a student]. In: *Obrazovanie v Kirovskoi oblasti* [Education in the Kirov region], 2011, no. 4, pp. 52–53.
2. Golovanov V.P. [Educational vector of development of modern supplementary education for children]. In: *Professional'nyi proekt: idei, tekhnologii, rezul'taty* [Professional project: ideas, technologies, results], 2016, no. 4, pp. 26–32.
3. *Deklaratsiya Organizatsii Ob"edinennykh Natsii ob obrazovanii i podgotovke v oblasti prav cheloveka* [Declaration of the United Nations on education and training in the field of human rights]. Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hr_education.shtml (accessed: 26.10.2017).
4. *Zasedanie Gossoвета po voprosam sovershenstvovaniya sistemy obshchego obrazovaniya, 23 dekabrya 2015 g.* [The meeting of the state Council on improving the General education system December 23, 2015]. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/51001> (accessed: 26.10.2017).
5. *Kontseptsiya obshchenatsional'noi sistemy vyyavleniya i razvitiya molodykh talantov* [The concept of all-national system of identifying and developing young talent]. Available at: <http://kremlin.ru/events/president/news/14907> (accessed: 26.10.2017).
6. *Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detei na period do 2020 goda* [The concept of development of additional education of children for the period till 2020]. Available at: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html> (accessed: 26.10.2017).
7. Savchenko E.A., Ilyushina O.V. [Model of civil-patriotic education of modern youth by means of cultural and historical heritage]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2017, no. 2, pp. 8–15.
8. Safaraliev B.S., Kol'eva N.S. [Implementation of pedagogical conditions for the development of information competence of adolescents]. In: *Vestnik kul'tury i iskusstv* [Bulletin of culture and arts], 2013, no. 3, pp. 153–157.
9. *Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 29.07.2017)* [Federal law of 29.12.2012 № 273-FZ (as amended on 29.07.2017)]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 26.10.2017).
10. Chernousenko T.I. *Modelirovanie sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya: na primere innovatsionnogo obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniya: dis. ... kand. ped. nauk* [Modelling of the system of additional education: on the example of innovative educational institutions: PhD thesis in Pedagogic sciences]. Stavropol, 2003. 240 p.
11. YUNESKO [UNESCO]. Available at: <https://ru.unesco.org/> (accessed: 26.10.2017).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Комарова Тамара Семёновна – доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, заведующий кафедрой дошкольного образования Московского государственного областного университета;
e-mail: andltretyakov@gmail.com

Третьяков Андрей Леонидович – магистр библиотечно-информационной деятельности, старший преподаватель кафедры дошкольного образования Московского государственного областного университета;
e-mail: andltretyakov@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tamara S. Komarova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Honored Worker of Science of the Russian Federation, Head of the Department of Preschool Education of Moscow Region State University;

e-mail: andltretyakov@gmail.com

Andrey L. Tretyakov – Master of Library and Information Activities, Senior Lecturer, Department of Preschool Education, Moscow Region State University;

e-mail: andltretyakov@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Комарова Т.С., Третьяков А.Л. Потенциал дополнительного образования в формировании информационной компетентности обучающихся 10–11 классов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 56–64. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-56-64

FOR CITATION

Komarova T., Tretyakov A. The Potential of Additional Education in the Developing Information Competence of Students of 10–11 Grades. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 56–64.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-56-64

УДК 373.62:159.954-053.5

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-65-71

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

Мусатова М.А.¹, Кленикова С.А.¹, Талалаева Е.А.²

¹ *Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

² *Раменская средняя общеобразовательная школа № 21
с углубленным изучением отдельных предметов
140100, Московская обл., г. Раменское, ул. Гурьева, д. 23, Российская Федерация*

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного образования – развитию творческих способностей младших школьников на уроках технологии. Перед системой образования ставится задача воспитания творческой, оригинально мыслящей, готовой к непрерывному образованию и самообразованию личности, начиная с начальной школы. Решение этой задачи находит свое отражение в инновационных процессах, происходящих в современной школе, и альтернативных образовательных программах, внедряемых в систему начального образования. В статье перечислены возможности, которые предоставляют занятия бумагопластикой для развития творческих способностей детей, описаны условия и принципы организации занятий. Авторами статьи проведено исследование изменения уровня развития творческих способностей у учащихся младших классов в процессе занятий бумажной пластикой на уроках технологии в школе.

Ключевые слова: творческие способности, младший школьный возраст, организация образовательного процесса, мотивация учащихся к творчеству, активизация и стимулирование процесса осмысления творческой деятельности.

THE DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S CREATIVE ABILITIES AT THE LESSONS OF TECHNOLOGY

M. Musatova¹, S. Klenikova¹, E. Talalayeva²

¹ *Moscow Region State University
10A, Radio ul., Moscow 105005, Russian Federation*

² *Ramenskaya secondary school № 21 with profound study of some subjects
23, Guryeva ul., Ramenskoye, Moscow region, 140100, Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the topical problem of modern education - development of creative abilities of younger students at the lessons of technology. The system of education seeks the education of creative, original thinking, ready to continue education and self-education of a personality, starting with elementary school. The solution of this problem is reflected in the innovative processes of modern school, and alternative education programs implemented in primary education. The article lists the features that provide the lessons of paper plastic arts for

the development of children's creative abilities. The conditions and principles of organization of such lessons are described. The authors investigated the changes in the level of development of younger schoolchildren's creative abilities in the process of paper plastic arts at the lessons of technology at school.

Key words: creative abilities, primary school age, organization of educational process, motivation of students to be creative, activation and promotion of the process of creative activity comprehension.

Во всех сферах общественной и производственной деятельности сегодня нужны инициативные, творческие люди, оригинально мыслящие, находящие выход из нестандартных ситуаций, проявляющие самостоятельность мышления, творческую активность, готовность к непрерывному образованию и самообразованию. Период младшего школьного возраста – как раз тот период, когда создаётся основа, содержащая в себе открытость опыту, восприимчивость ко всему новому – новым знаниям и умениям, обогащение уже имеющихся навыков, желание создавать творческий продукт. Если с раннего возраста детей включать в творческую деятельность, у них формируются гибкость, широта и логичность мышления, подвижность и пытливость ума, любопытство, способность предвидения и другие качества, присущие человеку с высоким интеллектом [3]. С возрастом эти качества совершенствуются, укрепляются и становятся чертами личности человека.

Многолетние теоретические и практические исследования ведущих отечественных учёных по вопросу развития творческих способностей показали значительную роль творческой деятельности как условия развития этих способностей у детей, начиная с самого раннего возраста.

Большое внимание известных психологов и педагогов было уделено

формированию опыта творческой деятельности как базового компонента содержания образования. Этой проблемой занимались Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарёв, С.Л. Рубинштейн, М.Н. Скаткин, Б.М. Теплов и др.

Идеи практической психологии и диагностики творчества изложены в трудах отечественных ученых Л.С. Выготского, Р.М. Грановской, Ю.С. Крижанской, В.Я. Ляудис, Т.Д. Марцинковской, Л.И. Шрагиной, Н.Б. Шумаковой, Н.Б. Щеблановой, Н.П. Щербо и др.

Необходимость творческого подхода к педагогической работе самого учителя, ориентированной на успешное развитие творческих качеств обучающихся, раскрыли в своих научных трудах Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.И. Ильин, С.Н. Лысенкова, А.Н. Лук, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин.

Вопросы определения способов формирования творческих черт школьников в системе оптимизации образовательных процессов рассматривались Ю.К. Бабанским, Л.В. Ершовой, С.Е. Игнатьевым, С.П. Ломовым, А.М. Моисеевым, М.М. Поташником, Н.М. Сокольниковой, Т.Я. Шпикаловой и др.

В трудах Л.Н. Анисимовой, П.Р. Атутова, К.Ш. Ахиярова, Ю.П. Ве-

трова, А.М. Сафина, Р.З. Тагариева, А.С. Хворостова, Н.Ф. Хорошко, С.Ю. Широковой освещаются вопросы творческого отношения к труду и формирования творческой личности посредством связи трудового обучения с основами наук.

Творческая деятельность в коллективе зависит от эстетического содержания окружающей среды, стимулирующей творческий потенциал. Кроме того, творческие формы и методы работы предполагают постоянное использование эстетических качеств среды и эстетических ценностей – продуктов человеческой деятельности, в качестве наглядно-иллюстративного, творчески стимулирующего материала.

Использование в педагогической деятельности творческих форм и методов работы включается в эстетическое содержание воспитательного процесса, они характеризуются оригинальностью, образностью, новизной и эмоциональностью, доступностью и целесообразностью, возможностью импровизации [1].

В аспекте развития творческих способностей организация образовательного процесса должна базироваться на следующих принципах:

- задействование внутриличностных факторов мотивации учащихся к творчеству (природных потребностей в самовыражении и самоутверждении, стремления познать себя и т. д.);

- активизация и стимулирование процесса осмысления творческой деятельности за счёт понимания и осознания учащимися конкретных потребностей в творчестве, усвоения ориентировочной основы их будущей самостоятельной деятельности и формирования умственных действий

посредством изученных методов, приёмов и способов безошибочного достижения необходимого результата творческой деятельности;

- непрерывность, систематичность и последовательность в формировании умений и навыков творческой деятельности, в развитии способностей к творческому саморазвитию (самосовершенствованию);

- сотрудничество учителя и учащегося в процессе творчества;

- деятельностный подход к обучению творчеству и перенос акцента на самостоятельную творческую деятельность.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (1–4 классы) [5], образовательная область «Технология» способствует достижению таких результатов освоения программы, как «использование приобретённых знаний и умений для творческого решения несложных конструкторских, художественно-конструкторских (дизайнерских), технологических и организационных задач». Приоритет творчества предопределяет повышение роли художественного труда в рамках образовательной области «Технология» [2], обладающего определенной самооценностью: позволяет привить обучающимся необходимые трудовые умения и навыки, ознакомить учащихся с правилами обработки и использования в быту и на производстве различных материалов, позволяет развивать мелкую моторику рук, мускулатуру пальцев, воспитывает способность к трудовому усилию, наконец, позволяет ознакомить обучающихся с традициями народного творчества, с национальными

эстетическими представлениями, развить у младших школьников наблюдательность и пытливость, творческое и пространственное воображение, что составляет ядро их творческих способностей.

Занятия художественным ручным трудом могут проводиться в самых разнообразных направлениях: объёмная аппликация, картонография, коллаж, оригами, конструирование – и являться действенным средством развития творческой личности обучающихся. Младшие школьники, работая с разнообразными материалами: папье-маше, тканью, бумагой, проволокой, картоном, фольгой, в том числе с природным: шишками, соломой, камушками, листьями, ветками, ракушками, а также с нетрадиционным и бросовым: пластиковыми бутылками, различными упаковками и др. – получают дополнительные знания об окружающем мире, вырабатывают умения создавать композиции, приобретают и закрепляют знания о правилах техники безопасности при работе с инструментами, что положительно влияет на внимание, память, наглядно-образное мышление.

Одним из самых богатых материалов для детского творчества является бумага, с её помощью можно создавать великое множество невероятных по своей красоте вещей, интересных, оригинальных и полезных в быту (сувениры, украшения для интерьера, подарки и т. д.). Бумажная пластика вводит учащихся младших классов в сферу творчества, даёт возможность им поверить в себя, проявить свои творческие способности.

Работа с бумагой – это не только развивающее, увлекательное и познавательное творчество, она даёт воз-

можность учащимся проявить свою индивидуальность, воплотить замысел, ощутить радость творчества.

Доступность бумаги как материала, незатейливость её обработки привлекают детей. Работа с бумагой развивает у учащихся не только интерес к творческой деятельности и способности воспринимать красоту, но и создавать её самому. Техника бумажного рукоделия формирует интеллектуальную и творческую активность ребёнка, учит планировать свою деятельность, осваивать новые бумажные технологии в изготовлении своих творческих работ. В результате этого каждое изделие приобретает свою индивидуальность и эксклюзивность.

Обучение бумажной пластике позволяет сочетать индивидуальные и коллективные формы конструирования изделий, обеспечивает взаимосвязь конструирования с другими видами деятельности, например рисованием и игрой.

Работа над композициями из бумаги развивает глазомер, мелкую моторику рук, цветоощущение, наблюдательность, умение сравнивать, выделять характерное в образе, развивает объёмно-пространственное мышление, являющиеся основой дальнейшего творческого развития ребёнка.

Обучающиеся учатся создавать авторские проекты нестандартной формы, уникальные и единственные в своём роде вещи, комбинировать детали и варианты композиций, чувствовать особенности материала, совмещать несколько техник в одной работе. В результате этого у учащихся возникает потребность в творческом труде. Эмоциональные переживания детей как в процессе деятельности, так и в процес-

се обсуждения её результатов побуждают их говорить, порождают речевой диалог, общение.

Нужно отметить что, важным моментом деятельности учащихся является самостоятельный выбор темы работы, способов её оформления, что способствует развитию творческой личности, проявлению своих интересов, оригинальных, креативных идей, раскрытию себя с самой неожиданной стороны [4]. При создании эскиза рисунка, обучающиеся составляют композицию, подбирают бумагу по цвету и структуре и в результате получают неповторимое изделие. Именно здесь

и раскрываются творческий потенциал учащихся, их творческие способности, детям представляется значительный простор для воплощения их идей. Очевидным преимуществом создания творческой работы является возможность увидеть продукт своего личного труда как на промежуточных стадиях работы, так и в окончательном виде.

В ходе диагностики уровня развития творческих способностей учащихся (которая была проведена 2 раза – в начале и конце учебного года) выявлена положительная динамика их творческой увлеченности и активности (см. табл. 1, диагр. 1). Для диагностики

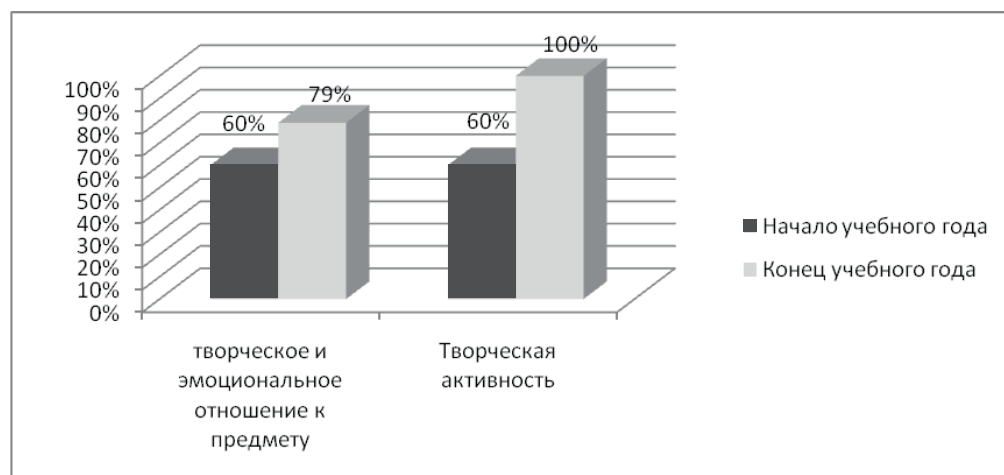
Таблица 1

Творческое, эмоциональное отношение к занятиям бумагопластикой

Критерии	Этапы диагностики	
	Начало учебного года	Конец учебного года
Творческое и эмоциональное отношение к предмету	60%	79%
Творческая активность	60%	100%

Диаграмма 1

Результаты диагностики уровня развития творческих способностей учащихся



использовался разработанный авторами Ф. Татл и Л. Беккер опросный лист для родителей и педагогов. Результаты опроса позволили выстроить рабочую программу с учётом желательных для детей видов и форм собственного творчества, с учётом их индивидуальных особенностей.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что вовлечение детей в творческую деятельность, развитие их

творческих способностей способствуют успешной адаптации к новым жизненным условиям, заставляют самостоятельно находить верные решения в затруднительных ситуациях, расширяют кругозор, развивают познавательный интерес, творческую инициативу и активную жизненную позицию, формируют гибкость, широту и логичность мышления, подвижность и пытливость ума, любопытство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Л.Н. Развитие творческой и научно-исследовательской деятельности студентов – будущих учителей технологии // *Право и практика*. 2017. № 2. С. 236–243.
2. Ершова Е.С. Развитие творческих и специальных способностей обучающихся системы дополнительного образования в предметной области «Технология»: автореф. дис. ...канд. пед. наук. М., 2011. 25 с.
3. Крившенко Л.П. Педагогика: учебник для бакалавров / под ред. Л.П. Крившенко. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2015. 496 с.
4. Козина В.А., Кузьменко И.В. Формирование творческих способностей детей младшего школьного возраста на уроках технологии [Электронный ресурс] // *Успехи современного естествознания*. 2013. № 10. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33056> (дата обращения: 29.09.2017).
5. Федеральный государственный образовательный стандарт. Начальная школа. 1–4 классы (утверждён приказом Минобрнауки России от 6.10.2009 № 373) (в ред. приказов от 26.11.2010 № 1241, от 22.09.2011 № 2357) [Электронный ресурс] // *Учительская газета*: [сайт]. URL: http://www.ug.ru/new_standards/3 (дата обращения: 18.09.2017).

REFERENCES

1. Anisimova L.N. [The development of creative and research activities of students – future teachers of technology]. In: *Pravo i praktika* [Law and practice]. 2017, no. 2, pp. 236–243.
2. Ershova E.S. *Razvitie tvorcheskikh i spetsial'nykh sposobnostei obuchayushchikhsya sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya v predmetnoi oblasti «Tekhnologiya»: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk* [Development of creative abilities of students and the special system of additional education in the subject area "Technology": abstract. thesis cand. Ped. Sciences]. Moscow, 2011. 25 p.
3. Krivshenko L.P. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, 2015. 496 p.
4. Kozina V.A., Kuz'menko I.V. [Development of creative abilities of primary school age children at the lessons of technology]. In: *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya* [The success of modern science], 2013, no. 10. Available at: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33056> (accessed: 29.09.2017).
5. [Federal State Educational Standard. Elementary school. Grades 1–4 (approved by order of Ministry of Education of Russia from 06.10.2009 № 373) (as amended by orders dated 26.11.2010, No. 1241, dated 22.09.2011, No. 2357)]. In: *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's newspaper]. Available at: http://www.ug.ru/new_standards/3 (accessed: 18.09.2017).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Мусатова Марина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета;
e-mail: ma.musatova@mgou.ru

Кленикова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета;
e-mail: s.klenikova@mgou.ru

Талалаева Елена Анатольевна – учитель младших классов Раменской средней общеобразовательной школы № 21 с углубленным изучением отдельных предметов;
e-mail: elena.talalaeva1956@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Marina A. Musatova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of theory and methods of professional education, Moscow Region State University;
e-mail: ma.musatova@mgou.ru

Svetlana A. Klenikova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of theory and methods of professional education, Moscow Region State University;
e-mail: s.klenikova@mgou.ru

Elena A. Talalayeva – primary school teacher of the Municipal General Education Institution Ramenskaya secondary school No. 21 with profound study of some subjects;
e-mail: elena.talalaeva1956@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Мусатова М.А., Кленикова С.А., Талалаева Е.А. Развитие творческих способностей младших школьников на уроках технологии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 65–71.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-65-71

FOR CITATION

Musatov M.A., Kolesnikov S.A., Talalaev, E.A. The Development of Younger Schoolchildren's Creative Abilities at the Lessons of Technology. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 65–71.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-65-71

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-72-81

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КЛАССАХ С НЕОДНОРОДНЫМ СОСТАВОМ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Прибыльнова Е.М.

Московский государственный областной университет

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассмотрена проблема дифференцированного подхода к обучению грамматике иностранного языка в основной школе. Автором проведён опрос учащихся основной школы с целью выявления их отношения к предмету «английский язык» и определения основных трудностей, с которыми они сталкиваются при изучении английского языка. Проведённый анализ показал, что в образовательном процессе необходимо учитывать индивидуальные и психологические особенности учащихся. В этой связи в статье представлена поэтапная технология работы с грамматическим материалом на уроке английского языка, дается описание практической реализации принципа дифференциации обучения.

Ключевые слова: дифференцированный подход, урок иностранного языка, обучение грамматике, поэтапное формирование навыка.

DIFFERENTIAL TEACHING OF THE FOREIGN GRAMMAR IN HETEROGENEOUS CLASSES AT A SECONDARY SCHOOL

E. Pribylnova

Moscow Region State University

10A, Radio ul., Moscow, 105005, Russian Federation

Abstract. The article considers the problem of a differentiated approach to teaching the grammar of a foreign language at a secondary school. The author carried out a survey of secondary school students in order to reveal their attitude towards the subject "English" and identify the main difficulties they face while learning English. The analysis shows that it is necessary to consider individual and psychological characteristics of students in the educational process. In this regard, the article presents a technology of grammar training and provides a description of the practical implementation of differential approach to teaching.

Key words: differential approach, lesson of a foreign language, grammar training, step-by-step development of skills.

Традиционно обучение грамматическому аспекту иностранного языка вызывает трудности у обучающегося, которые обусловлены целым рядом причин. Это и языковая интерференция, и необходимость усваивать большое количество грамматических терминов, сложные правила и исключения из них и др. Представляется, что эффективность обучения учащихся грамматике иностранного языка будет определяться тем, насколько последовательно учитываются эти трудности в реальном учебном процессе. В этой связи определённый интерес представляют данные опроса, проведённого нами в 5-х классах МБОУ «СОШ № 4» г. Реутов. Цель опроса, в котором приняли участие 33 школьника, изучающих английский язык в качестве первого иностранного, заключалась в определении их отношения к предмету «английский язык» и в выявлении основных трудностей, с которыми они сталкиваются при изучении английского языка.

В результате было установлено, что 45% опрошенных школьников отмечают необходимость изучения английского языка для будущей профессии и 36% – для путешествий. Большинство опрошенных (55%) испытывают положительные эмоции на уроке английского языка (интерес, радость, любопытство); 25% – нейтральные эмоции (равнодушие) и 20% – негативные эмоции (тревога, страх, волнение). Как видим, почти у половины опрошенных школьников в той или иной степени отсутствует интерес к учебному предмету «Иностранный язык», что, безусловно, негативно сказывается и на овладении ими грамматическими навыками изучаемого языка. Не случай-

но 42% опрошенных заявили, что им не нравится изучать грамматику, 18% учащихся отметили изучение грамматики в качестве важного и одновременно сложного аспекта работы, 36% учащихся определили грамматические упражнения как наиболее сложные для выполнения и лишь 15% опрошенных отметили, что грамматические упражнения им удастся выполнять лучше всего.

Таким образом, большинство учащихся 5-х классов отмечают важность предмета «английский язык» для своего будущего и открыты для различных форм работы. Многие из них осознают основную цель изучения иностранных языков – формирование коммуникативной компетенции, т. е. способности реализовывать свои знания, навыки и умения при непосредственном и опосредованном общении на иностранном языке. Однако основные проблемы возникают с овладением школьниками грамматическими знаниями и навыками. Опрос показал, что трудности в изучении грамматики отмечают учащимися с различным уровнем обученности, при этом многие из них (33%) осознают необходимость и важность грамматического навыка для формирования иноязычной коммуникативной компетенции и достижения больших успехов в овладении иностранным языком.

Полученные данные свидетельствуют об актуальности разработки технологии обучения школьников грамматическому аспекту иноязычной устной и письменной речи, которая учитывает их интересы и учебные возможности, а также формирует их осознанное и мотивированное отношение к усвоению грамматического материала.

Очевидно также, что в классе с неоднородным составом учащихся, принимая во внимание их психологические особенности и личностные качества (способности, склонности, интересы, мотивы учения, подготовленность к обучению и т. д.), важно:

- формировать у них мотивацию к изучению учебного предмета «иностранный язык» и грамматики как одной из главных составляющих успешного овладения иностранным языком;

- адаптировать содержание обучения грамматическому аспекту иноязычной речи к потребностям и интересам школьника, а также к конкретным учебным ситуациям;

- использовать разные формы работы над грамматикой и проектировать различные типы учебного сотрудничества учащихся;

- предусматривать разнообразие методов и приёмов работы школьников над грамматическими явлениями, учитывая разный уровень их обученности и возможностей.

Одним из способов реализации указанных выше положений в условиях классно-урочной системы является дифференциация обучения. Она трактуется в педагогике как «дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т. д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения» [1, с. 59]. Как следует из данного определения, понятия «дифференциация обучения» и «индивиду-

ализация обучения» можно признать синонимами. По мнению И.Э. Унт, «предпочтение того или иного слова в педагогике («индивидуализация»/«дифференциация») – это по большей части вопрос традиции или договоренности» [9, с. 6].

В школьной практике зачастую используется простая дифференциация, т. е. разделение учащихся на хорошо-, средне- и слабоуспевающих. Она в определенной степени помогает осуществлять дифференцированный подход, но не учитывает причин затруднений учащихся, не позволяет направленно помогать им справляться с трудностями и продвигаться в усвоении материала [6]. Следовательно, необходимо разработать такую технологию дифференцированного обучения грамматическому аспекту иноязычной речи, которая позволит:

- создать психолого-педагогические условия, способствующие дальнейшему развитию индивидуальности ребёнка, его потенциальных возможностей, в том числе в овладении грамматическим материалом;

- содействовать различными средствами и методами выполнению программных требований в области обучения грамматическому аспекту иноязычной речи;

- предупреждать неуспеваемость школьников вообще и в области грамматики в частности;

- развивать их познавательные интересы и такие личностные качества, как способность к рефлексии, память, мышление, воображение, представление и др.

Кроме этого, технология дифференцированного формирования у школьников иноязычной грамматической

компетенции призвана «устранить разрыв между фронтальными методами преподавания и индивидуальным характером знаний» [5, с. 10].

Поскольку основу данной компетенции составляют грамматические навыки, представляется, что реализовать указанные выше положения позволяет теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, которая представляет собой переход внешнего, практического, действия во внутреннее, умственное действие как сложный многоэтапный процесс [3]. И если мы хотим сформировать у учащихся прочный грамматический навык, то необходимо провести их через все этапы этого процесса: мотивационный, ориентировочный, материализованный, внешнеречевой, беззвучной устной речи, внутриречевого действия. На каждом из этих этапов следует дифференцировать учебную деятельность школьников, направленную на формирование грамматического навыка [7; 8]. Остановимся на этом подробнее.

Первый этап – мотивационный – призван с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с учителем иностранного языка. При этом, как показывают исследования, проведённые Н.И. Юсуповой и др., уровень мотивации школьников к обучению в полной мере зависит от репрезентативных систем психологического типа личности (совокупность психологических и социально значимых личностных характеристик) [10], поэтому на этапе первичного ознакомления учащихся с новым грамматическим явлением необходимо дифференцировать подачу

информации в зависимости от типа репрезентативной системы учащихся и психологических особенностей каждого из них (по преобладающей системе восприятия информации: аудиал, визуал, кинестетик, дигитал).

Рассмотрим, как можно, учитывая психологический тип учащегося, дифференцировать введение нового грамматического материала:

- аудиалы лучше будут воспринимать грамматический материал в диалоге с учащимся более высокого уровня обученности или учителем;

- для визуалов важно использовать наглядные материалы для обучения грамматике, например карточки, схемы, наглядные образцы, иллюстрации;

- кинестетики воспринимают информацию через движение, действие, поэтому школьникам с данным типом психологической системы можно предложить инсценировать грамматическое явление (конкретную ситуацию, предложение);

- дигиталу важно понять логику грамматического явления, для него лучше представить грамматическое явление в виде схемы, таблицы.

На втором этапе – ориентировочном – учащимся демонстрируют, как и в какой последовательности выполнять действие по формированию грамматического навыка. Важным условием данного этапа является понимание учащимся грамматического явления. При этом глубина и объём понимания зависят от типа учения [3; 4]. Так, по первому типу, когда формирование грамматического (умственного) действия происходит методом «проб и ошибок», грамматические знания не складываются в систему, отсутствует возможность использовать известный

способ для выполнения иных задач аналогичного типа (перенос знаний). И, даже если ученик может научиться выполнять умственное действие правильно, это не гарантирует формирование у него прочного грамматического навыка. По второму типу условия для формирования грамматического действия или понятия предлагаются учащимся в готовом виде. В этом случае учащимся задаётся система опорных ориентиров, что способствует более быстрому и прочному формированию грамматического навыка, но и здесь, как и в I типе учения, нет переноса знаний, поэтому каждое новое грамматическое явление будет иметь собственные ориентиры, и умением анализировать учебный материал овладевают лишь отдельные ученики. И, наконец, третий тип учения позволяет учащемуся после анализа самостоятельно исследовать новое грамматическое явление, устанавливать его характерные признаки, усваивать сущность данного объекта, действия с ним и переносить усвоенные знания на новые объекты анализа. В результате ученик самостоятельно и сознательно решает новые задачи при меньших временных затратах [4; 8].

Итак, на втором – ориентировочном – этапе речь идёт о дифференциации характера и степени оказания помощи со стороны учителя учащимся, исходным при этом является уровень языковой подготовки учащихся. Так, ученики с низким и средним уровнем слушают объяснение действия с грамматическим явлением, которое даёт учитель, и затем выполняют его. В свою очередь, учитель помогает школьнику, давая соответствующие указания: определить тип предложения, кате-

горию числа подлежащего, наличие и место в предложении вспомогательного глагола и указателей времени (наречия частотности и времени), форму основного глагола (II тип учения по П.Я. Гальперину). Для учащихся с высоким уровнем обученности учитель демонстрирует грамматическое явление, а учащийся наблюдает за контекстом его употребления, анализирует его, прибегая в случае необходимости к помощи подсказок учителя (III тип учения по П.Я. Гальперину).

Например, учитель выделяет группу учащихся с высоким уровнем обученности и просит их подготовить проект по теме “The difference between the Present / the Past Simple Tenses”, а учащихся со средним и низким уровнем обученности после защиты проекта на уроке просит ответить на вопросы:

- When do we use the Present / the Past Simple Tense?

- What grammar tense will you choose in this situation?

или выполнить задание:

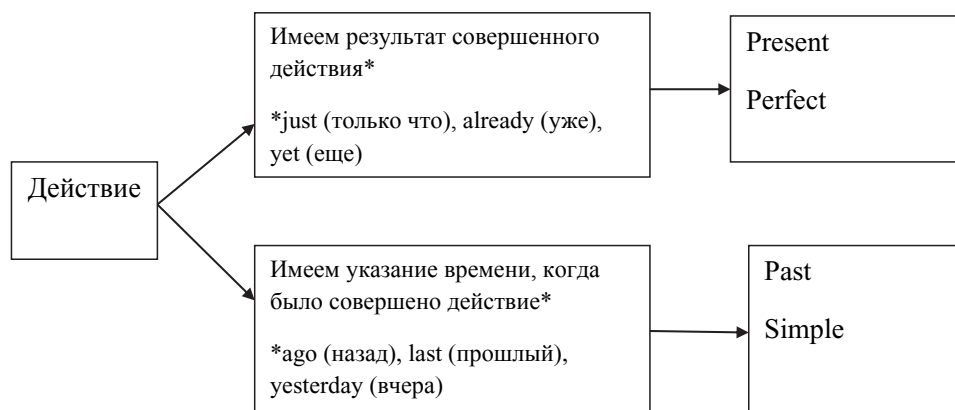
- Find all examples of the Present / the Past Simple Tense in the text (учитель заранее подбирает тексты).

Третий этап – это материальный или материализованный этап. Здесь учащийся усваивает содержание действия (т. е. условия, при которых используется то или иное грамматическое явление, а также речевые формулы данного явления – его смысловые и формальные признаки), а учитель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия по формированию грамматического навыка, что позволяет гарантировать усвоение грамматического явления всеми учащимися. Направляя действия школьника с

грамматическим материалом, учитель помогает ему выделить цели действия и методы достижения целей. И школьник постепенно осознает все входящие в действие операции и действует с грамматическим материалом самостоятельно. При этом он комментирует все, что выполняется практически.

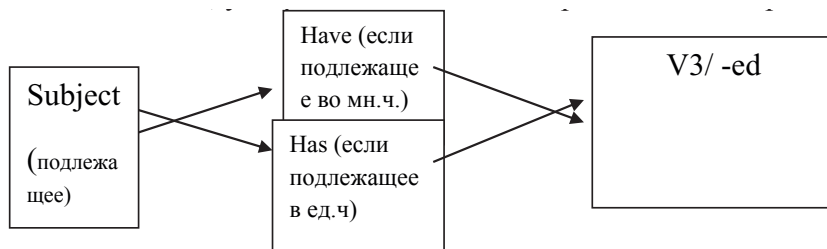
Все действия учащегося выполняются по определённому алгоритму, ко-

торый может быть разбит с помощью карточек на отдельные элементы для учащихся со средним и низким уровнем обученности. Учащиеся с высоким уровнем обученности могут проговаривать алгоритм без использования карточек. Приведём пример алгоритма действий, позволяющего различить между собой времена Present Perfect и Past Simple.



Так, для перевода предложения «Анна уже прочитала книгу» учащийся определяет, что мы имеем результат совершённого действия, что выражается наречием «уже», а значит,

это время Present Perfect. Далее, так же с помощью карточек, составляется структура повествовательного, утвердительного или вопросительного предложений.



Значение сигнальных слов *already*, *just*, *yet*, характерных для данного грамматического времени, можно прописать на обратной стороне карточки:

Just – только что (утвердительное предложение);

Already – уже (утвердительное, вопросительное предложение);

Yet – ещё, уже (отрицательное предложение).

Далее ребёнок проговаривает свои действия: «предложение повество-

вательное, на первое место в предложении мы ставим подлежащее, далее вспомогательный глагол *has*, так как подлежащее в ед. ч., далее ставим глагол в третью форму, т. к. он не правильный – Ann has already read the book».

По мере закрепления грамматического навыка убираем из поля зрения учащегося карточки и опоры по выполнению алгоритма.

На четвёртом этапе – внешнеречевом – все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Теперь учащийся в состоянии перейти к стадии представления своих действий посредством внешней речи, словесного анализа. Он уже может проговорить вслух содержание действия (грамматического явления), объяснить способ, каким собирается действовать. То, что было практическим действием, становится действием теоретическим. При этом последнее подкрепляется собственной речью ребёнка (в форме громкой речи или в письменном виде) без опоры на «материальные» или «материализованные» средства, т. е. без опор, отражающих смысловые или формальные признаки грамматического явления.

На данном этапе можно предложить упражнения по написанию письма на тему “My last weekend”:

– для учащихся с низким и средним уровнем обученности с опорой на план и ключевые слова;

- Where were you last weekend?
- Who else was with you?
- What did you do there?
- What was the weather like?

Places to go: a zoo, a theatre, a fast food restaurant, etc.

Key words: see wild animals, listen to music, eat a burger, visit your grandparents, etc.

– для учащихся с высоким уровнем обученности с опорой только на ключевые слова или вообще без опор.

Пятый этап – этап беззвучной устной речи (речь про себя) отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения. Это первая форма умственного действия. Вместо речи вслух ребёнок поощряется к проговариванию про себя. Конец этого этапа характеризуется полной сформированностью действия во внутренней речи.

И, наконец, шестой этап – этап умственного или внутриречевого действия. На этом этапе действие становится обобщённым, сокращённым, выполняемым самостоятельно, без внешних опор, т. е. процесс оказывается скрытым, а сознанию открывается лишь продукт этого процесса.

На пятом и шестом этапах в зависимости от сформированности познавательной деятельности учащихся имеет место дифференциация заданий, которая может проходить:

♦ по степени творческого элемента, требуемого для выполнения учебных заданий [2]:

– для учащихся с низким уровнем обученности:

Task: Fill in: *was, were, wasn't or weren't*.

1. There ... a lot of people in the fast food restaurant last night. It was very busy!

2. ‘... Katie at school last week?’ ‘No, she ...’

3. That's a pretty dress. ... it in the sale? Yes, it ...;

– для учащихся со средним уровнем обученности:

Task: In pairs, ask and answer questions using the prompts in the table.

Last Monday morning, yesterday afternoon, last Sunday evening, two days/ weeks/ months/ years ago	At home, school, Katie's
	BUT
	At the museum, cinema, theatre, zoo, library
	With friends, family, relatives, classmates

A: Where were you last Monday morning?

B: *I was at school;*

– для учащихся с высоким уровнем обученности:

Task: Write a short paragraph about your/your friend's favourite shop. Write: *where it is, what it sells, when you/ your friend were last there.*

– *Olga's favourite shop is Topshop. It's clothes shop. It's near the café/ We were there last Friday;*

♦ по уровню трудности грамматических упражнений [2]:

– для учащихся с низким уровнем обученности:

Task: Put the verbs in brackets in the Past Simple

A: (you/ play) basketball yesterday afternoon?

B: No, I I (surf) the Net;

– для учащихся со средним и высоким уровнем обученности:

Task: What did your partner do last weekend? Ask questions using the phrases: *watch TV, listen to music, cook dinner, tidy your room, play football, visit your grandparents, rent a DVD, surf the Net.*

A: Did you watch TV last weekend?

B: Yes, I did;

♦ по объёму учебного грамматического материала [2]:

Основное задание: What are the past forms of the verbs below? Which are regular (R) and irregular (I)? See the list of irregular verbs at the end of the book.

1. see – saw (I)
2. go
3. read
4. work
5. play

Дополнительное задание: Make your own sentences using the past forms of the verbs.

П.Я. Гальперин подчеркивает, что если ребёнок ошибся и научился неверно, то необходимо вернуться к более ранним этапам и начать сначала, давая ему возможность попрактиковаться на той стадии, где он получил ошибочное подкрепление своим неверным действиям [8].

Подобная технология дифференцированного обучения, которая ведётся поэтапно, осознанно, с опорой на знания, а не интуитивно, с учётом личностных и психологических особенностей учащихся, позволит сформировать прочный грамматический навык, а также удовлетворить познавательные интересы подростков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Педагогика». Казань. 1998. 317 с.
2. Английский язык (Английский в фокусе), 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций / Ю.Е. Ваулина и др. М., 2015. 164 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Психология как объективная наука: избранные психологические труды. Воронеж, М., 1998. С. 272–317.

4. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственного развития ребенка. М., 1985. 45 с.
5. Жафьяров А.Ж., Никитина Е.С., Федотова М.Е. Индивидуализация и дифференциация в педагогической теории и практике (анализ отечественного опыта). Новосибирск, 2004. 36 с.
6. Кузьмина В.М. Дифференциация процесса обучения в условиях ФГОС II поколения: к постановке проблемы // Педагогика и психология. Электронный научный журнал. 2012. Вып. 4 (6). Октябрь–декабрь. URL: http://www.pedagogy-and-psychology.ingnpublishing.com/archive/2012/release_4_6_octoberdecember/kuz_mina_v_m_differenciaciya_processa_obucheniya_v_usloviyah_fgos_ii_pokoleniya_k_postanovke_problemy (дата обращения: 27.11.2017).
7. Петренко С.С. Педагогическая психология: задачник. М., 2014. 118 с.
8. Пешкова В.Е. Педагогические технологии начального образования: курс лекций: учебное пособие. М., 2015. 161 с.
9. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1990. 190 с.
10. Юсупова Н.И., Тарасова Т.Д., Суханова М.В., Швеппе Х. Репрезентативные системы и психологический тип личности: влияние на мотивацию к обучению // IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies, Kazan, Russia, August 9–12, 2002. С. 181–184.

REFERENCES

1. Andreev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: innovatsionnyi kurs* [The pedagogy of creative self-development: an innovative course]. Kazan, 1998. 317 p.
2. Vaulina Yu.E. et al. *Angliiskii yazyk (Angliiskii v fokuse), 5 klass* [The English language (English in focus), grade 5]. Moscow, 2015. 164 p.
3. Gal'perin P.Ya. [Psychology of thinking and the doctrine about the gradual development of mental actions]. In: *Psikhologiya kak ob"ektivnaya nauka: izbrannye psikhologicheskie trudy* [Psychology as an objective science: selected psychological works]. Voronezh, Moscow, 1998, pp. 272–317.
4. Gal'perin P.Ya. *Metody obucheniya i umstvennogo razvitiya rebenka* [Teaching methods and mental development of a child]. Moscow, 1985. 45 p.
5. Zhafyarov A.Zh., Nikitina E.S., Fedotova M.E. *Individualizatsiya i differentsiatsiya v pedagogicheskoi teorii i praktike (analiz otechestvennogo opyta)* [Individualization and differentiation in teaching theory and practice (analysis of national experience)]. Novosibirsk, 2004. 36 p.
6. Kuz'mina V.M. [Differentiation of the learning process in the FSES of II generation: problem statement] In: *Pedagogika i psikhologiya. Elektronnyi nauchnyi zhurnal* [Pedagogy and psychology. Electronic scientific journal], 2012, vol. 4 (6), October – December. Available at: http://www.pedagogy-and-psychology.ingnpublishing.com/archive/2012/release_4_6_octoberdecember/kuz_mina_v_m_differenciaciya_processa_obucheniya_v_usloviyah_fgos_ii_pokoleniya_k_postanovke_problemy (accessed: 27.11.2017).
7. Petrenko S.S. *Pedagogicheskaya psikhologiya: zadachnik* [Educational psychology: a problem book]. Moscow, 2014. 118 p.
8. Peshkova V.E. *Pedagogicheskie tekhnologii nachal'nogo obrazovaniya: kurs lektsii* [Pedagogical technologies of primary education: a course of lectures]. Moscow, 2015. 161 p.
9. Unt I.E. *Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya* [Individualization and differentiation of learning]. Moscow, 1990. 190 p.
10. Yusupova N.I., Tarasova T.D., Sukhanova M.V., Schweppe H. [Representational system and personality type of an individual: impact on motivation to learning]. In: *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies*, Kazan, Russia, August 9–12, 2002, pp. 181–184.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Прибыльнова Екатерина Михайловна – аспирант кафедры лингводидактики Московского государственного областного университета;
e-mail: andreeva_kate@bk.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ekaterina M. Pribylova – postgraduate student of the Department of linguistics, Moscow Region State University;
e-mail: andreeva_kate@bk.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Прибыльнова Е.М. Дифференцированное обучение грамматике иностранного языка в классах с неоднородным составом обучающихся в основной школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 72–81. DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-72-81

FOR CITATION

Pribylnova E. Differential Teaching of the Foreign Grammar in Heterogeneous Classes at a Secondary School. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 72–81.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-72-81

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-82-90

О БАЗИСНОЙ КАТЕГОРИИ «МЕТОД ПРЕПОДАВАНИЯ» В УЧЕБНИКАХ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА НАЧАЛА XX В.

Текучева И.В.

Московский педагогический государственный университет

119991, Россия, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1

Аннотация. В данной статье рассматривается одна из базисных категорий методики преподавания русского языка в школе – «метод преподавания» – в представлении учёных начала XX в. Данная категория рассматривается как часть исторически сложившейся методической системы. В качестве научно-исторического источника исследования избраны учебники по методике. На основе их анализа описаны основные методы преподавания русского языка – дедуктивный и индуктивный, использовавшиеся в начале XX в., и определены условия использования этих методов, возможные формы и приёмы их реализации.

Ключевые слова: методика преподавания, методическая система, базисная категория методики, метод обучения, учебник.

ON THE BASIS CATEGORY "METHOD OF TEACHING" PRESENTED IN THE TEXTBOOKS ON METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE OF THE EARLY TWENTIETH CENTURY

I. Tekucheva

Moscow State Pedagogical University

1/1 M. Pirogovskaya Str., 119991, Moscow, Russian Federation

Abstract. This article discusses one of the basic categories of methodology of teaching the Russian language at school – «method of teaching» in the view of scholars of the early twentieth century. This category is considered as part of the historically developed methodical system. As a scientific and historical source of study the textbooks on methodology were chosen. Based on their analysis the principal methods of teaching the Russian language – deductive and inductive were described, the methods were used in the early twentieth century, the conditions for the use of these methods, the possible grades and implementation techniques were determined.

Key words: methodology of teaching, methodological system, basic category of methodology, method of teaching, textbook.

Знание истории методики преподавания русского языка помогает видеть перспективы развития этой отрасли научных знаний, эффективно планировать научные исследования. Критический анализ существовавших взглядов и концепций, рассмотрение условий, в которых они появлялись, помогают совершенствовать теорию, а следовательно, и практику обучения русскому языку в школе.

© Текучева И.В., 2018.

В научно-методической литературе мы находим несколько подходов к анализу истории методики преподавания русского языка в школе. Во-первых, это анализ научной деятельности крупных учёных-методистов и их вклада в науку [9; 14; 25]. Во-вторых, аспектное описание отдельных исторических периодов развития методики [18; 30]. В-третьих, рассмотрение основных вопросов методики в социально-культурном контексте [3; 12; 19; 26].

В нашем исследовании, посвящённом анализу состояния и развития методики преподавания русского языка в первой трети XX в., мы использовали категориальный подход. Этот подход является комплексным и включает все указанные выше подходы, а также позволяет реконструировать целостную методическую систему избранного периода, определить тенденции в её развитии с учётом социально-культурного контекста и вклада учёных-методистов [27].

В предлагаемой вниманию читателей статье представлено описание одной из базисных категорий методики преподавания русского языка – методов преподавания на материале учебников по методике русского языка начала XX в. Эти учебники являются ценным научно-историческим источником, поскольку каждый из них в той или иной степени отражает методическую систему обучения русскому языку. Нами были рассмотрены тексты более двадцати учебников, хранящихся в библиотеках Москвы. Это учебники С.А. Золотарёва (1909), Н.К. Кульмана (1912, 1915), А.Д. Алфёрова (1912), В.В. Данилова (1912, 1914, 1917), В.А. Воскресенского (1913), М.А. Тростникова (1910, 1913), А. Кли-

ментова (1914), К.В. Ельницкого (1902, 1914), А.Н. Бунакова (1914), П.О. Афанасьева (1914, 1917), В.Я. Смирнова (1916), Н.С. Державина (1917), А.В. Попова (1912, 1917), А.Е. Грузинского (1917), А.М. Лободы (1915) и др. [27].

В этих учебниках мы не находим определений понятий «метод преподавания» или «метод обучения», хотя сами термины используются. В то же время, по данным других научно-методических источников второй половины XIX – начала XX вв., вопрос о методах преподавания русского языка неоднократно обсуждался [20; 29]. Показательно, что в учебнике Н.С. Державина «Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе» (1917) есть основательный обзор исторического развития представлений о методах преподавания русского языка в школе [11]. В том числе в нём анализируется книга Ф.И. Буслаева «О преподавании отечественного языка» (1844), в которой предлагалось следующее определение метода преподавания: «Метода может быть принята, во-первых, как способ или образ учения. В значении гораздо высшем метода имеет целью подчинить человеческий дух, как существо учащееся, известным законам» [5, с. 30]. Ф.И. Буслаев писал, что существует два метода (способа) преподавания: либо ученик самостоятельно анализирует изучаемый материал и делает выводы, либо материал даётся ученику в готовом виде. Первый метод (методу) он называл гейристическим, второй – историко-догматическим. Выбор того или иного метода Ф.И. Буслаев связывал с предметом преподавания и личностью учащегося, при этом высказывал сомнения в возможности использования

гейристического (сократического) метода в первоначальном преподавании отечественного языка, поскольку у учащихся нет «запаса наглядного знания» и «умения выражаться о чём-либо определённо» [5, с. 32].

Можно предположить, что авторы анализируемых нами учебников были знакомы с педагогическими трудами М.И. Демкова. В написанном им «Учебнике педагогики» (1916) мы находим следующее определение рассматриваемой базисной категории: «Метод – правильный путь, порядок, которому человек следует в своих мыслях и действиях. Метод – искусство направлять мысли и располагать деятельность по известному плану и целесообразно» [10, с. 79]. М.И. Демков, ссылаясь на труды по логике, различал догматическое и генетическое изложение науки и на этой основе выделял догматический и генетический методы преподавания (обучения). Догматический метод предполагает сообщение материала учителем в готовом виде; целью этого сообщения являются запоминание и воспроизведение материала по памяти. Генетический метод на первое место выдвигает постановку определённой учебной задачи и самостоятельное решение этой задачи «при помощи учителя, но своим умом» [10, с. 86]. В учебнике М.И. Демкова описаны формы объяснения нового материала. Он выделял акроаматическую (монологическую, излагающую) и эротематическую (вопросительную, разговорную) формы. И как один из вариантов эротематики называл эвристику (эвристическую форму), когда урок (а фактически – часть урока) «разлагается на ряд вопросов и ответов, ... ответы на вопросы не сообщаются в

готовом виде, а развиваются или находятся учащимися из имеющихся в запасе сведений, и всякий новый вопрос учителя с точностью примыкает к данному учеником ответу и из него заимствуется» [10, с. 95]. Надо заметить, что в качестве двух других вариантов эротематики М.И. Демков называл катехетику (урок «разлагается» на ряд вопросов и ответов, но ученик запоминает и вопрос, и ответ) и взаимный диалог (по мысли М.И. Демкова, «высший приём эротематики»). М.И. Демков полагал, что эвристика наиболее актуальна в начальной школе и низших классах средне-учебных заведений (5–7 классы современной школы). Эвристическая форма объяснения, как писал М.И. Демков, имеет свои достоинства, она: «1) возбуждает внимание учащихся, 2) побуждает сосредоточиться на предмете, 3) вызывает не соучастие в уроке, а самостоятельность, 4) развивает познания изнутри учащихся и поэтому делает их истинной собственностью его, 5) даёт возможность в процессе общения следить за ходом их мыслей, исправлять ошибки и промахи, дополнять, разъяснять непонятое» [10, с. 87]. Выбор формы объяснения ставился М.И. Демковым в зависимость от материала и подготовки учеников, а искусству составлять вопросы рекомендовалось уделять особое внимание.

Несмотря на то, что в педагогических трудах рассматриваемого периода неоднократно отмечали преимущества генетического метода преподавания, в школе безраздельно господствовал догматический метод, поскольку являлся, по мнению учителей, наиболее лёгким способом обучения, дающим возможность быстрого прохождения

материала [8, с. 75; 16, с. 23]. М.А. Тростников писал: «В прежние времена, да и теперь ещё в большинстве случаев сведения по грамматике сообщались так: учитель разъясняет грамматическое правило и заставляет заучить его наизусть по учебнику...» Думали: «от простого и ясного толкования правил самый разум учеников изощряется и нечувствительно готовится к восприятию высших словесных наук» [28, с. 10]. По словам П.О. Афанасьева, в начале XX в. в школе преимущественно использовался дедуктивный метод преподавания, механическое усвоение материала происходило путём «подзубивания» [2, с. 139].

Авторы анализируемых нами учебников придерживались идеи, что дедуктивный метод не является эффективным, поскольку активизирует по преимуществу только работу памяти, не содействует развитию самостоятельности (самостоятельности) учащихся, не отвечает принципу связи теории и практики [8, с. 75; 23, с. 16]. Предлагалось использовать индуктивный (эвристический, генетический) метод преподавания грамматики, заключавшийся в том, что ученики непосредственно и самостоятельно (самостоятельно) наблюдают под руководством учителя за живой и книжной речью, анализируют «частные элементы знаний» посредством их сравнения, обобщения, формулируют выводы [21, с. 12; 22, с. 118; 13, с. 118]. В учебниках нет определений индуктивного и дедуктивного методов, также нет определения эвристического (генетического) метода. Однако сами термины используются во всех изданиях, причём «индуктивный» является синонимичным «эвристическому» и «генетическому»,

а «дедуктивный» используется как синоним «догматического».

Можно выделить несколько оснований, на которых основывалось убеждение авторов учебных книг в том, что индуктивный (эвристический, генетический) метод наиболее целесообразен для преподавания в средней школе. Во-первых, методисты считали, что индуктивный метод позволяет приучить детей к наблюдению над родной речью, что способствует постепенному овладению «правильным построением речи» и «пользованию всеми грамматическими формами русского языка» (развитию дара слова). Такое преподавание грамматики даёт возможность учителю ввести изучение грамматики «в общую систему занятий родным языком, поставив его в связь и с объяснительным чтением, и с предметными классными беседами, и с различного рода упражнениями» [4, с. 9]. Во-вторых, использование индуктивного метода «возбуждает самостоятельность учащихся и помогает им прийти к таким или другим обобщениям, основанным на изучении отдельных явлений языка» [4, с. 9]. В-третьих, реализуется принцип наглядности, поскольку учащиеся наблюдают за живой речью, а речь связана с окружающим миром; с помощью грамматического анализа уточняется представление учащихся о мире. В-четвёртых, сама грамматика является эмпирической наукой, опирающейся на опыт и наблюдения, и использует индуктивный метод исследования. Следовательно, и метод преподавания грамматики должен быть индуктивным [4, с. 9]. В-пятых, индуктивный метод способствует развитию мышления учащихся [16, с. 105].

В учебниках мы находим три варианта реализации индуктивного метода объяснения грамматического материала. Первый вариант заключается в том, что ученики сами подбирают языковой материал в соответствии с темой и поставленной учителем целью; затем этот материал анализируется учащимися с помощью учителя, дети делают обобщения и формулируют *грамматическое правило* (этот термин используется в источниках). Второй вариант: учитель приводит примеры грамматического материала, дети записывают примеры на доске и в тетрадях; затем материал анализируется детьми с помощью учителя, делаются обобщения, формулируется грамматическое правило. Третий вариант: учитель предлагает текст; дети по заданию учителя находят определённые грамматические явления в тексте; анализ этих явлений проводится под руководством учителя, делается обобщение, формулируется грамматическое правило [4, с. 26; 13, с. 148; 22, с. 119]. О том, что учитель может использовать метод наведения на вывод грамматического правила (терминология источника), пишет А. Климентов, однако отмечает, что в том случае, «если вопрос труден для наведения, то учитель гораздо лучше сделает, если сам в немногих, но понятных словах объяснит его, чем добиваться решения его от детей» [15, с. 148].

В процессе объяснения грамматического материала авторы учебников рекомендовали использовать различные приёмы, в том числе приёмы заполнения таблицы, записи примеров на доске и в тетрадях, подчёркивания анализируемых грамматических явлений. Давались также рекомендации по

подбору грамматического материала для анализа: предпочтение отдавать предложениям и текстам; предложения рекомендовалось использовать содержательные [13, с. 148; 6, с. 49].

В учебниках приводятся конспекты примерных уроков по грамматике. По ним можно судить, как авторы предлагали реализовывать теоретические рекомендации на практике. Показательны представленные в учебниках А.Н. Бунакова и Н.К. Кульмана конспекты уроков на тему «Степени сравнения имён прилагательных» (первый класс гимназии, учащиеся 11-ти лет). В конспектах реализуются теоретические идеи, сформулированные в учебниках: используется индуктивный метод объяснения через наблюдение над языковым материалом в форме вопросов-ответов с опорой на известный учащимся материал; при этом в определённой степени реализуются принципы наглядности и самостоятельности; учитель формулирует выводы и даёт определения грамматическим понятиям [4, с. 26; 17, с. 121].

Анализ учебников по методике позволяет сделать выводы относительно представлений учёных-методистов начала XX в. о методах преподавания.

1. Метод преподавания (обучения) понимается как *способ* достижения определённой цели обучения или *путь* к поставленной цели. Это определение мы находим в педагогических трудах; но в учебниках по методике преподавания русского языка определений данной категории нет.

2. Достоинство, пригодность, ценность тех или иных методов преподавания (обучения) определяется тем, насколько эти методы эффективны в достижении поставленных целей

обучения и развития учащихся [24, с. 4].

3. Выбор метода преподавания (обучения) опирается на принцип самостоятельности (самодетельности) учащихся. Рекомендуется привлекать личный опыт учащихся, организовывать самостоятельное (самодетельное) наблюдение детей над живой и книжной русской речью [7, с. 14].

4. Выбор метода преподавания опирается на принцип наглядности. Занятия грамматикой должны состоять в наблюдении и группировке явлений языка учащимися [1, с. 98].

5. Выделяются дедуктивный (догматический) и индуктивный (эвристический, сократический) методы преподавания (обучения).

6. Основным методом препода-

вания грамматики в средней школе должен быть индуктивный (эвристический, сократический), в основе которого – самостоятельное (самодетельное) наблюдение и группировка детьми явлений языка под руководством учителя. Формулировка вывода, грамматического правила может быть сделана и учителем, если это непосильно для детей и если требуется введение научной терминологии [11, с. 330; 21, с. 128].

7. Основная форма реализации индуктивного метода – вопросно-ответная.

8. Возможность использования дедуктивного (догматического) метода при обучении грамматике не отрицается, однако указываются ограничения в его применении – характер грамматического материала, возраст учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алферов А.Д. Родной язык в средней школе (опыт методики). 2-е изд., исправл. М., 1912. 439 с.
2. Афанасьев П.О. Методические очерки о преподавании родного языка и примерные уроки по всем отделам русского языка с методическими пояснениями. 2-е изд., испр. М., 1917. 284 с.
3. Баранов М.Т. Русский язык в школе: к 210-летию включения в учебные планы // Русский язык в школе. 1999. № 5. С. 60–68.
4. Бунаков А.Н. Методика обучения русскому языку в средних учебных заведениях. М., 1914. 155 с.
5. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка: учебное пособие. М., 2010. 360 с.
6. Воскресенский В.А. О преподавании русского языка в начальном училище. Методика объяснительного чтения, грамматики и письменных упражнений. 4-е изд. СПб., 1913. 80 с.
7. Грузинский А.Е. Методика русского языка и литературы: курс, читанный на Московских высших женских курсах в 1916–1917 учебном году. М., 1917. 122 с.
8. Данилов В.В. Русский язык в высшем начальном училище. Петроград, Киев, 1914. 188 с.
9. Дейкина А.Д. Методическое наследие Михаила Трофимовича Баранова (1924–1999) // Русский язык в школе. 2004. № 4. С. 47–50.
10. Демков М.И. Учебник педагогики для учителей семинарий, женских гимназий и для народных учителей. 3-е изд., испр. Ч. 1. М., 1916. 216 с.
11. Державин Н.С. Основы методики преподавания русского языка и литературы в средней школе. Петроград, 1917. 512 с.
12. Донская Т.К. Краткие очерки по истории методики русского языка. 2-е изд. СПб., 2003. 143 с.

13. Ельницкий К.В. Методика начального обучения отечественному языку. 15-е изд. СПб., 1902. 195 с.
14. Идеи А.В. Текучева в новом методическом времени (к 110-летию со дня рождения академика АПН СССР А.В. Текучева): коллективная монография / под науч. ред. А.Д. Дейкина. М., Ярославль, 2013. 100 с.
15. Климентов А. Методика преподавания родного языка. 4-е изд. Одесса, 1914. 200 с.
16. Кульман Н.К. Из истории русской грамматики. Петроград, 1917. 105 с.
17. Кульман Н.К. Методика русского языка. 5-е изд. Петроград, 1915. 289 с.
18. Лапатухин М.С. Из истории преподавания русского языка в средних учебных заведениях России (дореволюционный период) // Учёные записки Калининского государственного педагогического института им. М.И. Калинина. 1963. Т. 34. С. 3–204.
19. Львов М.Р. Русский язык в школе: история преподавания: курс лекций для студентов педвузов и колледжей. М., 2007. 331 с.
20. Первый Всероссийский съезд преподавателей русского языка средней школы в Москве. М., 1917. 64 с.
21. Попов А.В. Методика русского языка. 2-е изд. М., 1912. 257 с.
22. Смирнов В.Я. Методика русского языка. М., 1916. 186 с.
23. Солонина П.Н. Записки по методике русского языка. Отд. III. СПб., 1911. 104 с.
24. Солонина П.Н. Записки по методике русского языка. Отд. I. Методика обучения грамоте. 24-е изд. СПб., 1913. 72 с.
25. Текучев А.В. Очерки по истории методики преподавания русского языка. М., 2008. 92 с.
26. Текучев А.В. Очерки по методике обучения русскому языку. М., 1980. 232 с.
27. Текучева И.В. Тенденции в развитии методики преподавания грамматики (начало XX в.) // Школа будущего. 2017. № 1. С. 84–89.
28. Тростников М.А. Методика грамматики русского литературного языка. 2-е изд., испр. и доп. Юрьев, 1910. 96 с.
29. Труды первого съезда преподавателей русского языка в военно-учебных заведениях, 22–31 декабря 1903 г. СПб., 1904. 360 с.
30. Янченко В.Д. Научное наследие в области методики преподавания русского языка последней трети XX века – учителям-словесникам: монография. 2-е изд. М., 2017. 168 с.

REFERENCES

1. Alferov A.D. *Rodnoi yazyk v srednei shkole (opyt metodiki)* [Native language at a secondary school (experience methods)]. Moscow, 1912. 439 p.
2. Afanas'ev P.O. *Metodicheskie ocherki o prepodavanii rodnogo yazyka i primernye uroki po vsem otdelam russkogo yazyka s metodicheskimi poyasneniyami* [Methodological essays on teaching the native language and exemplary lessons for all divisions of the The Russian language to the methodological explanations]. Moscow, 1917. 284 p.
3. Baranov M.T. [The The The Russian language at school: to 210-th anniversary of including into the curriculum]. In: *Russkii yazyk v shkole* [The The The Russian language at school], 1999, no. 5, pp. 60–68.
4. Bunakov A.N. *Metodika obucheniya russkomu yazyku v srednikh uchebnykh zavedeniyakh* [Methods of teaching the The The Russian language in secondary schools]. Moscow, 1914. 155 p.
5. Buslaev F.I. *O prepodavanii otechestvennogo yazyka* [On the teaching of the national language]. Moscow, 2010. 360 p.

6. Voskresenskiy V.A. *O prepodavanii russkogo yazyka v nachal'nom uchilishche. Metodika ob'yasnitel'nogo chteniya, grammatiki i pis'mennykh uprazhnenii* [On teaching the Russian language at primary school. Methodology explanatory reading, grammar and written exercises]. Saint Petersburg, 1913. 80 p.
7. Gruzinskiy A.E. *Metodika russkogo yazyka i literatury: kurs, chitannyy na Moskovskikh vysshikh zhenskikh kursakh v 1916–1917 uchebnom godu* [Methodology of the Russian language and literature: The course, delivered at Moscow Higher Courses for women]. Moscow, 1917. 122 p.
8. Danilov V.V. *Russkii yazyk v vysshem nachal'nom uchilishche* [The Russian language in the higher primary school]. Petrograd, Kiev, 1914. 188 p.
9. Deikina A.D. [Methodological heritage of Mikhail Trofimovich Baranov (1924–1999)]. In: *Russkii yazyk v shkole* [The Russian language at school], 2004, no. 4, pp. 47–50.
10. Demkov M.I. *Uchebnik pedagogiki dlya uchitelei seminarii, zhenskikh gimnazii i dlya narodnykh uchitelei. Ch. 1* [Textbook pedagogy for teachers of seminaries, girls. Part 1]. Moscow, 1916. 216 p.
11. Derzhavin N.S. *Osnovy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka i literatury v srednei shkole* [The basic methodology of teaching the Russian language and literature at a secondary school]. Petrograd, 1917. 512 p.
12. Donskaya T.K. *Kratkie ocherki po istorii metodiki russkogo yazyka* [Short essays on the history of the methodology of the Russian language]. Saint Petersburg, 2003. 143 p.
13. El'nitskiy K.V. *Metodika nachal'nogo obucheniya otechestvennomu yazyku* [Methodology of teaching native language at primary level]. Saint Petersburg, 1902. 195 p.
14. Deikin A.D., ed. *Idei A.V. Tekucheva v novom metodicheskom vremeni (k 110-letiyu so dnya rozhdeniya akademika APN SSSR A.V. Tekucheva)* [A.V. Tekuchev's ideas in the new methodological time (to the 110 anniversary of A.V. Tekuchev, academician of the USSR Academy of Pedagogy)]. Moscow, Yaroslavl, 2013. 100 p.
15. Klimentov A. *Metodika prepodavaniya rodnogo yazyka* [Methods of teaching native language]. Odessa, 1914. 200 p.
16. Kul'man N.K. *Iz istorii russkoi grammatiki* [From the history of the Russian grammar]. Petrograd, 1917. 105 p.
17. Kul'man N.K. *Metodika russkogo yazyka* [The methodology of the Russian language]. Petrograd, 1915. 289 p.
18. Lapatukhin M.S. [From the history of teaching the Russian language at secondary schools of Russia (pre-revolutionary period)]. In: *Uchenye zapiski Kalininskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta im. M.I. Kalinina* [Proceedings of Kalinin State Pedagogical Institute, named after M.I. Kalinin], 1963, vol. 34, pp. 3–204.
19. L'vov M.R. *Russkii yazyk v shkole: Istoriya prepodavaniya* [The Russian language at school: the History of teaching]. Moscow, 2007. 331 p.
20. *Pervyi Vserossiiskii s'ezd prepodavatelei russkogo yazyka srednei shkoly v Moskve* [First all-Russian Congress of teachers of the Russian language of secondary schools in Moscow]. Moscow, 1917. 64 p.
21. Popov A.V. *Metodika russkogo yazyka* [The methodology of the Russian language]. Moscow, 1912. 257 p.
22. Smirnov V.Ya. *Metodika russkogo yazyka* [The methodology of the Russian language]. Moscow, 1916. 186 p.
23. Solonina P.N. *Zapiski po metodike russkogo yazyka. Otd. III* [Notes on the methodology of the Russian language. Division III]. Saint Petersburg, 1911. 104 p.
24. Solonina P.N. *Zapiski po metodike russkogo yazyka. Otd. I. Metodika obucheniya gramote*

- [Notes on the methodology of the Russian language. Division I. Methods of teaching literacy]. Saint Petersburg, 1913. 72 p.
25. Tekuchev A.V. *Ocherki po istorii metodiki prepodavaniya russkogo yazyka* [Essays on the history of methods of teaching the Russian language]. Moscow, 2008. 92 p.
26. Tekuchev A.V. *Ocherki po metodike obucheniya russkomu yazyku* [Essays on methodology of teaching the Russian language]. Moscow, 1980. 232 p.
27. Tekucheva I.V. [Trends in the development of methods of teaching grammar (beginning of XX century)]. In: *Shkola budushchego* [School of the future], 2017, no. 1, pp. 84–89.
28. Trostnikov M.A. *Metodika grammatiki russkogo literaturnogo yazyka* [Technique grammar of the Russian literary language]. Yuriev, 1910. 96 p.
29. *Trudy pervogo s'ezda prepodavatelei russkogo yazyka v voenno-uchebnykh zavedenii, 22–31 dekabrya 1903 g.* [Proceedings of the first Congress of the Russian language teachers of military schools, December 22–31, 1903]. Saint Petersburg, 1904. 360 p.
30. Yanchenko V.D. *Nauchnoe nasledie v oblasti metodiki prepodavaniya russkogo yazyka poslednei treti XX veka – uchitelyam-slovesnikam* [Scientific heritage in the field of methodology of teaching the Russian language in the last third of the twentieth century – for language teachers]. Moscow, 2017. 168 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Текучева Ирина Викторовна – кандидат филологических наук, профессор Московского педагогического государственного университета;
e-mail: ira.tekucheva@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Irina V. Tekucheva – Candidate of Philological Sciences, Professor, Moscow State Pedagogical University;
e-mail: ira.tekucheva@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Текучева И.В. О базисной категории «метод преподавания» в учебниках по методике преподавания русского языка начала XX в. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 82–90.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-82-90

FOR CITATION

Tekucheva I.V. On the Basis Category "Method of Teaching" Presented in the Textbooks on Methods of Teaching the Russian Language of the Early Twentieth Century. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 82–90.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-82-90

УДК: 37.016 : 53

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-91-98

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТОМ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФИЗИКЕ

Холина С.А., Попова А.В.

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

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования ключевых принципов метода управления проектом во внеурочной деятельности по физике. Проанализированы этапы выполнения учебного проекта. Даны методические рекомендации по использованию данного метода в учебном процессе. В данной статье предложена идея командной работы обучающихся над проектом. Особое внимание уделено междисциплинарному характеру большей части проектов. По заключению авторов статьи, применение метода управления проектом позволит формировать у обучающихся умения планировать проектную деятельность, оценивать свои возможности, распределять роли в команде и проводить анализ своей деятельности.

Ключевые слова: метод управления проектом, внеурочная деятельность, учебный проект, основная школа, курс физики.

THE USE OF THE METHOD OF PROJECT MANAGEMENT IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN PHYSICS

S. Kholina, A. Popova

*Moscow Region State University
10A, Radio ul., Moscow, 105005 Russia*

Abstract. The article is devoted to the use of the key principles of the method of project management in extracurricular activities in physics. The stages of fulfilling the training project are analyzed. Methodical recommendations on the use of this method in the educational process are given. In this article the idea of students' team work on the project is offered. Special attention is paid to the interdisciplinary nature of most projects. The author concludes that the use of the method of project management would develop students' skills to plan project activities, to assess their own capabilities, as well as allocate roles in the team and do the introspection of their activities.

Key words: the method of project management, extracurricular activities, educational project, primary school, physics course.

Внеурочная деятельность обучающихся является одним из обязательных элементов школьного образования и позволяет создать условия для индивидуального развития ребенка, развить опыт творческой деятельности, расширить рамки общения среди сверстников [8]. Перед учителем стоит задача правильно организовать работу обучающихся во внеурочное время [1; 3; 12].

Одним из видов внеурочной деятельности по физике выступает работа над учебными проектами. Для наиболее эффективной работы в команде возможно использовать метод управления проектами *scrum*. Данный метод появился около двадцати лет назад как эффективный метод увеличения продуктивности при разработке программного обеспечения, но его ключевые принципы начали применять и в школе [2].

Учителям и обучающимся иногда сложно выбрать тему для проектной деятельности. При выборе темы проекта может быть проведено интервьюирование обучающихся параллельных классов, родителей, учителей. В ходе разговора выявляются трудности при формулировании темы и определяют возможные пути их устранения. В большинстве случаев тематика проектов носит междисциплинарный характер, поэтому при организации проектной деятельности следует учитывать уровень знаний обучающихся по различным учебным дисциплинам.

Метод управления проектом *scrum* предполагает работу обучающихся в команде. Междисциплинарный характер проекта позволит распределить обязанности внутри команды. Это сделает эффективным деятельность обучающихся по определению этапов

выполнения проекта, анализу содержания учебного материала школьных курсов, привлекаемого для теоретического обоснования проекта. Внутри команды, как правило, оказываются обучающиеся, имеющие различный уровень подготовленности к такого рода деятельности, поэтому следует выявить интересы каждого члена команды. Это позволит учителю скорректировать конечную цель проекта. Однако способы и методы достижения поставленной цели члены команды определяют самостоятельно. Кроме того, учителем определяются сроки выполнения проекта, что делает планирование деятельности эффективным. Таким образом, метод управления проектами *scrum* позволяет учителю распределить роли внутри команды, контролировать работу обучающихся над проектом. Кроме того, учитель организует встречи-совещания членов команды, выявляет проблемы, возникающие в ходе работы. Важно отметить практическую значимость проекта. Определить область использования «продукта» проекта. Каждый член команды может предложить свой вариант практического использования «продукта» проекта [4; 5].

Важным этапом работы над проектом является планирование отрезка времени для выполнения каждой из задач проекта. В данном этапе принимают участие все члены команды, они определяют приоритеты и прогнозируют примерное время выполнения всей работы. При этом членами команды ежедневно проводятся короткие совещания, которые подводят итог выполнения членами команды своей части работы. Это даёт возможность выявить действительное со-

стояние работы. Совещание членов команды может осуществляться как очно, так и дистанционно с использованием информационных технологий. Например, создание общей папки в облачном хранилище сети Интернет позволит оперативно корректировать информацию, необходимую для выполнения проекта. Облачное хранилище позволяет сохранять промежуточные результаты работы над проектом. По результатам совещания целесообразно формировать отчёт о работе, выполненной за день. Такие отчеты могут размещаться в облачном хранилище, что позволит в дальнейшем проанализировать этапы проекта совместно с учителем и выявить вклад каждого члена команды в достижении поставленной цели проекта. Это даст возможность скорректировать работу каждого члена команды и перераспределить роли.

На завершающем этапе необходимо провести ретроспективное совещание. Оно подводит итог каждого этапа проекта и даёт возможность учесть ошибки на следующем этапе. Например, увеличить время на осуществление следующего этапа. При этом ставится следующая задача. В результате, когда все задачи будут выполнены, обучающиеся получают готовый продукт своей деятельности и представляют результаты проекта. Если результат окажется отрицательным, обучающиеся под руководством учителя могут сконструировать модель проекта, разработать обновлённый план работы с учётом допущенных ошибок.

При предъявлении продукта проекта обучающиеся выслушивают заключение оппонентов – учащихся параллельных классов, родителей, учителей

школы и других привлечённых специалистов. Затем проект защищается. Каждый член команды самостоятельно оценивает его результаты и свою роль в достижении цели [11].

Данный метод управления проектом целесообразно использовать во внеурочной деятельности по физике с обучающимися основной школы. Предполагается спланировать деятельность обучающихся по выполнению проекта, содержание которого согласуется с содержанием курса физики седьмого и восьмого классов. Обучающимся предлагаются примерные темы проектов, например «Исследование равноускоренного прямолинейного движения тела с помощью аналоговых и цифровых измерительных приборов», «Измерение плотностей различных жидкостей с помощью ареометра», «Безопасность жизнедеятельности человека в условиях интенсивного движения транспорта», «Исследование броуновского движения частиц в биологических процессах», «Исследование условий эффективного пользования электрическими приборами в быту» [7; 14]. Важно, чтобы большая часть проектов носила межпредметный характер. Согласно методу управления проектом это позволит распределить роли внутри команды, разработать план выполнения проекта, запланировать промежуточные результаты, определить его цель и задачи [6; 9; 10; 13].

Для биолого-химических профильных классов будет актуальна тема проекта: «Роль диффузии в процессах дыхания». Для реализации проекта обучающимся восьмого класса основной школы понадобятся знания из области физики, химии и биологии (рис. 1).

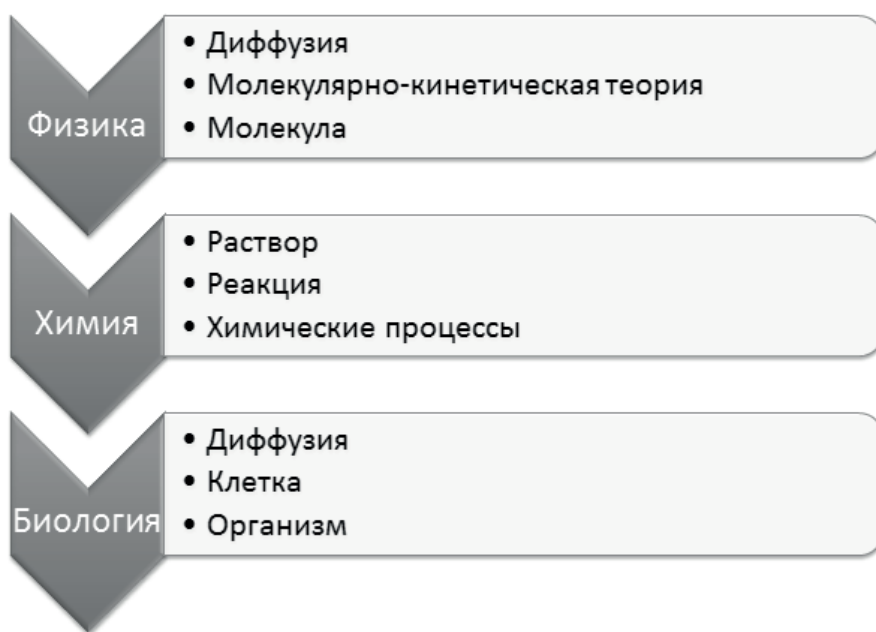


Рис. 1. Межпредметный характер проекта «Роль диффузии в процессах дыхания»

При работе над проектом обучающиеся будут проходить этапы, приведённые в таблице 1.

Таблица 1

Этапы выполнения проекта

Этапы проекта	Результаты
Вводный	Генерация идей, составление плана проекта, планирование совещаний, распределение ролей в группе
Поисковый	Разработка и проведение интервью, работа с источниками информации, определение цели и задач проекта
Аналитический	Систематизация и анализ полученной информации, ретроспективное совещание
Обобщающий	Оформление результатов работы
Работа над защитой проекта	Оформление презентации, подготовка к публичной защите
Заключительный	Защита проекта, самооценка группы

На вводном этапе происходят формирование группы обучающихся, генерация идей, составление плана работы и планирование промежуточных совещаний. Учитель распределяет роли в

команде, учитывая интересы каждого. Для совместной работы обучающиеся создают общее информационное пространство, например папку в облачном хранилище (рис. 2) [15].

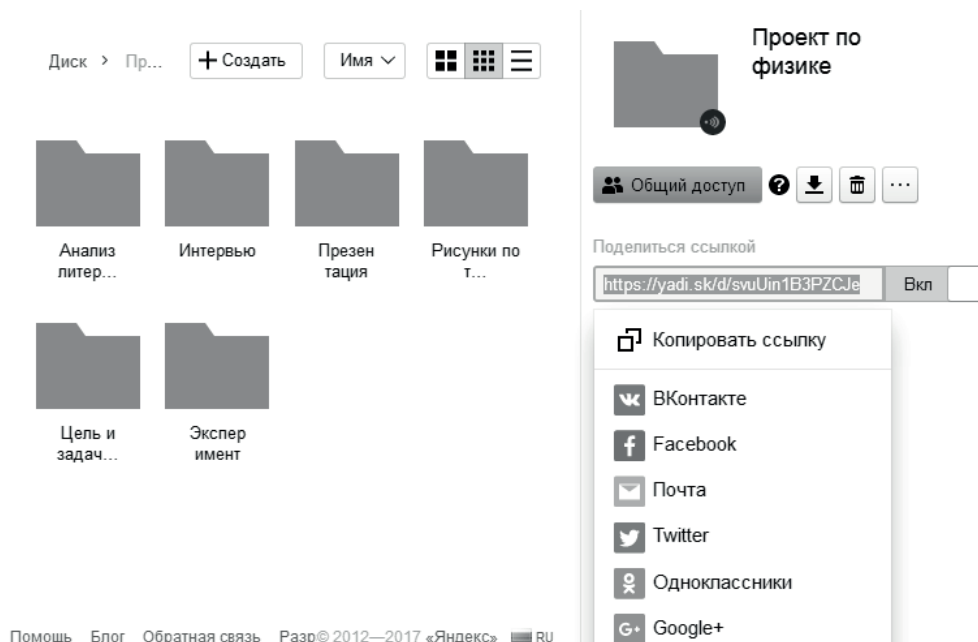


Рис. 2. Облачное хранилище «Проект по физике»

Поисковый этап включает в себя определение цели и задач проекта. Для этого обучающиеся разрабатывают и проводят интервью с учителями физики, химии и биологии. Данный приём поможет обучающимся скорректировать тему проекта и определить конечную цель работы, например, разработка информационного плаката для формирования единой естественно-научной картины мира. Далее обучающиеся работают с различными источниками информации. В конце каждого дня обучающиеся фиксируют свои результаты.

Аналитический этап подразумевает систематизацию и анализ полученной информации, работу над задачами. Например, изучить молекулярно-кинети-

ческую теорию и явление диффузии с точки зрения физики, рассмотреть положения молекулярно-кинетической теории при объяснении биологических, а также при объяснении химических явлений.

Далее идёт отбор информации, подготовка наглядного материала, разработка информационного плаката. После следует подготовка к защите и сама защита. На завершающем этапе обучающиеся проводят самоанализ вклада каждого ученика в развитие проекта.

С помощью данного метода обучающиеся научатся планировать проектную деятельность, оценивать свои возможности, распределять роли в команде и проводить самоанализ своей деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенко О.Ю. Организация исследовательской деятельности обучающихся по физике в средней школе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 2. С. 102–108.
2. Вараксина Е.И., Майер В.В. Внеурочная проектная деятельность школьников и проблемное обучение на уроках физики // Физика в школе. 2017. № 1. С. 23–29.
3. Григорьев Д.В., Степанов П.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя. М., 2010. 223 с.
4. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. В.В. Попова, Ю.Г. Круглова. 3-е изд. М., 2012. 319 с.
5. Сазерленд Д. Scrum. Революционный метод управления проектами / пер. с англ. М. Гескиной. М., 2016. 288 с.
6. Саранин В.А., Иванов Ю.В. Экспериментальные исследовательские задания по физике. 7–11 классы. М., 2015. 80 с.
7. Синявина А.А. Методы познания природы как системообразующие факторы конструирования курса физики основной школы (на примере электрического поля) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Физика и математика. 2012. № 2. С. 72–82.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf (дата обращения: 15.09.2017).
9. Физика: 7 класс: электронная версия учебника. URL: <https://lecta.ru> (дата обращения: 26.10.2017).
10. Физика: 8 класс: электронная версия учебника. URL: <https://lecta.ru> (дата обращения: 26.10.2017).
11. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М., 2010. 159 с.
12. Холина С.А. Проблема пропедевтического обучения физике в условиях модернизации системы образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 2. С. 140–147.
13. Холина С.А. Содержательный компонент образовательной среды по физике в средней школе // Педагогическое образование и наука. 2015. № 6. С. 7–60.
14. Холина С.А. Учебно-методический комплект по физике для основной школы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Физика и математика. 2012. № 3. С. 88–94.
15. Шевчук М.В. Применение облачных технологий и систем виртуализации в образовательной деятельности современного педагога // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 2. С. 244–250.

REFERENCES

1. Babenko O.Yu. [The organization of students' research activities' in physics at a secondary school]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2017, no. 2, pp. 102–108.
2. Varaksina E.I., Maier V.V. [Extracurricular design activity of school students and problem-based learning at the lessons of physics] In: *Fizika v shkole* [Physics at school], 2017, no. 1, pp. 23–29.
3. Grigor'ev D.V., Stepanov P.V. *Vneurochnaya deyatel'nost' shkol'nikov. Metodicheskiy konstruktor* [Extracurricular activities of students. Methodical designer]. Moscow, 2010. 223 p.
4. Popova V.V., Kruglov Yu.G. *Kreativnaya pedagogika. Metodologiya, teoriya, praktika* [Creative pedagogy. Methodology, theory, practice]. Moscow, 2012. 319 p.
5. Sazerlend D. *Scrum. Revolyutsionnyi metod upravleniya proektami* [Scrum. Revolutionary project management method]. Moscow, 2016. 288 p.
6. Saranin V.A., Ivanov Yu.V. *Eksperimental'nye issledovatel'skie zadaniya po fizike. 7–11 klassy* [Experimental research tasks in physics. 7–11 grades]. Moscow, 2015. 80 p.
7. Sinyavina A.A. [Methods of cognition of nature as a system-grading factor of designing a course of physics of the basic school (on the example of the electric field)]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Fizika i matematika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Physics and Mathematics], 2012, no. 2, pp. 72–82.
8. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of Basic General Education]. Available at: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf (accessed: 15.09.2017).
9. *Fizika: 7 klass: elektronnaya versiya uchebnika* [Physics: 7th grade: The electronic version of the textbook]. Available at: <https://lecta.ru> (accessed: 26.10.2017).
10. *Fizika: 8 klass: elektronnaya versiya uchebnika* [Physics: grade 8: The electronic version of the textbook]. Available at: <https://lecta.ru/> (accessed: 26.10.2017).
11. Asmolov A.G., ed. *Gradeirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii v osnovnoi shkole: ot deistviya k mysli. Sistema zadaniy: posobie dlya uchitelya* [Gradeation of universal educational activities at a secondary school: from action to thought. System of tasks]. Moscow, 2010. 159 p.
12. Kholina S.A. [The problem of introductory physics education in conditions of modernization of the education system]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2017, no. 2, pp. 140–147.
13. Kholina S.A. [A substantial component of the educational environment on physics at a secondary school]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 2015, no. 6, pp. 7–60.
14. Kholina S.A. [Learning kit for physics for secondary school]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Fizika i matematika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Physics and Mathematics], 2012, no. 3, pp. 88–94.
15. Shevchuk M.V. [The use of cloud technologies and virtualization systems in the educational activities of a modern teacher]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2017, no. 2, pp. 244–250.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Холина Светлана Александровна – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания физики Московского государственного областного университета;

e-mail: svetaholina@mail.ru

Попова Алена Викторовна – студент Московского государственного областного университета;

e-mail: PopovaAV15@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Svetlana A. Kholina – PhD of Pedagogics, Head of the Department of methodology of teaching Physics, Moscow State Regional University;

e-mail: svetaholina@mail.ru

Alena V. Popova – student, Moscow State Regional University;

e-mail: PopovaAV15@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Холина С.А., Попова А.В. Использование метода управления проектом во внеурочной деятельности по физике // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 91–98.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-91-98

FOR CITATION

Kholina S.A., Popova A.V. The Use of the Method of Project Management in Extracurricular Activities in Physics. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 91–98.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-91-98

РАЗДЕЛ III. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-99-107

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ РАЗВИТИЯ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Гулая Т.М., Герасименко Т.Л.

Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова

117997, г. Москва, Стремянный переулок, д. 36, Российская Федерация

Аннотация. Статья посвящена вопросам развития теорий обучения иностранному языку в целом и специфике обучения профессионально ориентированному иностранному языку в частности. Авторы представляют краткий анализ этапов развития обучения языку, выделяют и описывают характерные особенности таких теорий обучения, как бихевиоризм, ментализм и когнитивизм, а также современной теории обучения, уделяющей особое внимание эмоциональным и мотивационным факторам. Авторы приходят к выводу, что развитие теорий обучения привело к пониманию необходимости удовлетворения целевых потребностей обучаемого, что невозможно достичь без индивидуализации обучения, развития компетенций критического мышления и автономной деятельности учащихся, а также использования инновационных компьютерных технологий, делающих процесс обучения увлекательным и современным.

Ключевые слова: профессионально ориентированный иностранный язык, бихевиоризм, ментализм, когнитивизм, инструментальная мотивация, интегративная мотивация, целевые потребности, потребности процесса обучения.

A LEARNER CENTERED APPROACH AS A NATURAL RESULT OF THE DEVELOPMENT OF THEORIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

T. Gulaya, T. Gerasimenko

Plekhanov Russian University of Economics

36, Stremyanniy Lane, Moscow, 117997, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the development of theories of foreign language teaching in general and the specifics of teaching professionally-oriented foreign language in particular. The authors present a brief analysis of the development stages of language teaching, highlight and

© Гулая Т.М., Герасименко Т.Л., 2018.

describe the characteristics of such teaching theories as behaviorism, mentalism and cognitivism, as well as modern teaching methods, which pay special attention to emotional and motivational factors. The authors come to the conclusion that the development of teaching theories led to understanding the necessity of meeting the target needs of the learner that cannot be achieved without the individualization of education, the development of competences of critical thinking and autonomous activities of students, the use of innovative computer technologies which make learning fun and modern.

Key words: foreign language for specific purposes, behaviorism, mentalism, cognitivism, instrumental motivation, integrative motivation, target needs, learning needs.

Социальное развитие и прогресс общества базируются на знаниях: их получении, накоплении, организации, развитии, сохранении, передаче последующим поколениям. Знания – это наше прошлое, настоящее и будущее, их ценность бесспорна. Виды знаний многообразны, каждой форме общественного сознания соответствуют специфические знания. Методы приобретения знаний тоже различны и претерпевали определённые изменения в своём историческом развитии [6]. Мы бы хотели кратко проанализировать этапы развития теорий передачи знаний в процессе обучения в целом и в изучении иностранного языка в частности. На современном этапе основное внимание уделяется отбору контента, его анализу, прогнозу конечного результата, определению компетенций, которыми должен владеть учащийся. Для более эффективного осуществления этих важных и трудоёмких процессов, необходимо понимание того, как происходит обучение, как работает человеческий мозг. В данной статье мы попытаемся рассмотреть процесс развития теорий обучения иностранному языку, особенностей обучения профессионально ориентированному иностранному языку, иностранному языку для специальных целей и обратить внимание

на мотивацию к обучению, основанную на целевых потребностях.

Язык – главное средство коммуникации в многополярном мире, для успешного осуществления и достижения результатов которой необходимо владение языком общения. Научное обоснование и развитие методика обучения иностранному языку приобрела в XX в. До этого времени существовали только некие эмпирические наблюдения, такие как учение Яна Амоса Коменского (John Amos Comenius) в XVI в. или прямой метод, популярный в конце XIX в. Серьёзные изменения стали происходить с момента признания психологии как официальной науки. Сегодня определяются несколько основных этапов в развитии теории обучения. Первым из них является бихевиористская теория обучения, разработанная на основе исследований, проведённых русским физиологом И.П. Павловым и американским психологом Б.Ф. Скиннером (Burrhus Frederic Skinner). Основным постулатом теории было то, что учение является механическим процессом формирования навыка путём многократного закрепления ответной реакции на определённый стимул. Эта теория нашла широкое применение в психологии обучения в целом и в обучении иностранному языку в част-

ности. Она стала основой широко используемого аудиолингвального метода в 50–60-х гг. прошлого века, некоторые приёмы которого используются преподавателями иностранного языка до сих пор:

- не переводить;
- последовательность изучения языка: слушай, говори, читай, пиши;
- эффективное учение основано на частом повторении;
- все ошибки должны исправляться немедленно.

Однако в этом методе, целью которого была систематизация данных о языковом поведении человека, не учитывались задействованные в процессе механизмы человеческого сознания, он сводился к созданию обобщающей поведенческой модели и бесконечному механическому повторению и заучиванию грамматически правильных предложений.

В середине 60-х гг. прошлого века американский лингвист А.Н. Хомский (Avraam Noam Chomsky) подверг критике поведенческую теорию и обратился к ментализму, считая получение ответа на вопрос, каким образом человек усваивает язык, более важным, чем сбор и описание языковых данных. Способность человека владеть языком рассматривалась А.Н. Хомским как одна из особенностей человеческого мозга, отличающая человека как биологический вид. Мозг человека в отличие от мозга животного не просто реагирует на стимул, а формирует, тестирует и модифицирует определённую гипотезу. А.Н. Хомский предложил радикально изменить наши представления о языке: он стал рассматривать его как часть врождённой генетической программы. В результате появилась

теория «порождающей (генеративной) грамматики». Согласно этой теории язык представляет собой множество комбинаций слов, которые трансформируются с помощью ограниченного количества грамматических правил, т. е. должна быть сформулирована система правил, позволяющих определить грамматически правильное предложение. Иными словами, используя язык как средство общения, мы как будто работаем с конструктором *Lego*: разновидностей деталей не так много, но они позволяют создать многочисленные комбинации. Мы не осознаём алгоритмов, применяемых при генерации родной речи, а пользуемся ими автоматически. Однако должны существовать некие универсальные ограничения на трансформацию, которые и формируют языковую компетенцию человека. Эти универсальные ограничения на различные грамматические явления делают возможным усвоение любого языка.

В последнее время многие учёные-когнитивисты и лингвисты отказались от теории универсальной грамматики А.Н. Хомского после того, как новые исследования разных языков, в том числе исследования механизмов овладения родной речью маленькими детьми, доказали несостоятельность его концепции. В этих исследованиях выражена принципиально иная точка зрения, согласно которой усваивать свой первый язык ребёнку помогает не врожденный грамматический модуль, а механизмы человеческого сознания, которые могут быть вообще не связаны с языком, такие, например, как способность распределять объекты и явления окружающего мира по категориям (люди, предметы и т. д.) и

понимать их взаимосвязь. Сочетание этих способностей с уникальным человеческим умением угадывать коммуникативное намерение собеседника составляет основу формирования первых языковых навыков. Результаты последних исследований указывают на то, что истинное понимание того, как дети (и не только они) усваивают языки, лежит за пределами теории А.Н. Хомского.

Следующим этапом стала когнитивная теория обучения, которая предполагает понимание учащимися структуры языка. Представители этой теории Дж.С. Бруннер, У. Риверс (Jerome Seymour Bruner, William Rivers) особое внимание уделяли принципу сознательности в обучении и декларировали необходимость объяснения особенностей изучаемого иноязычного явления. Уже в 70-е гг. XX в. учащийся рассматривается не как пассивный получатель информации, а как её активный обработчик и пользователь. Обучение идёт через обдумывание, осмысление и осознание того, что мы видим, слышим, чувствуем, изучаем, причём важную роль приобретает выполнение проблемных заданий. Учащийся становится центром процесса обучения, его инициатором и мыслящим, активным участником, который изучает то, что для него важно и значимо. Ориентация на нужды студента, индивидуализация обучения, безусловно, была важным шагом в развитии методики преподавания.

Не следует забывать о том, что человек не только существо разумное, но и эмоциональное, следовательно, образовательный процесс является эмоциональным, и чувства, которые его участники испытывают, приводят

к его успеху или неудаче [7]. Если когнитивная теория утверждала, что процесс обучения будет успешным, когда учащиеся активно думают, то теория эмоций утверждает, что перед тем, как начать думать, они должны захотеть делать это. То, как учащийся воспринимает обучение, определяет, каким оно будет. Позитивная эмоциональная реакция является необходимым условием успешного когнитивного процесса. Т. Хатчисон и А. Уотерс (Tom Hutchison, Alan Waters) представили следующий цикл позитивного учения: учащийся хочет учиться – учащийся использует познавательные усилия для приобретения знаний – процесс учения проходит успешно – компетенции учащегося развиваются – приобретённые компетенции облегчают процесс овладения знаниями – учащийся воспринимает обучение как позитивный процесс, приносящий радость и удовлетворение – учащийся хочет учиться [9].

Положительные эмоции тесно связаны с мотивацией, значимость которой переоценить невозможно. Особенно важна роль мотивации в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку. В 70-е гг. XX в. Р.С. Гарднер и У.С. Ламберт (Robert C. Gardner, Wallace E. Lambert) идентифицировали два вида мотивации: инструментальную и интегративную (instrumental and integrative) [8]. Первая форма мотивации является отражением внешних потребностей. Язык изучается учащимся не потому, что он хочет этого, а потому, что это необходимо по тем или иным причинам, т. е. это потребность, а не желание. Вторая форма мотивации базируется на личном желании учаще-

гося изучить язык, а не на некой необходимости. Как правило, обе формы мотивации присутствуют у учащегося, но их значимость и влияние варьируются в зависимости от ряда факторов: возраста, жизненного опыта, социальных и профессиональных потребностей. Мотивация представляет собой сложный механизм, имеющий индивидуальные характеристики, и дать ответ на вопрос, что конкретно мотивирует учащегося, очень сложно. Нужно заметить, что процесс овладения знаниями полностью мотивирован тогда, когда учащийся получает удовлетворение от самого процесса обучения, а не только от перспективы использования его результатов в будущем.

Что касается потребностей в изучении языка для профессиональных целей, то их можно разделить на *целевые потребности* и *потребности процесса обучения* (target needs and learning needs) [9]. Первый тип потребностей представляет собой то, что нужно изучить и впоследствии использовать в профессиональной деятельности, второй – то, чем нужно владеть для осуществления процесса обучения, т. е. приемы и методы.

Целевые потребности включают в себя три позиции: *необходимость* (определённых знаний и компетенций в определённой сфере), *недостаток*, или *отсутствие* (определённых знаний и компетенций в определённой сфере), и *желание* (получить определённые знания и компетенции в определённой сфере) (*necessity, lack, want*). Необходимость представляет собой то, чем нужно владеть в определенной ситуации, чтобы эффективно функционировать в ней. Например, если мы работаем со студентами, изучающи-

ми финансы, экономику, бизнес, им для успешной работы надо понимать финансовую документацию на иностранном языке, вести переговоры, делать презентации, работать с деловой корреспонденцией и т. д., а для этого необходимы определенный набор лексических единиц и грамматических структур, знание стиля официального общения, используемые в данной сфере.

Недостаточно определить только необходимость получения конкретных знаний. Для преподавателя очень важно иметь представление о том, какими знаниями и умениями учащийся уже владеет, какие пробелы в знаниях необходимо восполнить, а не механически следовать учебной программе, изучая то, что студент уже знает, в результате чего теряется время и пропадает интерес к предмету. Если некоторые грамматические структуры уже изучались и студент ими владеет, правильно употребляя их в устной и письменной речи, стоит ли их опять повторять? Если студент владеет умением составления деловых писем, стоит ли включать эту тему в курс? В настоящее время студенты обладают высоким уровнем языковой подготовки, и этот факт нельзя не учитывать при изучении профессионально ориентированного языка.

Понимание нужд и потребностей студента повышает мотивацию обучения, но процесс определения конкретных, отсутствующих, необходимых в данной области деятельности знаний, компетенций должен осуществляться не только преподавателем, но и самим студентом. Очень часто их точки зрения не совпадают, и конфликт усиливается при необходимости учитывать

мнение работодателя и его требования к уровню подготовки специалиста. Эта ситуация типична, и найти выход из неё, удовлетворяя требования всех сторон, не так просто, но главный участник процесса обучения – студент, и игнорирование его мнения и желаний приводит к уничтожению мотивации. Именно понимание, усиление и поощрение желания студента учиться является катализатором достижения поставленных учебных целей. Испытывая отсутствие или недостаток определённых знаний и компетенций, осознанно понимая их необходимость в будущем и имея желание их получить, студент начинает работать и достигает того результата, который планируется и ожидается всеми участниками образовательного процесса.

Мы рассмотрели *целевые потребности* учащихся. Обратимся к *потребностям процесса обучения*. Для их определения необходимо проанализировать сам процесс получения, усвоения, закрепления и применения знаний и сделать его как можно эффективнее. В настоящее время широко обсуждается значение формирования у учащихся компетенций критического мышления, креативного мышления, автономной деятельности, которые способствуют достижению высоких результатов в обучении [2; 5]. Человек, у которого сформировано критическое мышление, умеет логически рассуждать, давать объективную оценку, отказываться от предубеждений, выдвигать новые идеи и находить новые возможности при решении проблем, поскольку критическое мышление подразумевает «способность анализировать информацию с позиции логики и личностно ориентированного

подхода, принимать самостоятельные обоснованные решения как в стандартных, так и нестандартных ситуациях. По сути, это мыслительный процесс, посредством которого люди стремятся приобретать знания, реконструировать накопленные знания и создавать новые» [4, с. 55]. «Студент, который обладает компетенциями автономной деятельности, берет на себя ответственность за планирование и осуществление образовательной деятельности, регулярно анализирует и оценивает её эффективность, так как учебная автономия есть “способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществлять рефлекссию и коррекцию учебной деятельности и, накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать квалифицированные решения относительно собственного учения в различных учебных контекстах при определении степени обособленности, независимо от преподавателя и принятии на себя его функций”» [1, с. 10].

Необходимо также принимать во внимание эмоциональный фактор процесса обучения. Обучение должно не отвергаться студентом, а приносить ему положительные эмоции. В настоящее время благодаря развитию информационных технологий мы имеем огромный арсенал средств, позволяющих интегрировать в учебный процесс аудио- и видеоматериалы, разнообразные электронные тренажёры, огромное количество информационных источников и т. д. [3]. Всё это обогащает образовательную среду, повышает качество образования, делает процесс обучения оснащённым

инновационными техническими средствами, что, безусловно, увлекает, впечатляет студентов и облегчает процесс приобретения и усвоения знаний [10].

В 80-е гг. XX в. определённую популярность приобрела теория обучения языку, разработанная Стивеном Крашеном (Stephen Krashen), суть которой сводилась к тому, что язык должен не изучаться, что представляет собой осознанный процесс, а приобретаться, как родной язык, что происходит на подсознательном уровне [11]. С течением времени по ряду причин эта теория не нашла своего практического применения.

В заключение хотелось бы отметить, что XX в. был периодом бурного, даже революционного, развития теорий обучения иностранному языку. Некоторые теории не получили своего дальнейшего развития и остались в прошлом, другие продолжают исследоваться и развиваться в настоящее время. В каждой теории, даже непопулярной сейчас, можно найти полезные и актуальные идеи, которые в синтезе с личным опытом преподавателя мо-

гут помочь успешному осуществлению обучения и получению высоких результатов. Так, при изучении фонетики (произношения и интонации) необходимо сконцентрироваться на поведенческой составляющей, при изучении грамматики использовать когнитивный подход, а при отборе контента следует принять во внимание эмоции учащихся. Обучение – это комплекс когнитивных, эмоциональных и поведенческих аспектов, их умелое сочетание и использование является эффективным способом достижения планируемых результатов в образовательном процессе.

Развитие теорий обучения иностранному языку в XX в. привело к необходимости удовлетворения целевых потребностей обучаемых. Успешное достижение поставленных целей невозможно без индивидуализации процесса обучения, которая подразумевает развитие компетенций критического мышления и автономной деятельности учащихся, использования инновационных компьютерных технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Герасименко Т.Л., Ковальчук С.В., Лобанова Е.И., Нисилевич А.Б., Стрижова Е.В. Автономная деятельность учащихся как действенный подход к решению вопроса индивидуализации/персонализации образовательного процесса и повышения его эффективности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 4. С. 8–16.
2. Бажалкина Н.С. Содержание и организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов-бакалавров по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 1. С. 21–29.
3. Герасименко Т.Л., Гулая Т.М. Опыт использования подкастов и видеокастов при интегрированном обучении профессионально ориентированному деловому английскому языку // Открытое образование. 2013. № 1 (96). С. 73–76.
4. Гулая Т.М., Герасименко Т.Л. Опыт использования технологии «Развитие критического мышления» в процессе обучения профессионально ориентированному деловому английскому языку // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 54–62.

5. Дудушкина С.В. Развитие принципа автономии обучающегося и его значение для современного иноязычного образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 2. С. 72–77.
6. Захарова Е.А. Методы обучения иностранному языку в историческом контексте и их значимость в современной практике иноязычного образования // Наука и Школа. 2017. № 3. С. 174–183.
7. Мишина М.М. Психолого-педагогические технологии развития интеллектуальной деятельности личности // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2015. № 2. С. 49–52.
8. Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in second language learning. Newbury House, 1972. 312 p.
9. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 184 p.
10. Komleva N., Danchenok L., Gulaya T. Innovative Information Environment for Enriching Education Quality // International Journal of Foresight and Innovation Policy. 2010. T. 6. № 4. С. 248–257.
11. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition. Pergamon, 1982. 202 p.

REFERENCES

1. Gerasimenko T.L., Koval'chuk S.V., Lobanova E.I., Nisilevich A.B., Strizhova E.V. [Autonomous activities of students as an effective approach to solving the problem of individualization/personalization of the educational process and improve its effectiveness]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2016, no. 4, pp. 8–16.
2. Bazhalkina N.S. [The content and organization of extracurricular independent work of undergraduate students in a foreign language in non-language high school]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2015, no. 2, pp. 21–29.
3. Gerasimenko T.L., Gulaya T.M. [Experience in the use of podcasts and videocasts with integrated professionally oriented teaching business English]. In: *Otkrytoe obrazovanie* [Open education], 2013, no. 1 (96), pp. 73–76.
4. Gulaya T.M., Gerasimenko T.L. [Experience in the use of technology "critical thinking" in the process of teaching professionally oriented business English]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Seriya: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Moscow State University for the Humanities named after M.A. Sholokhov. Series: Pedagogics and psychology], 2014, no. 1, pp. 54–62.
5. Dudushkina S.V. [The development of the principle of autonomy of the student and its value to modern foreign language education]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2014, no. 2, pp. 72–77.
6. Zakharova E.A. [Methods of foreign language teaching in a historical context and their significance in modern practice of foreign language education]. In: *Nauka i Shkola* [Science and School], 2017, no. 3, pp. 174–183.
7. Mishina M.M. [Psychological-pedagogical technology of development of intellectual activities of the individual]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychological Sciences], 2015, no. 2, pp. 49–52.

8. Gardner R.C., Lambert W.E. Attitudes and Motivation in second language learning. Newbury House, 1972. 312 p.
9. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 184 p.
10. Komleva N., Danchenok L., Gulaya T. Innovative INFORMATION Environment for Enriching Education Quality. In: *International Journal of Foresight and Innovation Policy*, 2010, vol. 6, no. 4, pp. 248–257.
11. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition. Pergamon, 1982. 202 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Герасименко Татьяна Леонидовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова;
e-mail: gerasimenko_2005@mail.ru

Гулая Татьяна Михайловна – старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2 Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова;
e-mail: tg87rs@rambler.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatiana L. Gerasimenko – senior lecturer at Department of Foreign Languages №2, Plekhanov Russian University of Economics;
e-mail: gerasimenko_2005@mail.ru

Tatiana M. Gulaya – senior lecturer at Department of Foreign Languages №2, Plekhanov Russian University of Economics;
e-mail: tg87rs@rambler.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Гулая Т.М., Герасименко Т.Л. Индивидуализация обучения как результат развития теорий обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 99–107.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-99-107

FOR CITATION

Gulaya T.M., Gerasimenko T.L. A Learner Centered Approach as a Natural Result of the Development of Theories of Foreign Language Teaching. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 99–107.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-99-107

УДК 372.8

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-108-116

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ИЕРОГЛИФИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ СРЕДСТВАМИ ФЛЭШ-АНИМАЦИИ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

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

Аннотация. В статье поднимается вопрос о необходимости совершенствования существующих методов обучения с учётом инновационного опыта китайских педагогов, основанного на реализации возможностей флэш-технологий как инструмента визуализации в процессе обучения иероглифической письменности на начальном этапе. Анализируются функциональные возможности таких технологий. Приводится оригинальный зарубежный теоретический опыт в области преподавания порядка начертания китайских иероглифов с использованием флэш-анимаций.

Ключевые слова: анимация, флэш-технологии, флэш в обучении, средства ИКТ, китайская иероглифика, порядок начертания, зарубежный опыт.

VISUALIZING CHINESE HIEROGLYPHS USING FLASH ANIMATION: A REVIEW OF THE FOREIGN PEDAGOGICAL EXPERIENCE

M. Demina*Moscow Region State University
10A, Radio ul., Moscow, 105005, Russian Federation*

Abstract. The question about the need to improve existing teaching methods, taking into account the innovative experience of Chinese educators, based on the implementation of the possibilities of flash technology as a visualization tool in the process of teaching hieroglyphic writing at the initial stage of teaching is raised. The functional capabilities of such technologies are analyzed. The original foreign theoretical experience in the field of teaching the stroke order of Chinese characters using flash animations is analyzed.

Key words: animation, flash technology, flash in teaching, means of ICT, Chinese hieroglyphics, stroke order, foreign experience .

Традиционно информатика является комплексной, междисциплинарной отраслью научного знания, направление же прикладной информатики образуют такие структурные разделы её предметной области, как информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и их средства [5]. Один из разделов курса информатики представляет изучение технологии анимации. Как показывает практика, создание и применение анимаций не ограничивается только предметной областью информатики. Будучи разновидностью средств ИКТ, такого рода

технологии всё чаще применяются для реализации наглядности и визуализации учебной информации в различных предметных областях, в том числе и в обучении иностранным языкам. Система обучения иностранным языкам активно трансформируется и преобразуется в соответствии с потребностями современного информационного общества, в процессе обучения всё чаще задействуются различные типы средств ИКТ.

Китайский язык (КЯ), бесспорно, становится одним из наиболее популярных для изучения, количество желающих выучить один из самых сложных языков в мире стремительно растёт. В связи с этим увеличивается и количество учебных заведений, где преподаётся этот язык. В свете активно протекающего процесса информатизации образования проблема внедрения средств ИКТ непосредственно в процесс обучения китайскому языку сегодня актуальна как никогда. Тем не менее, если в методике обучения европейским языкам уже имеется достаточно богатый опыт системного использования различных средств ИКТ, ситуация с КЯ обстоит иначе – в большинстве образовательных учреждений всё ещё остаются наиболее популярными традиционные формы, методы и средства организации обучения. Отечественные корифеи в области информатики и применения ИКТ в обучении [1] делают акцент на необходимости исследования и анализа полезного зарубежного опыта.

Изучение аспекта письма, иероглифической письменности является одним из самых сложных компонентов обучения китайскому языку. И.В. Кочергин приводит статистику, в соот-

ветствии с которой «до 80% учебного времени, включая аудиторные занятия и самостоятельную работу, у обучаемых на начальном этапе уходит на овладение иероглификой» [4, с. 170].

Китайский иероглиф представляет собой своеобразный сложный раздражитель, состоящий из трёх основных элементов – звучания, значения и графической формы. Овладение иероглифами учащимися на начальной ступени – весьма тонкий и сложный процесс аналитико-синтетической деятельности, процесс сознательного восприятия запоминания и мышления [10, 页. 219]. А.Ф. Кондрашевский характеризует иероглифический знак как графическое построение, состоящее из некоторого числа минимальных стандартных графических элементов – черт иероглифа; простейшими же иероглифическими знаками, т. е. минимальными графическими построениями, обладающими устойчивыми лексическими значениями, являются графемы. Графическим признаком черты является то, что она состоит из одной линии и при её написании орудие письма не отрывается от поверхности, на которой делается запись [3, с. 7]. Черты представляют из себя отображение штрихов, образующихся при касании кисти с чернилами листа бумаги. Всякий раз при написании иероглифа происходит кратное нескольким разам касание кисти бумаги и последующий её отрыв; создающийся при каждом новом касании кисти бумаги штрих, неважно, имеет он горизонтальное или вертикальное направление, длинен он или короток, прямой или ломаный, носит название – черта [7, 页. 8].

Очевидно, КЯ имеет особую форму построения системы письма и

представляет собой сложную многоуровневую структуру, обладающую специфическими свойствами, потому организация обучения особенно осложняется на начальном этапе. Так, в процессе постижения основ китайской иероглифической письменности, помимо иероглифов, ключей и графем, изучение порядка написания черт играет одну из важнейших, основополагающих ролей.

Традиционно в отечественной методике обучения порядку черт используются учебники и бумажные прописи, а демонстрация начертания в редких случаях осуществляется учителем посредством использования доски и маркера, мела. Прописывание иероглифов по установленному порядку черт от руки выполняется учащимися, как правило, самостоятельно – в форме домашнего задания, проверка же знаний проводится лишь на контрольных, самостоятельных работах, срезах и т. д. Однако в силу большого объёма нового и еще непривычного для восприятия материала такой вид машинального запоминания с опорой на метод многократных повторений далеко не всегда приносит положительные результаты. Чтобы уложиться в рамки программы, педагогами уже на начальном этапе заложения основ изучения письменной иероглифической речи уделяется недостаточное количество часов аудиторного времени, и это, без сомнений, повлияет в дальнейшем и на общий уровень владения языком.

Часто уже на начальном этапе у обучающихся выявляется резкое понижение учебного интереса. По прошествии некоторого времени прописывание осуществляется учеником не сосредоточенно, уже без прежнего эн-

тузиазма и с отвлечением на посторонние дела, не с целью механического запоминания осмысленного материала, а с целью поскорее «допрописывать» и сдать домашнюю работу на проверку. В таких случаях учащийся начинает писать иероглиф не по установленному порядку черт, а так, как ему самому кажется наиболее удобным. Так происходит запоминание неверного порядка начертания, и, соответственно, чем больше прописывается иероглиф, тем прочнее он запоминается неверно. По мнению И.В. Кочергина, основные ошибки начертательного характера, которые практически не поддаются исправлению, совершаются по следующим причинам: заучивание иероглифа не доводится до конца, т. е. до уровня навыка; в процессе заучивания не обращается должное внимание на незначительные различия в написании сходных (по написанию, но не по значению) иероглифов; при тренировке в написании (прописывании) допускаются небрежности, которые приводят к заучиванию искажённого знака [4, с. 171, 172]. Так, степень прочности запоминания и полнота сформированности умений и навыков на начальном этапе являются одними из основных факторов, которые повлияют в дальнейшем на успешность формирования коммуникативной компетенции в письменной речи, а также на общий уровень владения языком.

Китайские специалисты также заостряют особое внимание на этом вопросе – так, Бай Шутин в своём диссертационном исследовании делает акцент именно на том, что многие учащиеся не считают важным регулярного прописывания иероглифов и вспоминают об этом только во время

приближающихся контрольных работ или экзаменов [6, стр. 26, 27]. Причин понижения или даже полного отсутствия интереса к изучению иероглифики у учащихся выделяют, как отмечает Си Фанлин [8, стр. 87], много: некоторые не имеют достаточно амбиций для изучения иероглифов, такие ученики уже заранее решили сконцентрировать свои силы и внимание на других дисциплинах; у некоторых понизился интерес по той причине, что преподаватель использует неверные методы, процесс обучения кажется ученикам однообразным, монотонным, неудивительно, что таким образом становится довольно тяжело сформировать и поддерживать учебно-познавательный интерес; порой это происходит по той причине, что у самих учащихся не хватает терпения и воли, в силу психологических особенностей они не могут длительный период времени концентрироваться на выполнении многочисленных иероглифических упражнений. Несомненно, для того чтобы повысить уровень сформированности базовых навыков в области китайской иероглифической письменности, в первую очередь необходимо привить, поддержать и развить у учащихся учебно-познавательный интерес к изучению иероглифики.

Главными элементами, определяющими быстроту и точность усвоения иероглифов, являются: уровень физиологического и психического развития детей, особенности построения самих иероглифов и, наконец, методы обучения. Среди этих трёх элементов решающую роль играют методы обучения, в особенности те методы, которые, исходя из специфики китайских иероглифов и уровня умственного развития

детей, позволяют усиливать анализ графической формы и руководство в письме иероглифов [10, стр. 227].

Необходимо понимать, что качество подготовки учащихся определяется не только содержанием, но и технологиями проведения учебного занятия, в особенности такими их аспектами, как: организационная составляющая, творческая направленность, стремление педагога создать атмосферу, побуждающую обучающихся к приобретению новых иероглифических знаний, что обуславливает потребность в использовании современных технических и программных средств визуализации учебной информации.

Процесс письма является далеко не простым психологическим актом, письменность влияет на развитие личности [2, с. 71]. Задача преподавателя состоит в том, чтобы поддержать интерес учащихся, облегчить и разнообразить процесс запоминания и усвоения порядка иероглифических черт настолько, насколько это возможно. На начальном этапе особенно важно развивать образное мышление и закладывать в сознание обучающихся представление о каждом иероглифическом элементе, работая с ассоциациями и образной памятью – это намного облегчит и разнообразит процесс усвоения порядка начертания иероглифов. Мы полагаем, что принцип наглядности, а также осуществление механического запоминания осмысленного порядка начертания могут сыграть решающую роль в достижении более высокой степени усвоения и сохранения в памяти учебного материала.

При помощи флэш-технологий становится возможно визуализировать иероглифическую информацию в наи-

более удобной для восприятия – анимационной форме, представляющей из себя процесс движения и видоизменения с течением времени объектов (векторных анимационных файлов), при необходимости имеющих звуковое сопровождение. Разработки флэш основываются на векторной графике, а потому создаваемые анимированные изображения могут, например, появляться и исчезать, изменять свою форму и расположение, цвет и размер. Немаловажно и то, что работа флэш-программы не зависит от разрешения экрана монитора, время загрузки совсем невелико, а благодаря использованию мощных алгоритмов сжатия данных, размер её, как правило, минимален, т. е. не требует большого объёма дискового пространства. Универсальность и мобильность также являются преимуществами флэш – такой формат может быть использован на различных аппаратно-программных платформах и на любой операционной системе, включая смартфоны. Особенность флэш состоит ещё и в том, что для применения этой технологии не обязательно иметь подключение к Интернету, флэш-проект может быть представлен как в форме короткого анимационного ролика или целого фильма, так и в виде исполняемой программы и распространяться и использоваться как в сети Интернет, так и на ПК и мобильных устройствах, CD и флэш-носителях.

Анализ оригинального опыта преподавателей китайских школ в области использования флэш-технологий на занятиях по обучению иероглифике на начальном этапе позволяет заявлять о необходимости внедрения флэш в процесс обучения. Визуализация иеро-

глифики в нестандартном формате положительно влияет на эмоциональный фон обучаемых. Так, Чжан Ин в своей работе высказывает следующее мнение [13, 页. 93]: обычное изучение иероглифов по прошествии определённого времени становится скучным монотонным процессом, именно поэтому опора на эмоциональные особенности обучающихся, создание оригинальной атмосферы и немного обновленной учебной среды могут коренным образом повлиять на уровень интереса к изучению иероглифов. Если правильным образом привлечь и сконцентрировать внимание учащихся на изучении основ построения иероглифов на начальном этапе, в дальнейшем они уже сами с радостью и лёгкостью погрузятся в процесс изучения иероглифики.

В соответствии с позицией Ван Сукунь и Чжао Сиу [11, 页. 149] использование на занятиях флэш-программного обеспечения для написания иероглифов в порядке черта за чертой даёт возможность: заострить внимание учащихся непосредственно на порядке начертания, повлиять на восприятие материала, научиться писать иероглифы в соответствии с установленным порядком – начертательным стандартом. Просмотр флэш-анимационных иероглифических роликов позволяет продемонстрировать красоту композиционного построения иероглифа в движении – танце кисти, тем самым повысить и поддержать интерес учащихся к рукописному начертанию.

Чжу Юйфан и Ван Лихуа [12, 页. 68] подчеркивают, что флэш весьма удобен для создания учебных анимационных материалов, его отличительной особенностью является возможность

контролировать такие важные детали, как скорость демонстрации иероглифических черт и быстрота написания самих иероглифов по чертам от руки. Помимо этого флэш-технологии весьма мобильны, за счёт этого могут быть использованы в комбинации или быть встроенными в другие файлы и документы, что имеет большое значение при создании электронных учебных материалов. Использование флэш-анимации позволяет проанализировать структуру и порядок начертания иероглифа, наглядно продемонстрировать весь процесс порядка написания черт непосредственно перед глазами учеников: начальная черта, движение кисти, замыкающие штрихи – так проще для понимания материала, его усвоения в памяти и последующего

воспроизведения. Например, в иероглифе “马” – мǎ – ‘лошадь’ вторая черта довольно сложна для запоминания – «вертикальная дважды ломанная с крюком влево», и если порядок начертания такого иероглифа продемонстрировать учащимся при помощи флэш-анимации, где красивое и четкое “马” вырисовывается посредством плавного выплывания черты за чертой, при желании ещё можно создать приятное музыкальное сопровождение, то вероятность усвоения и прочность запоминания порядка черт такого “马” значительно повысится [13]. На рис. 1 показанно изображение анимационной мини-программы, в основу которой положена этимология иероглифа в наиболее упрощённой, сокращённой до ассоциации форме.

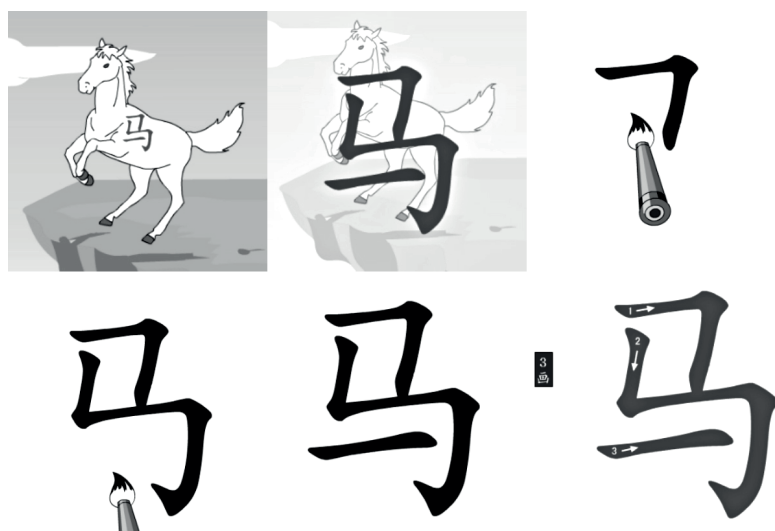


Рис. 1. Анимационная мини-программа

Среди китайских педагогов широко распространена разработка собственных иероглифических анимаций на основе инструментов Microsoft Power Point, создание и применение кото-

рых не требует подключения к сети Интернет, но не обходится без некоторых временных затрат. С некоторыми такими готовыми анимациями можно ознакомиться, например, на специали-

зированной учебном Интернет-портале, находящемся в свободном доступе: <http://www.ee1234.com>.

Благодаря использованию программной флэш-демонстрации процесс введения новой иероглифики становится гораздо более оживленным, динамичным, превращается из статического, монотонного в своеобразное ситуативное иероглифическое приключение, запечатляя в умах учеников яркий, чёткий и прочный иероглифический образ, вследствие чего и происходит усвоение смысла и формы иероглифа. Флэш придаёт процессу обучения образность и наглядность, что, безусловно, повышает эффективность запоминания, пишет Сюй Ланьюэ [9, стр. 73].

Таким образом, визуализация иероглифической информации на основе применения флэш-программных средств с возможностью показа начертательного порядка в обучении иероглифике на начальном этапе – весьма полезный инновационный опыт, который открывает новые возможности и горизонты в преподавании. Тем не менее необходимо знать меру в их при-

менении, учитывать все тонкости использования в рамках определённого метода обучения, нельзя и отменять написание иероглифов от руки, полностью заменяя его использованием программного обеспечения, которое лишь является верным помощником, предоставляющим учителю возможность в полной мере учить, ученику – учиться [11, стр. 149]. Внедрение анимации в учебный процесс на сегодняшний день не является революционным, напротив, это обусловлено социальным заказом современного общества системе образования, проявляющимся в потребности идти в ногу со временем. Мы подчёркиваем, что не считаем традиционных методов обучения порядку написания черт китайских иероглифов устаревшими, а предполагаем, что комбинирование традиционных и инновационных методов на основе флэш-технологий является целесообразным и необходимым условием для повышения и поддержания качества подготовки учащихся в области обучения письменности китайского языка на начальном этапе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Босова Л.Л. Школьная информатика в Китае: идеи, которые могут быть нам полезны // Наука и школа. 2016. № 1. С. 112–120.
2. Ким В.С. Подавление письменности в образовательном процессе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2015. № 2. С. 70–78.
3. Кондрашевский А.Ф. Практический курс китайского языка. Пособие по иероглифике: в 2 ч. Ч. 1. М., 2000. 152 с.
4. Кочергин И.В. Очерки лингводидактики китайского языка: научное издание. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006. 192 с.
5. Могилев А.В., Пак Н.И., Хеннер Е.К. Информатика: учебное пособие. М., 2004. 848 с.
6. 拜书婷. 中小学汉字教学现状及策略研究. 硕士学位论文. 广州大学, 2011.
7. 傅永和. 汉字的笔画 // 语文建设. 1992. 第01期. 8–12页.
8. 蒯芳玲. 浅谈小学写字教学 // 学周刊: 上旬. 2016. 第7期. – 第87页.
9. 徐兰月. 利用信息技术轻松识字, 愉快阅读 // 中国信息技术教育. 2010. 第21期. 72–73页.

10. 万云英, 楊期正. 初入学儿童学习汉字的记忆特点 // 心理学报. 1962. 第03期. 219–230 页.
11. 王素坤, 赵希武. 汉字笔画系统辅助小学语文汉字教学的研究 // 内蒙古师范大学学报: 教育科学版. 2013. 第26 卷第4 期. 147–149 页.
12. 祝玉芳, 王黎华. 基于Flash的汉字笔顺课件制作方法 // 中国教育信息化. 2013. 第24期. 68–70页.
13. 张英. 利用信息技术改革小学语文识字写字教学 // 沈阳教育学院学报. 2011. 第13 卷第5 期. 92–94页.

REFERENCES

1. Bosova L.L. [School Informatics in China: ideas that can be useful to us] In: *Nauka i shkola* [Science and school], 2016, no. 1, pp. 112–120.
2. Kim V.S. [The suppression of writing in the educational process]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2015, no. 2, pp. 70–78.
3. Kondrashevskii A.F. *Prakticheskii kurs kitaiskogo yazyka. Posobie po ieroglifike. Ch. 1* [Practical Chinese language course. Handbook hieroglyphics. H. 1]. Moscow, 2000. 152 p.
4. Kochergin I.V. *Ocherki lingvodidaktiki kitaiskogo yazyka* [Essays on the linguistics of the Chinese language]. Moscow, 2006. 192 p.
5. Mogilev A.V., Pak N.I., Khenner E.K. *Ingradeatika* [Computer science]. Moscow, 2004. 848 p.
6. 拜书婷. 中小学汉字教学现状及策略研究. 硕士学位论文. 广州大学, 2011.
7. 傅永和. 汉字的笔画 // 语文建设. 1992. 第01期. 8–12页.
8. 蒯芳玲. 浅谈小学写字教学 // 学周刊: 上旬. 2016. 第7期. – 第87页.
9. 徐兰月. 利用信息技术轻松识字, 愉快阅读 // 中国信息技术教育. 2010. 第21期. 72–73页.
10. 万云英, 楊期正. 初入学儿童学习汉字的记忆特点 // 心理学报. 1962. 第03期. 219–230 页.
11. 王素坤, 赵希武. 汉字笔画系统辅助小学语文汉字教学的研究 // 内蒙古师范大学学报: 教育科学版. 2013. 第26 卷第4 期. 147–149 页.
12. 祝玉芳, 王黎华. 基于Flash的汉字笔顺课件制作方法 // 中国教育信息化. 2013. 第24期. 68–70页.
13. 张英. 利用信息技术改革小学语文识字写字教学 // 沈阳教育学院学报. 2011. 第13 卷第5 期. 92–94页.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Демина Мария Александровна – переводчик отдела международного сотрудничества Московского государственного областного университета; преподаватель-исследователь кафедры вычислительной математики и методики преподавания информатики Московского государственного областного университета;
e-mail: jiemina@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Maria A. Demina – Interpreter/Translator of International Cooperation Department; Teacher-researcher (Department of Computational Mathematics and Methods of Teaching Computer Science) of Moscow Region State University;
e-mail: jiemina@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Демина М.А. Визуализация иероглифической информации средствами флэш-анимации: обзор зарубежного педагогического опыта // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1 С. 108–116.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-108-116

FOR CITATION

Demina M. Visualizing Chinese Hieroglyphics Using Flash Animation: a Review of the Foreign Pedagogical Experience. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, p. 108–116.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-108-116

УДК 378.14

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-117-128

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОДЕРЖАНИЮ ПРАВОВОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ЖУРНАЛИСТИКА»

Калугина Е.Г., Житиневич Д.Г.

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта

236016, г. Калининград, ул. Александра Невского, д. 14, Российская Федерация

Аннотация. В статье рассматриваются содержание правовой компетенции бакалавров по направлению «Журналистика» и критерии отбора содержания дисциплин правового блока. Анализируются учебные планы и рабочие программы дисциплин основных образовательных программ по направлению «Журналистика» для бакалавриата отечественных университетов. Результаты исследования сопоставляются с выводами авторов модельной программы по журналистике, предложенной ЮНЕСКО, и требованиями к правовой подготовке сотрудников СМИ, установленными в профессиональных стандартах. Авторы приходят к выводу, что формирование правовой компетенции бакалавров по направлению «Журналистика» будет наиболее эффективным в рамках правового модуля, который должен включать два блока: общепрофессиональный, направленный на приобретение общих знаний, умений и навыков в правовой сфере, и специальный, учитывающий особенности профессиональной направленности.

Ключевые слова: журналистское образование, бакалавриат по направлению «Журналистика», профессиональные стандарты, правовая подготовка, правовая компетенция.

MODERN REQUIREMENTS TO THE CONTENT OF LEGAL TRAINING FOR BACHELORS OF JOURNALISM

E. Kalugina, D. Zhitinevich

Immanuel Kant Baltic Federal University

Nevskogo Street – 14, Kaliningrad, Russia 236016

Abstract. The article deals with the content of the legal competence of bachelors of Journalism (B.J. students) and the criteria for selecting the content of disciplines in the field of law. The author analyses curricula and educational programmes of disciplines included in the main educational programmes for journalists taught to B.J. students at Russian universities. The research results are compared with the authors' conclusions on the model programme for journalism education proposed by the UNESCO, and the requirements for legal training of media employees established in professional standards. The authors conclude that legal competence of B.J. students should be developed within the legal module which should include two blocks – a general professional block aimed at the development of general knowledge and skills in the field of law, and a special one related to the peculiarities of the professional field.

Key words: journalistic education, Bachelor of Journalism degree, professional standards, legal training, legal competence.

В условиях развития информационно-коммуникационных технологий и конвергенции средств массовой информации правовая подготовка становится важнейшей частью профессиональной компетентности журналиста. «Интернетизация» средств массовой информации способствует диверсификации профессий в сфере СМИ, что приводит к расширению требований к знаниям и умениям в области права. Однако на уровне высшей школы, на наш взгляд, уделяется недостаточно внимания эффективности правовой подготовки будущих журналистов. В действующем образовательном стандарте по направлению «Журналистика» для бакалавриата, в отличие от предыдущего, представлены весьма размытые требования к знаниям и умениям выпускников в области права. В документе содержатся только две компетенции, имеющие непосредственное отношение к правовой подготовке выпускников: общекультурная – «способность использовать основы правовых знаний в различных сферах жизнедеятельности» – и общепрофессиональная – «способность руководствоваться в профессиональной деятельности правовыми нормами, регулирующими функционирование СМИ» [8]. В новом образовательном стандарте, утверждённом Минобрнауки 8 июня 2017 г., представлены ещё более обобщённые формулировки. В нём закреплены универсальная компетенция – «способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений» – и общепрофессиональная – «способен учитывать в

профессиональной деятельности тенденции развития медиакоммуникационных систем региона, страны и мира, исходя из политических и экономических механизмов их функционирования, правовых и этических норм регулирования» [9]. Дисциплины, в рамках которых должны формироваться указанные компетенции, и их содержание университеты определяют самостоятельно.

Вместе с тем в утверждённых Минтрудом профессиональных стандартах «Связь, информационные и коммуникационные технологии» и «Средства массовой информации, издательство и полиграфия» содержится ряд требований к правовой подготовке представителей СМИ, которые следует учитывать при формировании правовой компетенции бакалавров направления «Журналистика». Анализ этих документов показал, что наиболее востребованными являются:

- знание законодательства Российской Федерации, иных нормативных правовых актов, методических и нормативных документов, регламентирующих деятельность СМИ;
- знание законодательства Российской Федерации в области интеллектуальной собственности;
- знание трудового законодательства Российской Федерации;
- знание порядка заключения договоров, в том числе авторских, правил составления юридической документации [5, с. 237–239].

Наличие профессиональных стандартов, устанавливающих определённые требования к правовой подготовке представителей СМИ, обуславливает необходимость унификации содержания соответствующего блока при ре-

ализации образовательных программ по направлению «Журналистика», что требует конкретизации содержания правовой подготовки. Однако на сегодняшний день в академической среде отсутствует согласие по поводу содержания правового блока и оптимального способа организации процесса правового обучения. Авторы статьи ставят целью предложить научно обоснованный подход к проектированию содержания правового блока в структуре образовательной программы по направлению «Журналистика» для бакалавриата. Реализация этой цели представляется возможной посредством решения следующих задач:

- выявить содержание правовой компетенции бакалавров направления «Журналистика»;
- определить наиболее эффективный способ организации процесса правового обучения;
- предложить критерии отбора содержания дисциплин правового блока и определить их минимальную трудоёмкость.

В условиях компетентностно ориентированного высшего образования основополагающими в аспекте правовой подготовки становятся понятия «профессиональная компетентность» и «правовая компетенция» будущего специалиста. И.А. Илларионова определяет профессиональную компетентность журналиста как степень освоения профессиональных знаний и умений на основе развития индивидуального творческого потенциала студента (воображения, масштабности аналитического и ассоциативного мышления, креативности решения, оригинальности идей, форм и средств воплощения, мастерского владения

языком, исполнительскими навыками, основами смежных профессий) [3, с. 11]. Т.Н. Владимирова рассматривает понятие профессиональной компетентности во взаимосвязи с образовательными и профессиональными стандартами. Она понимает под компетентностью журналиста уровень возможности выпускника выполнять функциональные обязанности в формате «профессия – должность» в соответствии с заданными профессиональными стандартами, на основе сформированного у него кластера общекультурных и профессиональных компетенций, развитых социально-значимых личностных качеств и реализуемой творческой индивидуальности [2, с. 119]. С учётом этих дефиниций правовую компетенцию журналиста можно определить как совокупность знаний и умений в области права, позволяющих ему решать задачи профессиональной деятельности.

В действующем и новом образовательных стандартах по направлению «Журналистика» обозначены общекультурная / универсальная и общепрофессиональная компетенции в области правовой подготовки, что предполагает общую и специальную составляющие. Учитывая эту дифференциацию, мы предприняли попытку определить содержание правовой компетенции как части профессиональной компетентности выпускника, основываясь на профессиональных стандартах, утверждённых Минтрудом РФ, и рабочих программах дисциплин правового блока ООП по направлению «Журналистика» ведущих отечественных университетов. Анализ указанных документов позволяет заключить, что общая составляющая правовой ком-

петенции предполагает общеправовые знания, а специальная – знание основных источников законодательства в области СМИ и базовых принципов регулирования деятельности средств массовой информации в России. При этом у выпускников должны быть сформированы: умение читать и анализировать нормативно-правовые акты и судебные решения, касающиеся деятельности СМИ; умение использовать нормативные правовые акты для решения проблем правового характера, возникающих в ходе профессиональной деятельности; умение составлять юридическую документацию. Результатом освоения всех перечисленных требований должно стать овладение правовой культурой.

В соответствии с содержанием правовой компетенции дисциплины, необходимые для её формирования, целесообразно делить на общие и специальные. Как указывает С.В. Болонина, такой подход позволяет заложить у студентов неюридических специальностей фундамент правового образования и развить навыки и умения для последующей ориентации в правовых отношениях на практике [1, с. 69]. Исследователи МГУ им. М.В. Ломоносова, занимавшиеся разработкой подходов к проектированию основных образовательных программ по направлению «Журналистика», указывают, что наиболее эффективной для организации журналистского образования является модульная система, и выделяют в числе прочих модуль «Правоведение – Правовые основы журналистики (включая международное гуманитарное право)», который относят к группе социально-профессиональных [4, с. 134, 135]. Внедрение

правового модуля способствует реализации принципа фундаментализации журналистского образования. Однако с учётом того, что полученные знания и умения применяются в профессиональной деятельности главным образом для решения задач по функционированию СМИ как организации, эта часть подготовки журналистов должна иметь практико-ориентированную направленность. Модульное построение правового обучения соответствует дифференциации компетенций, установленной образовательным стандартом, и позволяет говорить о необходимости включения в учебные планы образовательных организаций минимум двух дисциплин.

Составители модельной программы ЮНЕСКО по журналистике указывают, что общий курс права, в рамках которого студенты знакомятся с конституцией и юридической системой страны, следует вводить в первый год обучения. Законодательство в области СМИ рекомендуется изучать на втором курсе. В то же время авторы программы отмечают, что для специальной дисциплины может быть определён и более поздний период, однако студенты должны освоить её до начала практики в средствах массовой информации [17]. При определении места дисциплин правового блока в учебных планах образовательных программ целесообразно учитывать эти рекомендации, выработанные с учётом мнения значительного количества специалистов, руководящих подготовкой журналистов. Как показывает анализ учебных планов отечественных университетов, на сегодняшний день представления образовательных организаций о месте правовых дисциплин

существенно разнятся. Так, в Московском государственном университете им. М.В. Ломоносова (МГУ) общий курс права преподают на третьем и четвертом году обучения, в Казанском федеральном университете (КФУ) – на третьем, в Новосибирском государственном университете (НГУ), Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), Национальном исследовательском Томском государственном университете (ТГУ) – на втором, в Санкт-Петербургском государственном университете (СПбГУ), Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и Уральском федеральном университете им. первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ) – на первом. Специальная часть правового блока может осваиваться студентами и на первом, и на втором, и на третьем, и на четвертом курсах. В частности, в ТГУ её преподают на четвертом году обучения, в МГУ – на третьем и четвертом. В то же время в СПбГУ, НГУ, РАНХиГС дисциплины специальной части осваивают на втором и третьем курсах, а в УрФУ – на первом и третьем. В учебном плане Сибирского федерального университета общий и специальные курсы права объединены в одну дисциплину – «Правовые основы журналистики».

Различаются и представления образовательных организаций о трудоёмкости, необходимой для освоения правового блока. На общую дисциплину чаще всего отводится 2 ЗЕТ. Из десяти университетов, учебные планы которых были проанализированы, исключение составляют МГУ и НИУ

ВШЭ, где общий курс занимает 4 ЗЕТ, при этом в МГУ в него включено изучение основ международного гуманитарного права в объёме 2 ЗЕТ¹. В МГИМО общая часть состоит из трёх дисциплин: «Конституционное право РФ», «Конституционное право зарубежных стран» и «Международное право», что обусловлено направленностью программы («Международная журналистика»).

В вопросе трудоёмкости обязательной специальной части правового блока различий значительно больше. В большинстве университетов она состоит из одной дисциплины, однако на её освоение может отводиться 2 ЗЕТ (НИУ ВШЭ (дисциплина является курсом по выбору), НГУ, РАНХиГС), 3 ЗЕТ (МГИМО, ТГУ, СФУ) и 4 ЗЕТ (МГУ им. М.В. Ломоносова, КФУ). В УрФУ помимо курса «Правовые основы журналистики» предусмотрен курс «Законодательство СМИ и практика его применения», на каждый из них выделяется 2 ЗЕТ. В СПбГУ в специальную часть также входит две дисциплины: «Правовые основы журналистики» и «Международное гуманитарное право и СМИ». Трудоёмкость первой составляет 2 ЗЕТ, второй – 3 ЗЕТ.

Унификации содержания правового блока может способствовать ориентация университетов на определённые критерии при разработке учебных программ дисциплин. На основе предло-

¹ Выбор образовательных организаций основан на рейтинге «100 лучших вузов России», составленном рейтинговым агентством RAEX. URL: http://raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_2017 (дата обращения: 12.10.17). Анализ проводился на основе последних учебных планов по направлению «Журналистика» для бакалавриата, размещённых на сайтах образовательных организаций, по состоянию на 12 октября 2017 г.

женного выше содержания правовой компетенции бакалавров направления «Журналистика» авторы предлагают следующие критерии:

- соответствие задачам по формированию общекультурной / универсальной и общепрофессиональной компетенций в области права, обозначенных в образовательном стандарте по направлению «Журналистика»;

- учёт требований профессионального сообщества к правовой подготовке, закреплённых в нормативных документах (в профессиональных стандартах);

- практическая направленность обучения.

Анализ рабочих программ университетов показывает, что представления авторов документов о содержании общей дисциплины различаются существенно. В рамках соответствующего курса предусмотрено изучение основ теории государства и права, конституционного права, а также отдельных отраслей права – гражданского, административного, уголовного, семейного, трудового права и др. Значительно больше расхождений – в содержании специальной дисциплины, предполагающей освоение правовых основ журналистики. Так, в некоторые программы повторно включены отдельные аспекты общего курса права или же, наоборот, тематические разделы, относящиеся к специальному курсу (например, интеллектуальная собственность), предусмотрены и к освоению в рамках общей дисциплины. Далеко не все авторы уделяют внимание особенностям трудовых отношений в сфере массмедиа и формированию умения составлять юридическую документацию. Таким образом,

при отборе содержания специальной дисциплины не всегда учитываются требования, сформулированные в профессиональных стандартах. Кроме того, зачастую уделяется недостаточно внимания практической направленности правового блока. Основным методом обучения являются лекции, которые, как правило, сочетают с беседами, дискуссиями и семинарами. Значительно реже применяются деловые и ролевые игры, имитационные упражнения, «кейс-стади». Вместе с тем исследователи в области правового обучения указывают, что компетентный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося, а умение разрешать проблемы. Е.М. Кропанева называет в числе дидактических принципов правового обучения переход от обучения к самообразованию и связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности [6, с. 69, 70]. По мнению Е.А. Певцовой, при обучении праву необходимо сочетать традиционные и инновационные технологии [7, с. 192].

Отдельно необходимо рассмотреть вопрос включения в общую или специальную часть правового модуля дисциплины «Международное гуманитарное право и СМИ». В предыдущем образовательном стандарте по направлению «Журналистика» для бакалавриата требование к знаниям в этой области было зафиксировано в соответствующей компетенции («знание основ международного гуманитарного права, правовых норм, регулирующих функционирование СМИ в России, в том числе прав и обязанностей журналиста, авторского права»). В действующем и новом документах такого требования нет. Не содержится его и

в профессиональных стандартах. Как показывает опыт, знания в области международного гуманитарного права оказываются невостребованными в повседневной профессиональной деятельности сотрудников СМИ, которые не занимаются освещением вооружённых конфликтов. В связи с этим представляется целесообразным проведение углублённой подготовки к работе в зонах вооружённых конфликтов непосредственно в организациях СМИ. Д.В. Соколова отмечает, что редакции, которые отправляют своих сотрудников в опасные командировки, могли бы организовывать специальные семинары или лекции [16, с. 145]. Вместе с тем ключевые аспекты международного гуманитарного права следует включить в

специальную часть правового модуля.

Исходя из представленных критериев отбора содержания дисциплин правового модуля, а также опираясь на наиболее проработанные рабочие программы российских университетов [10; 11; 12; 13; 14; 15], авторы предприняли попытку определить минимальную трудоёмкость общего и специального курсов. С учётом объёма нормативных правовых актов, иных нормативных документов, учебной литературы, необходимых для освоения в рамках основных тематических разделов, и при сочетании традиционных и практических методов обучения распределение академических часов на аудиторную и самостоятельную работу может быть следующим (табл. 1, 2):

Таблица 1

Общая дисциплина

№	Название раздела	Всего часов	Аудиторная работа		Самостоятельная работа
			Лекции	Практические занятия	
1.	Основы теории государства и права	6	4	2	2
2.	Основы конституционного права	10	4	2	2
3.	Основы гражданского права	12	4	4	4
4.	Основы административного и уголовного права	10	4	2	4
5.	Основы семейного права	8	2	2	4
6.	Основы процессуального права	8	2	2	4
7.	Основы трудового права	10	2	4	4
8.	Основы международного публичного права	6	2	2	2
	Итого	72 (2 ЗЕТ)	24	18	30

Таблица 2

Специальная дисциплина

№	Название раздела	Всего часов	Аудиторная работа		Самостоятельная работа
			Лекции	Практические занятия	
1.	Система законодательства о СМИ	8	2	2	4
2.	Государственная политика в области СМИ	8	2	2	4
3.	Доступ к информации	6	2	2	2
4.	Организация деятельности по выпуску СМИ и деятельности редакции	10	4	4	2
5.	Неприкосновенность частной жизни, защита чести, достоинства и деловой репутации	10	2	4	4
6.	Освещение деятельности следствия и суда	6	2	2	2
7.	Правовое регулирование рекламы	10	2	4	4
8.	Ограничения на распространение в СМИ порнографии и жестокости	6	2	2	2
9.	Деятельность СМИ в предвыборный период	12	4	4	4
10.	Интеллектуальная собственность	16	4	6	6
11.	Международное гуманитарное право и СМИ	16	6	4	6
	Итого	108 (3 ЗЕТ)	32	36	40

В заключение отметим, что представленный подход к проектированию содержания правового блока в структуре образовательной программы «Журналистика» для бакалавриата основан на анализе ряда нормативных документов с учётом рекомендаций экспертов и выводов исследователей в области журналистского образования и правового обучения. Предложения по унификации содержания правового

блока, безусловно, требуют обсуждения в академической среде, однако выработка консенсуса, по мнению авторов, позволит оптимизировать правовую подготовку журналистов в условиях высшей школы с тем, чтобы наряду с реализацией принципа фундаментализации образования удовлетворять основные требования профессионального сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болонина С.В. Научно-методические основы преподавания правовых дисциплин в неюридических вузах: дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 161 с.
2. Владимирова Т.Н. Дидактическая концепция профессиональной подготовки журналистов в высшей школе России: дис. ... док. пед. наук. М., 2015. 481 с.
3. Илларионова И.А. Формирование профессиональной компетентности журналистов в высших учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 22 с.
4. Свитич Л.Г., Ширяева А.А. Инновационные подходы к проектированию основных образовательных программ по направлению высшего профессионального образования «Журналистика» / под ред. Я.Н. Засурского. М., 2007. 256 с.
5. Калугина Е.Г. Требования к правовой подготовке журналистов в эпоху мультимедиа // Медиапространство многополярного мира: сборник научных статей, Москва, РУДН, 13 апреля 2017 г. / под ред. Ел.В. Мартыненко. М., 2017. С. 235–242.
6. Кропанева Е.М. Теория и методика обучения праву: учеб. пособие. Екатеринбург, 2012. 188 с.
7. Певцова Е.А. Теория и методика обучения праву: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. 400 с.
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 07.08.2014 № 951 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2015/01/28/prikaz951-site-dok.html> (дата обращения: 03.12.2016).
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.06.2017 № 524 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика» [Электронный ресурс]. URL: <https://minjust.consultant.ru/documents/35844> (дата обращения: 30.12.2017).
10. Программа дисциплины «Правовые аспекты медиа» для направления 42.03.02 «Журналистика» подготовки бакалавра Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/ba/journ/courses/184769123.html> (дата обращения: 10.10.2017).
11. Программа по дисциплине «Право» для неюридических факультетов и департаментов (направление подготовки – бакалавр) Национального исследовательского университета Высшая школа экономики [Электронный ресурс]. URL: <https://www.hse.ru/ba/journ/courses/187399800.html> (дата обращения: 10.11.2017).
12. Рабочая программа дисциплины «Основы правоведения» ООП по направлению «Журналистика» для бакалавриата Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова [Электронный ресурс]. URL: <http://www.journ.msu.ru/about/programs/programmy-distiplin.php> (дата обращения: 11.10.2017).
13. Рабочая программа дисциплины «Право средств массовой информации» ООП по направлению «Журналистика» для бакалавриата Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова [Электронный ресурс]. URL: <http://www.journ.msu.ru/about/programs/programmy-distiplin.php> (дата обращения: 10.10.2017).
14. Рабочая программа учебной дисциплины «Правовые основы журналистики. Legal Framework of Journalism» Санкт-Петербургского государственного университета [Электронный ресурс]. URL: https://bb.spbu.ru/webapps/cmsmain/webui/institution/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5?action=frameset&subaction=view&uniq=v2hbt3&bpktsess=fa_lse (дата обращения: 12.10.2017).

15. Рабочая программа учебной дисциплины «Правоведение. Law» Санкт-Петербургского государственного университета [Электронный ресурс]. URL: <https://bb.spbu.ru/webapps/cmsmain/webui/institution/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5?action=frameset&subaction=view&uniq=v2hbt3&bptksess=false> (дата обращения: 10.11.2017).
16. Соколова Д.В. Специфика работы журналистов в зонах вооружённых конфликтов: российский и зарубежный опыт: дис. ... канд. филол. наук. М., 2016. 203 с.
17. Model Curricula for Journalism Education [Электронный ресурс]. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151209E.pdf> (дата обращения: 15.11.2016).

REFERENCES

1. Bolonina S.V. *Nauchno-metodicheskie osnovy prepodavaniya pravovykh distsiplin v neyuridicheskikh vuzakh: dis. ... kand. ped. nauk* [Scientific-methodical bases of teaching legal disciplines at non-legal universities: PhD thesis in Pedagogic sciences]. Moscow, 2000. 161 p.
2. Vladimirova T.N. *Didakticheskaya kontseptsiya professional'noi podgotovki zhurnalistov v vysshei shkole Rossii: dis. ... dok. ped. nauk* [The didactic concept of professional training of journalists in the system of higher education in Russia: D. thesis in Pedagogic sciences]. Moscow, 2015. 481 p.
3. Illarionova I.A. *Gradeirovanie professional'noi kompetentnosti zhurnalistov v vysshih uchebnykh zavedeniyakh: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of professional competence of journalists in higher educational institutions: PhD thesis in Pedagogic sciences]. Moscow, 2009. 22 p.
4. Svitich L.G., Shiryayeva A.A. *Innovatsionnye podkhody k proektirovaniyu osnovnykh obrazovatel'nykh programm po napravleniyu vysshego professional'nogo obrazovaniya «Zhurnalistika»* [Innovative approaches to designing basic educational programmes in the direction of higher professional education "Journalism"]. Moscow, 2007. 256 p.
5. Kalugina E.G. [Requirements for the legal training of journalists in the multimedia era] In: Martynenko E.I. *Mediaprostranstvo mnogopolyarnogo mira: sbornik nauchnykh statei. Moskva, RUDN, 13 aprelya 2017 g.* [The media multipolar world: collection of scientific articles. Moscow, PFUR]. Moscow, 2017, pp. 235–242.
6. Kropaneva E.M. *Teoriya i metodika obucheniya pravu* [Theory and methodology of teaching law]. Ekaterinburg, 2012. 188 p.
7. Pevtsova E.A. *Teoriya i metodika obucheniya pravu* [Theory and methodology of teaching law]. Moscow, 2003. 400 p.
8. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 07.08.2014 № 951 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 42.03.02 Zhurnalistika (uroven' bakalavriata)»* [Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation from 07.08.2014 № 951 "On approval of Federal state educational standard of higher education in the direction of training 42.03.02 Journalism (undergraduate level)"]. Available at: <https://rg.ru/2015/01/28/prikaz951-site-dok.html> (accessed: 03.12.2016).
9. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 08.06.2017 № 524 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 42.03.02 Zhurnalistika»* [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 08.06.2017 № 524 "On approval of Federal state educational standard of higher education – bachelor training 42.03.02 Journalism"]. Available at: <https://minjust.consultant.ru/documents/35844> (accessed: 30.12.2017).
10. *Programma distsipliny «Pravovye aspekty media» dlya napravleniya 42.03.02 «Zhurnalistika» podgotovki bakalavra Natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta «Vysshaya shkola ekonomiki i prava»*

- miki*» [The program of the discipline "Legislative aspects of media" to guide 42.03.02 "Journalism" bachelor, National research University "Higher school of Economics"]. Available at: <https://www.hse.ru/ba/journ/courses/184769123.html> (accessed: 10.10.2017).
11. *Programma po distsipline «Pravo» dlya neyuridicheskikh fakul'tetov i departamentov (napravlenie podgotovki – bakalavr) Natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta Vysshaya shkola ekonomiki* [The program for the discipline "Law" for non-legal faculties and departments HSE (field of study – bachelor) National research University Higher school of Economics]. Available at: <https://www.hse.ru/ba/journ/courses/187399800.html> (accessed: 10.11.2017).
 12. *Rabochaya programma distsipliny «Osnovy pravovedeniya» OOP po napravleniyu «Zhurnalistika» dlya bakalavriata Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M.V. Lomonosova* [The working program of the discipline "Basics of law" of the PLO on direction "Journalism" for undergraduate Moscow state University. M.V. Lomonosov]. Available at: <http://www.journ.msu.ru/about/programs/programmy-distsiplin.php> (accessed: 11.10.2017).
 13. *Rabochaya programma distsipliny «Pravo sredstv massovoi ingradeatsii» OOP po napravleniyu «Zhurnalistika» dlya bakalavriata Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta im. M.V. Lomonosova* [The working program of the discipline "Legislation of media" of the PLO on direction "Journalism" for undergraduate Moscow state University. M.V. Lomonosov]. Available at: <http://www.journ.msu.ru/about/programs/programmy-distsiplin.php> (accessed: 10.10.2017).
 14. *Rabochaya programma uchebnoi distsipliny «Pravovye osnovy zhurnalistiki. Legal Framework of Journalism» Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [The working program of the discipline "Legal bases of journalism. Legal Framework of Journalism" Saint-Petersburg state University]. Available at: <https://bb.spbu.ru/webapps/cmsmain/webui/instituti on/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5?action=frameset&subaction=view&uniq=v2hbt3&bptkss=false> (accessed: 12.10.2017).
 15. *Rabochaya programma uchebnoi distsipliny «Pravovedenie. Law» Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [The working program of discipline "Jurisprudence. Law", Saint-Petersburg state University]. Available at: <https://bb.spbu.ru/webapps/cmsmain/webui/instituti on/%D0%9E%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5?action=frameset&subaction=view&uniq=v2hbt3&bptkss=false> (accessed: 10.11.2017).
 16. Sokolova D.V. *Spetsifika raboty zhurnalistov v zonakh vooruzhennykh konfliktov: rossiiskii i zarubezhnyi opyt: dis. ... kand. filol. nauk* [The specifics of work of journalists in zones of armed conflicts: Russian and foreign experience: PhD thesis in Philological sciences]. Moscow, 2016. 203 p.
 17. Model Curricula for Journalism Education. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151209E.pdf> (accessed: 15.11.2016).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Калугина Елена Геннадьевна – аспирант Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта;
e-mail: elenakalug2013@gmail.com

Житиневич Дмитрий Геннадьевич – кандидат юридических наук, доцент кафедры политики, социальных технологий и массовых коммуникаций, директор Департамента образовательных программ и образовательной политики Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта;
e-mail: DZHitinevich@kantiana.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Elena G. Kalugina – PhD student, Immanuel Kant Baltic Federal University;
e-mail: elenakalug2013@gmail.com

Dmitry G. Zhitinevich – Candidate of Legal Sciences, Associate Professor at the Department of Politics, Social Technologies and Mass Communication; director of the Department of Education Programmes and Education Policy, Immanuel Kant Baltic Federal University;
e-mail: DZHitinevich@kantiana.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Калугина Е.Г., Житиневич Д.Г. Современные требования к содержанию правовой подготовки бакалавров по направлению «Журналистика» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 117–128.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-117-128

FOR CITATION

Kalugina E.G, Zhitinevich D.G. Modern Requirements to the Content of Legal Training for Bachelors of Journalism. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 117–128.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-117-128

УДК 37

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-129-135

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕДИЦИНСКОГО КОЛЛЕДЖА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Комилов Ф.С.¹, Раджабов Б.Ф.²

¹ *Таджикский национальный университет*

734025, г. Душанбе, проспект Рудаки, д. 17, Республика Таджикистан

² *Курган-Тюбинский государственный университет имени Н. Хусрава*

735140, Хатлонская обл., г. Курган-Тюбе, ул. Айни, д. 67, Республика Таджикистан

Аннотация. В статье рассматриваются возможности широкого внедрения современных информационных технологий в образовательном пространстве медицинского колледжа. Анализируется введение новой системы дистанционного обучения в условиях профессионального образования Таджикистана. Рассматривается использование информационных технологий при организации самостоятельной работы студентов, проблемы, возникающие в процессе обучения при использовании тестовых программ. Подчёркиваются преимущества применения сети Интернет как дополнения к учебным материалам и ограничения, связанные с сокращениями социального взаимодействия. Сделан вывод, что в процессе обучения с применением информационных технологий у студентов-медиков развивается умственный потенциал, формируются различные умения, создаются условия для преодоления комплекса недостатков при использовании информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: информация, технология, сеть, Интернет, колледж, медицина, образование, студенты-медики, эффективность.

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE MEDICAL COLLEGE: PROBLEMS AND PROSPECTS

F. Komilov¹, B. Rajabov²

¹ *Tajik National University*

17, Rudaki Avenue, Dushanbe, 734025, Republic of Tajikistan

² *Kurgan-Tube State University named after Nasiri Khusrav*

67 Ayni ul., Kurgan-Tube, Khatlon region, 735140, Republic of Tajikistan

Abstract. The article considers the possibility of broad introduction of modern information technology into educational space of a medical college. Introduction of the new system of distant education in conditions of vocational training in Tajikistan is analyzed. The use of information technology in organizing students' independent work is considered, as well as the problems, appearing in the process of teaching with the use of test programs. The advantages of using the network Internet as addenda to scholastic materials are emphasized. Besides, restrictions

connected with reductions of social interaction are mentioned. It is concluded that in the educating students-future physicians with the use of information technology their mental potential is developed, various skills are formed, as well as conditions for overcoming the complex of drawbacks when information-communication technology is used.

Key words: information, technology, network, Internet, college, medicine, education, students-future physicians, efficiency.

Решающий фактор развития современного общества заключается в информационных технологиях (ИТ). Способность эффективного использования имеющейся информации влияет на работу людей, учёбу обучаемых и на их профессионализм. Задача профессиональной подготовки специалиста к будущей работе и к жизни в информационном обществе актуальна в современном мире.

Ныне в медицинских колледжах Таджикистана формируется новая система образования, закрепляющая за ИТ статус средства организации как вспомогательной, так иногда и основной части процесса обучения (дистанционного обучения) [1]. Задача, стоящая перед медицинскими колледжами – подготовка среднего медицинского персонала с хорошим уровнем знаний, который мыслит, владеет современными ИТ, умеет самостоятельно получать и использовать знания на практике [4].

Целью исследования является теоретико-методологическое обоснование эффективности дидактического обеспечения образовательного процесса медицинского колледжа на основе современных информационно-коммуникационных технологий.

Для достижения данной цели нами поставлены следующие **задачи**:

- проанализировать современные тенденции использования ИКТ в процессе обучения в медицинских колледжах Республики Таджикистан;

- изучить и проанализировать состояние подготовки студентов-медиков среднего специального медицинского образования (ССПМО) Таджикистана по использованию ИКТ в их будущей профессиональной деятельности;

- выделить дидактические условия и современные подходы подготовки студентов-медиков ССПМО по использованию ИКТ [6].

При внедрении информационных технологий в процесс обучения применяется постоянно расширяющийся интеллектуальный потенциал общества, сконцентрированный в печатном фонде, активизируется научная, производственная деятельность и другие занятия членов общества, развиваются умственные способности обучающихся, формируются умения самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной работы по обработке полученной информации [3].

В процесс организации самостоятельной работы студентов-медиков вводятся информационные технологии, которые в большей степени интенсифицируют и активизируют данный процесс. Создавая и используя тестирующие, диагностирующие и контролирующие компьютерные системы, можно оптимизировать деятельность преподавателей. При этих системах,

тратя немного времени, можно добиться эффективного оценивания знаний студентов-медиков, развития скорости мышления и внимания [8]. Эти системы также позволят преподавателю регулярно и полномасштабно работать с данными о результатах обучения.

В то же время частое использование тестовых программ создаёт некоторые проблемы в процессе обучения. Эта форма контроля знаний имеет отрицательные моменты, которые сводятся к ограниченности вопросов, отсутствию диалога между преподавателем и студентом-медиком [10]. К тому же при тестировании у студента-медика не вырабатывается умение последовательно, полно, чётко высказывать свою мысль.

С учётом двадцатилетнего опыта обучения студентов-медиков и слушателей-абитуриентов биологии мы заметили, что чётко прослеживается тенденция к снижению биологической грамотности, которая заметна в течение последних 6–8 лет. Вероятнее всего это объясняется тем, что при сдаче вступительного экзамена по биологии абитуриент готовится именно к тестированию и уделяет основное внимание запоминанию правильных ответов на вопросы, которые часто встречаются в тесте [7].

К тому же при сравнении результатов централизованного тестирования и успеваемости студентов-медиков первого курса медколледжа, их способности к логическому мышлению мы убеждаемся в том, что студенты-медики, имеющие наиболее высокие баллы в тестировании, проигрывают по сравнению со студентами, получившими намного меньше баллов при централизованном тестировании [12].

То же самое наблюдается тогда, когда студент сдаёт компьютерное тестирование, проводимое на кафедре в течение двух семестров. Часто случается, что результаты «посредственных» студентов-медиков выше, чем результаты студентов, которые успешно отвечают на устные вопросы или решают нестандартные задания, которые требуют логического мышления, способностей к нахождению взаимосвязей между биологическими явлениями.

Чтобы повысить качество обучения, необходимо пользоваться электронными ресурсами Интернет. Преимущество использования данных ресурсов заключается в том, что методические материалы, которые предоставляются посредством сети Интернет, регулярно обновляются и дополняются [9]. К тому же, чтобы подать учебный материал наглядно, необходимо пользоваться современными технологиями визуальной демонстрации.

Другое преимущество применения сети Интернет – это взаимосвязь и взаимное дополнение учебных материалов одного предмета материалами другого, когда используются гиперссылки и специально организованная поисковая система, но в этом направлении преподаватели встречаются с некоторыми проблемами: из Интернета студенты скачивают готовые рефераты, контрольные работы, доклады и в связи с этим лишаются стимула к выполнению творческой самостоятельной работы. Готовые работы, доступные студентам, оказывают негативное влияние на эффективность обучения, и преподавателю необходимо пресекать это негативное явление. Возникшую проблему можно решить путём составления преподавателями

авторской задачи для внеаудиторной работы студентов [5].

В ходе использования ИТ в процессе обучения наблюдаются некоторые проблемы: соотношение между объёмом информации, предоставленной компьютером студенту, и объёмом информации, мысленно охваченной, осмысленной и усвоенной студентом-медиком. Обучение затрудняется и из-за проблемы недостаточной компьютерной грамотности студентов. Студенты-медики подготовлены по-разному, поэтому преподаватель использует дифференцированный подход в учебном процессе [2].

Отрицательным фактором при внедрении электронных ресурсов в обучение также является сокращение социального взаимодействия и общения, при этом затрудняется переход от знаковых форм получения знания посредством учебников к практическим действиям, имеющим логическую обоснованность и отличающимся от логики организации знаковой системы.

Таким образом, мы считаем, что можно преодолеть комплекс недостатков применения ИТ при организации обучения, если будут учитываться следующие условия:

1. Необходимо чётко определить границы информатизации учебного процесса в медколледже. Компьютерными средствами можно эффективно передать информацию по дисциплине обучающимся. В то же время некоторые знания формируются только посредством традиционной системы обучения [9]. Преподаватели выступают в качестве доноров знаний и опыта, а студенты-медики – в качестве реципиентов. Здесь важно то, в какой форме подаётся учебная информация, насколько она эмоционально окрашена, каким способом передаётся.

2. Главное условие успешного использования электронных ресурсов в обучении – это существование устойчивой мотивации. В обучении часто подменяется мотивация студентов-медиков: для студента главным становится не приобретение самих знаний и умений, а получение положительной оценки. Студенты-медики должны чётко представлять, что они поступили в медколледж, чтобы стать высококвалифицированными специалистами. Они должны всесторонне развиваться, претворять в жизнь всё то новое, передовое, что требуется обществу [11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная стратегия «Информационно-коммуникационные технологии для развития Республики Таджикистан» (принята Указом Президента РТ от 05.11.2003, № 1174) [Электронный ресурс]. URL: <http://cis.rudn.ru/doc/255> (дата обращения: 18.12.2017).
2. Горохова И.Ю. О подготовке педагогических кадров к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. Т. 17. № 4. С. 70–75.
3. Жаднова И.В. Формирование профессиональных компетенций у студентов медицинского колледжа на основе кейс-технологии // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: Состояние и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, Ростов-на-Дону, 16 декабря 2014 г. 2014. С. 107–108.

4. Комилов Ф.С., Раджабов Б.Ф. Анализ эффективности реализации дидактического обеспечения на основе ИКТ в образовательном процессе среднего специального медицинского образования (ССПМО) Таджикистана // Вестник Таджикского национального университета. 2015. Вып. 3/8 (182). С. 282–290.
5. Комилов Ф.С., Раджабов Б.Ф. Информационный подход к обучению студентов среднего профессионального медицинского образования Республики Таджикистан // Вестник Таджикского национального университета. 2015. Вып. № 3/7 (179). С. 282–288.
6. Комилов Ф.С., Раджабов Б.Ф. Информационные технологии в системе среднего профессионального медицинского образования: монография. М., 2016. 222 с.
7. Мирзоев А.Р. Дидактические условия эффективности студентов вузов Республики Таджикистан к использованию информационно-коммуникационных технологий // Вестник университета (Российско-Таджикский (славянский) университет). 2013. № 2 (41). С. 248–254.
8. Мирзоев А.Р. Анализ современных тенденции использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе // Вестник Таджикского государственного национального университета. 2011. № 12 (76). С. 427–430.
9. Никифорова О.А. Инновационные методы обучения // Применение инновационных педагогических технологий в образовательном процессе медицинского колледжа. Волгоград, 2016. С. 40–46.
10. Раджабов Б.Ф., Мирзоев Д.Х. Современные информационные технологии и дистанционное обучение в системе образования Республики Таджикистан // Вестник Курган-Тюбинского государственного университета имени Носира Хусрава (научный журнал). 2017. №1/3 (47). С. 148–152.
11. Соколова Н.В., Азиева Н.У., Бодьян А.С., Чернова М.С. Роль профессионального самосознания студентов-медиков в реализации компетентностного подхода в медицинском образовании // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: Состояние и перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, 16 декабря 2014 г. Ростов-на-Дону, 2014. С. 265–268.
12. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения: вопросы терминологии, дидактические аспекты разработки и использования // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. научн. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко. Вып. 2. Екатеринбург, 1996. С. 127–139.

REFERENCES

1. *Gosudarstvennaya strategiya «Ingradeatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii dlya razvitiya Respubliki Tadzhiqistan» (prinyata Ukazom Prezidenta RT ot 05.11.2003, № 1174)* [The state strategy "Information and communication technologies for the development of the Republic of Tajikistan" (adopted by decree of President of RT dated 05.11.2003, No. 1174)] Available at: <http://cis.rudn.ru/doc/255> (accessed: 18.12.2017).
2. Gorokhova I.Yu. [On the preparation of pedagogical shots to use information and communication technologies in the educational process]. In: *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of Volgograd State Pedagogical University], 2006, vol. 17, no. 4, pp. 70–75.
3. Zhadnova I.V. [The formation of professional competence of students of medical college on the basis of case-technologies]. In: *Problemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii: Sostoyanie i perspektivy: materialy IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 16 dekabrya 2014 g.* [Problems of continuous professional education in Russia: Status and

- prospects: Proceedings of the IV all-Russian scientific-practical conference, December 16, 2014]. Rostov-on-don, 2014, pp. 107–108.
4. Komilov F.S., Radzhabov B.F. [The analysis of efficiency of realization of didactic support to ICT-based educational process of secondary special medical education (SPMO) Tajikistan] In: *Vestnik Tadjikskogo natsional'nogo universiteta* [Bulletin of the Tajik national University]. 2015, iss. 3/8 (182), pp. 282–290.
 5. Komilov F.S., Radzhabov B.F. [Information approach to the training of students of secondary professional medical education of the Republic of Tajikistan]. In: *Vestnik Tadjikskogo natsional'nogo universiteta* [Bulletin of Tajik National University]. 2015, iss. 3/7 (179), pp. 282–288.
 6. Komilov F.S., Radzhabov B.F. *Ingradeatsionnye tekhnologii v sisteme srednego professional'nogo meditsinskogo obrazovaniya* [Information technologies in the system of secondary professional medical education]. Moscow, 2016. 222 p.
 7. Mirzoev A.R. [Didactic conditions of students' efficiency in the universities of the Republic of Tajikistan to use information and communication technologies]. In: *Vestnik universiteta (Rossiisko-Tadjikskii (slavyanskii) universitet)* [Bulletin of the University (Russian-Tajik (Slavonic) University)], 2013, no. 2 (41), pp. 248–254.
 8. Mirzoev A.R. [Analysis of modern trends in the use of information and communication technologies in the educational process]. In: *Vestnik Tadjikskogo gosudarstvennogo natsional'nogo universiteta* [Bulletin of the Tajik state national University], 2011, no. 12 (76), pp. 427–430.
 9. Nikiforova O.A. [Innovative methods of teaching]. In: *Primenenie innovatsionnykh pedagogicheskikh tekhnologii v obrazovatel'nom protsesse meditsinskogo kolledzha* [The application of innovative pedagogical technologies in educational process at a medical college]. Volgograd, 2016, pp. 40–46.
 10. Radzhabov B.F., Mirzoev D.Kh. [Modern information technologies and distance learning in the education system of the Republic of Tajikistan]. In: *Vestnik Kurgan-Tyubinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Nosira Khusrava (nauchnyi zhurnal)* [Bulletin of Kurgan-Tyube state University named Nasir state University (the scientific magazine)], 2017, no. 1/3 (47), pp. 148–152.
 11. Sokolova N.V., Aziyev N.U., Bodian A.S., Chernova M.S. [The role of professional identity of medical students in the implementation of the competence approach in medical education]. In: *Problemy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v Rossii: Sostoyanie i perspektivy: materialy IV Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 16 dekabrya 2014 g.* [Problems of continuous professional education in Russia: Status and prospects: Proceedings of the IV all-Russian scientific-practical conference, December 16, 2014]. Rostov-on-don, 2014, pp. 265–268.
 12. Sholokhov V.F. [Information technology education: issues of terminology, didactic aspects of development and use]. In: Tkachenko E.V., ed. *Ponyatiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniya* [The conceptual apparatus of pedagogy and education], Yekaterinburg, 1996. no. 2, pp. 127–139.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Комилов Файзали Саъдуллоевич – доктор физико-математических наук, профессор, профессор кафедры информатики Таджикского национального университета;
e-mail: komfaiz@mail.ru

Раджабов Бахрулло Файзалиевич – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информационной технологии Курган-Тюбинского государственного университета им. Носира Хусрава;
e-mail: baha.kgu@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Fayzali S. Komilov – Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Professor of the Informatics department, Tajik National University;
e-mail: komfaiz@mail.ru

Bahrullo F. Rajabov – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, professor of the department of information technology, Kurgan-Tube State University named after Nosiri Khusrav;
e-mail: baha.kgu@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Комилов Ф.С., Раджабов Б.Ф. Современные информационные технологии в образовательном пространстве медицинского колледжа: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 129–135.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-129-135

FOR CITATION

Komilov F.S., Rajabov B.F. Modern information technologies in the educational space of the medical college: problems and prospects In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 129–135.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-129-135

УДК 378.147 – 057.875

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-136-149

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИКУМ ПО ОБРАБОТКЕ ТЕКСТИЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ И ПИЩЕВЫХ ПРОДУКТОВ»

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

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования в МГОУ. Цель статьи – создание целостного представления о дисциплине «Практикум по обработке швейных материалов и пищевых продуктов» и методической системы формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования в процессе изучения этого курса. Авторами представлены основные направления организации системной непрерывной работы по дисциплине «Практикум по обработке швейных материалов и пищевых продуктов» с целью формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования. Основная идея при разработке структуры и содержания курса дисциплины «Практикум по обработке швейных материалов и пищевых продуктов» – это формирование у бакалавров профессиональных знаний и умений по обработке текстильных материалов, а также формирование базовых теоретических знаний и практических навыков при изучении особенностей технологии обработки пищевых продуктов, повышение технологической культуры и общекультурного уровня, научной и практической подготовки бакалавров педагогического образования.

Ключевые слова: бакалавры педагогического образования, практикум, швейные материалы, пищевые продукты, профессиональные компетенции, разработка структуры и содержания курса.

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF BACHELORES OF PEDAGOGICAL EDUCATION BY PROFILE TECHNOLOGICAL AND ECONOMIC EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING DISCIPLINE "PRACTICE FOR TEXTILE MATERIALS AND FOOD PROCESSING"

S. Klenikova, E. Antropova*Moscow Region State University**10A, Radio ul., Moscow, 105005, Russian Federation*

Abstract. The article is devoted to the actual problem of forming professional competencies of bachelors of pedagogical education in MGOU. The purpose of the article is to create a holistic view of the discipline "Practice on processing of sewing materials and food products" and the

© Кленикова С.А., Антропова Е.А., 2018.

methodological system for forming professional competencies of bachelors of teacher education in the process of studying this course. The authors present the main directions of the organization of system continuous work on the discipline "Practice on processing of sewing materials and food products" with the aim of forming the professional competencies of bachelors of pedagogical education. The main idea of developing the structure and content of the course of the discipline "Workshop on processing of sewing materials and food products" is the formation of professional knowledge and skills in the processing of textile materials among bachelors, as well as the formation of basic theoretical knowledge and practical skills in studying the features of food processing technology, technological culture and general cultural level, scientific and practical training of bachelors of pedagogical education.

Key words: bachelors of pedagogical education, practical work, sewing materials, food products, professional competencies, development of the structure and content of the course.

Дисциплина «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» на факультете технологии и предпринимательства МГОУ относится к вариативной части учебного плана и является важной составляющей ООП по направлению подготовки бакалавров «Педагогическое образование». Данная дисциплина предлагается для бакалавров очного отделения – первого года обучения. Дисциплина направлена на формирование у студентов профессиональных компетенций по обработке текстильных материалов, на практическое освоение технологий поузловой обработки различных видов одежды, изучение основ материаловедения и оборудования швейного производства, а также позволяет бакалаврам качественно расширить и систематизировать свои знания в области культуры питания и технологического образования в целом. Дисциплина базируется на ряде курсов образовательной профессиональной программы бакалавров по данному направлению «Охрана труда», «Материаловедение», «Теоретическая механика», «Черчение» и «Основы медицинских знаний».

Целью освоения дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» являются формирование у студентов профессиональных знаний и умений по обработке текстильных материалов, опирающихся на теоретические основы технологии швейного производства, устройства и специфики швейного оборудования, основы материаловедения швейного производства, а также формирование базовых теоретических знаний и практических навыков при изучении особенностей технологии обработки пищевых продуктов, повышение технологической культуры и общекультурного уровня, научной и практической подготовки бакалавров педагогического образования.

Дисциплина ставит своими задачами: освоение студентами теоретических основ технологии обработки текстильных материалов; формирование у студентов практических умений; формирование умения организовать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся при выполнении творческих заданий; освоение теоретических основ и конкретных правил техники безопасности

работы на швейном промышленном и бытовом оборудовании, обеспечивающей охрану жизни и здоровья обучающихся; развитие творческих способностей и технологического мышления студентов; формирование профессиональных знаний; систематизацию, углубление, расширение знаний, умений и навыков студентов по технологии обработки текстильных материалов и пищевых продуктов.

В результате изучения курса «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» бакалавры должны знать:

- основные принципы работы промышленных и бытовых швейных машин;
- технологии выполнения основных приёмов работы на швейном оборудовании, поузловой обработки и технологической последовательности сборки различных видов одежды;
- основы рационального питания;
- химический состав пищевых продуктов, их пищевую ценность и значение для организма человека, кулинарное использование [4];
- технологическую последовательность механической обработки сырья [5];
- способы тепловой обработки пищевых продуктов, технологию приготовления блюд и кулинарных изделий [4; 5];
- приёмы оформления блюд и кулинарных изделий, правила сервировки стола;
- инструменты, приспособления для обработки пищевых продуктов, посуду для приготовления и подачи блюд, столовые приборы;
- правила санитарии, гигиены, безопасной работы с инструментом, электронагревательными приборами.

Уметь:

- применять необходимые знания теоретических основ технологии обработки текстильных материалов и их отделки, основ материаловедения швейного производства при выполнении технологических операций по изготовлению швейных изделий [2; 3];
- выполнять основные приёмы работ на швейном оборудовании, правильно организовывая своё рабочее место с соблюдением правил безопасного труда;
- выполнять поузловую обработку различных видов одежды и их сборку с применением современных технологий [7];
- взаимодействовать с обучающимися, организовывать их сотрудничество, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности;
- осуществлять самоконтроль при изготовлении швейных изделий, неся ответственность за результаты своей профессиональной деятельности;
- рассчитывать пищевую ценность блюд и кулинарных изделий, определять энергетическую ценность рациона питания, определять качество пищевых продуктов;
- проводить органолептическую оценку качества пищевых продуктов и блюд из них;
- проводить механическую обработку сырья и приготавливать полуфабрикаты;
- готовить блюда и кулинарные изделия;
- оформлять готовые блюда и изделия, сервировать стол;
- работать с кухонным оборудованием, инструментами, приспособлениями;

– самостоятельно работать со справочной, технической и учебно-методической литературой [7].

Владеть:

– безопасными приёмами работы на швейном оборудовании, обеспечивающими охрану жизни и здоровья обучающихся;

– приёмами современных технологий при изготовлении швейных изделий;

– способами и приёмами обработки пищевых продуктов и приготовления из них блюд и кулинарных изделий;

– способами и приёмами оформления блюд и кулинарных изделий;

– приёмами работы с кухонным оборудованием, инструментами, приспособлениями сервировки стола;

– грамотной, логически верно построенной речью, основами речевой профессиональной культуры педагога.

Обучение дисциплине «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» должно способствовать глубокому творческому осмыслению сущности процессов [1], происходящих в текстильной индустрии и технологии питания, приобретению и совершенствованию навыков работы с монографической и периодической технической литературой, справочными изданиями, развитию умения приготовить блюда, напитки, кулинарные и кондитерские изделия в рамках данной программы, оформить и подать готовые блюда. Первоочередной задачей является индивидуализация обучения, развитие творческих способностей студентов.

Студенты должны иметь представление о структуре научного знания, быть литературно, технически, техно-

логически, информационно грамотными, обладать базовыми компетенциями в области текстильной индустрии и индустрии питания.

Дисциплина «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» формирует готовность бакалавров к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе, к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности, способность нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности.

Дисциплина имеет большое практическое значение, так как все полученные теоретические и практические знания студент может использовать в процессе дальнейшего изучения дисциплин, таких как: «Возрастная анатомия», «Физиология и гигиена», «Технологии современного производства», «Машиноведение», «Детали машин», «Современные технологии обработки волокнистых материалов», «Современные технологии обработки пищевых продуктов» [6], «Основы художественного проектирования», «Культура питания народов мира», «Методика технологического образования», «Художественно-технологическое проектирование промышленных изделий» [1], – прохождения производственной практики и выполнения выпускной квалификационной работы.

Данная учебная программа представляет собой комплекс, состоящий из практических занятий и самостоятельной работы бакалавров под контролем преподавателя, который завершается зачётом. Всего на изучение данной дисциплины отведено 144 часа, из них практические занятия – 76 ча-

сов и самостоятельная работа – 68 часов [1].

Формой промежуточного контроля является зачёт во 2 семестре.

Важнейшую роль в освоении дисциплин профессиональной подготовки играет самостоятельная работа студентов. Самостоятельная работа способствует воспитанию специалиста, ответственного выполняющего на практике свои профессиональные обязанности. В образовательном процессе можно выделить следующие основные формы самостоятельной работы студента:

- подготовку к практическим занятиям. В процессе подготовки к практическим занятиям студент должен освоить соответствующий учебный материал по предложенной теме и подготовить собственный доклад. По результатам проведённой работы следует выполнить отчёт – оформить свой доклад в письменной форме. Возможно, подготовить презентацию для представления своего доклада;

- подготовку к зачёту. В процессе подготовки к зачёту студент осуществляет осмысление и приведение в систему знаний, полученных на практических занятиях, знакомится с вопросами для самоконтроля, выделяет проблемные вопросы и обращается к преподавателю за соответствующей консультацией.

Изучение дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» предполагает следующие виды самостоятельной работы: знакомство с научной и учебной литературой по изучаемому предмету; подготовку докладов, презентаций с последующим их обсуждением на практических занятиях; обдумывание

проблемных вопросов и проблемных ситуаций по тематике предстоящей практической работы и выдвижение их для обсуждения; выполнение тестов по отдельным темам курса; подготовку к контрольному тестированию; подготовку к участию в дискуссиях, круглых столах, студенческих конференциях.

В результате освоения дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» студент должен обладать следующими компетенциями [1]: готовностью сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1); готовностью реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1); готовностью к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6).

Целью нашей работы была проверка эффективности различных педагогических условий – содержания, методов, средств, форм организации учебной работы.

Нами были поставлены следующие задачи проведения опытно-экспериментальной работы:

- провести констатирующее исследование условий формирования профессиональных компетенций личности бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование» в процессе изучения дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов»;

- разработать и опытно испытать совокупность форм и способов, спо-

собствующих эффективному формированию профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование»;

- разработать систему практических работ, направленных на процесс формирования профессиональных компетенций, технологических знаний и умений бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование»;

- статистически обработать полученные результаты;

- проанализировать и классифицировать экспериментальные данные, соотнести их с проектируемыми результатами, сформулировать выводы по итогам опытно-экспериментальной работы.

Были применены следующие методы исследования: метод наблюдения, метод беседы и интервьюирования, тестирование, обобщение характеристик, контрольные работы, метод педагогического эксперимента, статистический подсчёт результатов эксперимента.

На основании теоретического изучения проблемы формирования профессиональных компетенций личности бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование» и экспериментальной работы нами была разработана программа дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» для бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование» 1 курса факультета технологии и предпринимательства, направленная на формирование профессиональных

компетенций и технологической культуры личности.

Новизна учебной программы состоит в том, что она предусматривает наличие различных направлений и применение эффективных средств формирования профессиональных компетенций личности бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование».

Исследование формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования мы проводили в условиях учебного процесса преподавания дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» на факультете технологии и предпринимательства Московского государственного областного университета. В ходе эксперимента нами контролировались бакалавры 1 курса педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование» как до проведения дисциплины, так и после изучения этого курса. Показатели определялись одновременно для двух групп (экспериментальной и контрольной). Бакалавры экспериментальной группы изучали дисциплину «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов», контрольная группа не изучала данной дисциплины. В обеих группах применялись одни и те же критерии и показатели.

По результатам контрольных и самостоятельных работ, а также дифференцированных зачётов и проектной работы в течение экспериментальной работы для каждого бакалавра определялся уровень сформированности профессиональных компетенций.

Эксперимент состоял из нескольких этапов.

1 этап. На этом этапе мы определяли исходные данные для дальнейшей работы.

Методы экспериментальной работы:

- отбор, изучение и анализ литературы разного направления, имеющей отношение к нашему исследованию;

- изучение педагогического опыта;

- проведение бесед с профессорско-педагогическим составом вуза, бакалаврами; обобщение собственного опыта работы;

- проведение анкет, опросов (как устных, так и письменных), проверочных и контрольных занятий;

- теоретические выводы по результатам экспериментальной работы.

Содержание экспериментальной работы:

- обоснования необходимости введения дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» для повышения эффективности технологической культуры бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование» и их профессиональных компетенций;

- поиск возможностей повышения эффективности профессиональных компетенций на базе использования дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов».

2 этап. На этом этапе проверялись наши предположения (гипотеза), уточнялись отдельные теоретические выводы.

Методы экспериментальной работы:

- разработка рабочей программы дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых

продуктов» для бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование»;

- отбор и разработка теоретического материала;

- поиск методики проведения практических занятий;

- отбор методов и приёмов преподавания;

- проведение открытых комбинированных занятий.

Содержание экспериментальной работы:

- проверка эффективности состава и структуры дисциплины и методики его преподавания;

- уточнение места дисциплины в учебном процессе;

- определение содержания и структуры дисциплины, разработка вопросов планирования учебного материала.

3 этап. На этом этапе обучение бакалавров проводилось с введением нового материала, новых средств, приёмов и форм обучения, а также определялась эффективность их применения. Этот этап предусматривал и экспериментальную проверку новой системы обучения.

Методы экспериментальной работы:

- разделение бакалавров на контрольную и экспериментальную группы;

- проведение контрольных работ, тестирования, проектной работы;

- проведение статистической обработки полученных данных экспериментальной работы для определения эффективности педагогического эксперимента, целесообразности введения дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов».

Содержание экспериментальной работы:

– внедрение в практику обучения дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов»;

– проверка влияния в учебном процессе разработанного комплекса приемов и способов организации учебно-познавательной деятельности бакалавров в процессе изучения материала дисциплины на формирование у них умения самостоятельно систематизировать и обобщать приобретенные знания, их влияния на качество усвоения знаний;

– количественная обработка результатов исследования, проверка гипотезы, построение заключительных выводов.

На первом этапе работы мы разделили бакалавров на две группы: экспериментальную и контрольную.

К началу эксперимента все бакалавры должны обладать одинаковым уровнем знаний технологического характера. Для сравнения технологических знаний бакалавров до начала экс-

перимента использовались результаты опросников.

Следует отметить, что первоначальные результаты экспериментальной работы во всех группах оказались очень похожими. Средний показатель технологической подготовки в контрольных группах – 73,8%, в экспериментальных – 71,7%. Так как показатели в контрольных и экспериментальных группах имеют незначительную разницу, мы решили исходный уровень подготовки бакалавров педагогического образования всех групп считать одинаковым.

На втором этапе эксперимента были выявлены способности бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование» выполнять самостоятельные индивидуальные задания по изучению практикума по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов. Для этого мы подготовили темы для самостоятельного изучения материала бакалаврами факультета технологии и предпринимательства (табл. 1).

Таблица 1

Организация самостоятельной работы студентов

Темы для самостоятельного изучения	Изучаемые вопросы	Формы самостоятельной работы	Форма отчётности
Машины челночного переплетения	Двухигольные машины челночного переплетения	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Конспект
Швейные машины цепного стежка	Стачивающие машины цепного стежка	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Конспект
Оборудование подготовительно-раскройного производства и влажно-тепловой обработки (ВТО)	Автоматизированное оборудование подготовительно-раскройного производства и ВТО	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Конспект

Окончание табл. 1

Волокнистые материалы и их свойства	Строение волокон натурального, искусственного происхождения	Изучить материал по рассматриваемым вопросам	Конспект
Технологии получения тканей	Технологии получения тканей	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Конспект
Волокнистый состав тканей	Волокнистый состав тканей	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами тканей
Строение и свойства тканей	Строение и свойства тканей	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами строения волокон
Ассортимент тканей	Ассортимент тканей	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами тканей
Нетканые материалы	Ассортимент нетканых материалов	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами материалов
Материалы для соединения деталей одежды	Ассортимент материалов для соединения деталей одежды	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами швейных ниток
Одежная фурнитура, прокладочные и отделочные материалы	Ассортимент одежной фурнитуры	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами фурнитуры
Виды соединений деталей одежды. Строение и свойства ручных стежков и строчек	Строение и свойства ручных стежков и строчек	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами ручных стежков и строчек.
Строение и свойства машинных стежков и строчек	Строение и свойства машинных стежков и строчек	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами машинных стежков и строчек
Технологический процесс обработки швейных изделий на примере фартука	Технологический процесс обработки фартука	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами узлов обработки фартука
Технологический процесс обработки мужских сорочек	Технологический процесс обработки мужских сорочек	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами узлов обработки мужских сорочек
Технологический процесс обработки женских платьев	Технологический процесс обработки женских платьев	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами узлов обработки женских платьев
Технологические процессы изготовления поясной одежды	Технологические процессы изготовления юбки	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Альбом с образцами узлов обработки юбки
Назначение, сущность и основные этапы ВТО	Окончательный этап ВТО изделия	Исследовать материал по изучаемым вопросам	Конспект

Экспериментальная работа показала, что многие бакалавры не умеют выполнять самостоятельные индивидуальные задания, не умеют конспектировать прочитанный материал, выполнять презентации, готовить краткое сообщение, воспринимать и выбирать главное из огромного объема печатной информации.

Для определения уровня сформированности профессиональных компетенций и значимых качеств личности бакалавров педагогического образования во всех группах использовался метод экспертной оценки на основе анализа, наблюдений, проведения интервью для диагностики их профессиональной

готовности развивать технологическую культуру в школе, познавательной активности и профессиональной самостоятельности. Была создана группа экспертов, состоящая из преподавателей других дисциплин. Цель экспертов заключалась в том, чтобы на основе анализа, наблюдений, интервьюирования бакалавров в течение нескольких занятий отметить те качества личности, которые сформированы у студентов в большей мере, и те, которые в меньшей. Значимые качества личности бакалавров оценивались по уровням их сформированности: высокий, средний и низкий. Статистические данные по эксперименту сведены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты эксперимента

Учебный год	Контингент	Группа	Уровень значимых качеств личности бакалавров педагогического образования		
			Высокий	Средний	Низкий
2016–2017	27	К (14)	16,6%	25%	58,3%
		Э (13)	19,5%	28,2%	52,1%

Результаты данного эксперимента показали, что общий уровень сформированности профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования контрольных и экспериментальных групп оказался низким. Это даёт основание для внедрения предлагаемой нами методики преподавания дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов», ориентированной на формирование профессиональных компетенций и технологической культуры бакалавров педагогического образования факультета технологии и предпринимательства.

Педагогический эксперимент позволил выявить наиболее эффективные

методы и приёмы изучения дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов». К ним мы отнесли следующие: проблемные вопросы, активизирующие приёмы, учебные дискуссии, практические занятия, самостоятельную работу студентов, проектную работу.

С целью проверки эффективности предложенного содержания и методики проведения дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» нами был осуществлён обучающий эксперимент. В ходе экспериментальной работы мы решали следующие задачи:

– апробации и корректировки разработанного нами содержания дис-

циплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» для бакалавров педагогического образования ФТП;

– разработки методики изучения данной дисциплины и выявления наиболее эффективных форм и методов учебной деятельности.

В контрольных группах изучение дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» не осуществлялось. В экспериментальных группах формирование профессиональных компетенций проходило на дисциплине «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов». Уровень сфор-

мированности профессиональных компетенций определялся по трём показателям: уровень технологических знаний и умений, уровень методических умений и уровень значимых качеств личности студентов.

На конечном этапе эксперимента во всех группах были проведены тесты успеваемости с целью выявления объективной оценки уровня приобретённых знаний в процессе изучения практикума по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов. Тест содержал 15 вопросов по всем разделам дисциплины. Результаты тестирования приведены в таблице 3.

Таблица 3

Показатели успеваемости в контрольных и экспериментальных группах

Учебный год	Контингент	Группы	Ку, %
2016–2017	27	Контрольная (14)	64,8
		Экспериментальная (13)	76,9

Из данных таблицы 3 видно, что в экспериментальной группе средний показатель успеваемости оказался выше, чем в контрольной группе. Это доказывает, что качественное формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования ФТП в методической подготовке, на основе разработанной нами дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов», значительно повышает эффективность не только учебной деятельности бакалавров, но и уровень технологических и методических знаний. В течение всего учебно-

го года бакалавры экспериментальной группы выполняли самостоятельные индивидуальные задания. Они самостоятельно работали с различными источниками литературы, писали эссе, готовили рефераты и презентации по всем темам дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов».

В качестве итоговой самостоятельной работы бакалаврам экспериментальных и контрольных групп было предложено написать контрольные работы. Анализ этих работ дал нам возможность определить уровень сформированности элементов техно-

логической культуры бакалавров, таких как: умение находить, осваивать и использовать в самостоятельной работе знания по практикуму по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов; находить интересную достоверную информацию о технологиях обработки текстильных материалов и пищевых продуктов, о

людях, которые внесли определённый вклад в культуру питания разных народов, об изобретениях в текстильной и пищевой индустрии, о значительных изобретениях и открытиях, изменивших уровень культуры питания людей и т. д. Результаты анализа выполненных контрольных работ отражены в таблице 4.

Таблица 4

Результаты эксперимента по выявлению уровня сформированности элементов технологической культуры бакалавров педагогического образования

Учебный год	Контингент	Группа	Уровень сформированности элементов технологической культуры (умений)		
			Высокий	Средний	Низкий
2016–2017	27	К (14)	16,6%	41,6%	24,4%
		Э (13)	34,7%	41,3%	23,9%

Исследования показали, что при чётко спланированной организации самостоятельной работы бакалавров педагогического образования можно существенно повысить их уровень профессиональных компетенций.

В процессе эксперимента формировались профессионально значимые

качества личности будущих бакалавров педагогического образования (их комплексная готовность к дальнейшей профессиональной деятельности). Для определения уровня их сформированности мы использовали метод экспертной оценки. Статистические данные по эксперименту сведены в таблицу 5.

Таблица 5

Результаты эксперимента

Учебный год	Контингент	Группа	Уровень сформированности профессионально значимых качеств личности бакалавров педагогического образования		
			Высокий	Средний	Низкий
2016–2017	27	К (14)	25%	33,33%	41,67%
		Э (13)	23,91%	39,13%	36,96%

На основании результатов исследования значимых качеств личности бакалавров педагогического образования можно сказать, что в процессе эксперимента в экспериментальных

группах качественное соотношение уровней сформированности профессиональных компетенций студентов изменилось в лучшую сторону.

Таким образом, результаты нашего

эксперимента показали эффективность разработанной нами методики формирования профессиональных компетенций бакалавров с помощью дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов», а разработанные методы и приёмы преподавания отвечают требованиям современной профессиональной подготовки в вузе и являются основой формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование».

давания отвечают требованиям современной профессиональной подготовки в вузе и являются основой формирования профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования по профилю «Технологическое и экономическое образование».

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Л.Н., Кленикова С.А., Мусатова М.А., Антропова Е.А. Бакалавриат – первая ступень высшего профессионального образования: по программе подготовки бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 – Педагогическое образование, профиль: «Технологическое и экономическое образование»: монография. М., 2017. 434 с.
2. Бузов Б.А., Румянцева Г.П. Материалы для одежды. Ткани: учебное пособие. М., 2012. 224 с.
3. Бузов Б.А., Смирнова Н.А. Швейные нитки и клеевые материалы для одежды: учебное пособие. М., 2013. 192 с.
4. Григорян Е.С. Товароведение: учебное пособие. М., 2014. 265 с.
5. Коник Н.В. Товароведение продовольственных товаров: учебное пособие. М., 2013. 416 с.
6. Самородова И.П. Организация процесса приготовления и приготовление полуфабрикатов для сложной кулинарной продукции: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования. 2-е изд., стер. М., 2015. 192 с.
7. Труханова А.Т. Иллюстративное пособие по технологии легкой одежды: учебное пособие для учащихся профессиональных учебных заведений. М., 2000. 176 с.

REFERENCES

1. Anisimova L.N., Klenikova S.A., Musatova M.A., Antropova E.A. *Bakalavriat – pervaya stupen' vysshego professional'nogo obrazovaniya: po programme podgotovki bakalavrov po napravleniyu podgotovki 44.03.05 – Pedagogicheskoe obrazovanie, profil': «Tekhnologicheskoe i ekonomicheskoe obrazovanie»* [Baccalaureate – the first level higher professional education for bachelors in the direction of training 44.03.05 – Pedagogical education, profile "Technological education"]. Moscow, 2017. 434 p.
2. Buzov B.A., Rumyantseva G.P. *Materialy dlya odevzhd. Tkani* [Materials for clothes. Fabric]. Moscow, 2012. 224 p.
3. Buzov B.A., Smirnova N.A. *Shveinye nitki i kleevye materialy dlya odevzhd* [Sewing thread and adhesive materials for clothing]. Moscow, 2013. 192 p.
4. Grigoryan E.S. *Tovarovedenie* [Commodity]. Moscow, 2014. 265 p.
5. Konik N.V. *Tovarovedenie prodovol'stvennykh tovarov* [Commodity food]. Moscow, 2013. 416 p.
6. Samorodova I.P. *Organizatsiya protsessa prigotovleniya i prigotovlenie polufabrikatov dlya slozhnoi kulinarnoi produktsii* [The organization of the process of cooking and preparation of convenience food for complex culinary products]. Moscow, 2015. 192 p.
7. Trukhanova A.T. *Illyustrativnoe posobie po tekhnologii legkoi odevzhd* [Illustrative handbook of technology of light clothing]. Moscow, 2000. 176 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Кленикова Светлана Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета;
e-mail: s.klenikova@mgou.ru

Антропова Елена Анатольевна – аспирант, старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования Московского государственного областного университета;
e-mail: e.a.antropova85@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Svetlana A. Klenikova – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of theory and methods of professional education, Moscow Region State University;
e-mail: s.klenikova@mgou.ru

Elena A. Antropova – postgraduate student, senior lecturer of the Department of Theory and Methodology of Professional Education, Moscow Region State University;
e-mail: e.a.antropova85@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кленикова С.А., Антропова Е.А. Формирование профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования в процессе изучения дисциплины «Практикум по обработке текстильных материалов и пищевых продуктов» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 136–149.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-136-149

FOR CITATION

Klenikova S., Antropova E. Formation of Professional Competences of Bachelors of Pedagogical Education by Profile Technological and Economic Education in The Process of Studying Discipline "Practice For Textile Materials And Food Processing". In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 136–149.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-136-149

УДК 378.147.88

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-150-157

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ С БУДУЩИМИ ЮРИСТАМИ

Крившенко Л.П.¹, Гузеева С.В.²

¹ *Московский государственный областной университет
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, Российская Федерация*

² *Московский государственный юридический университет имени О.Е. Кутафина
125993, г. Москва, ул. Садовая-Кудринская, д. 9, Российская Федерация*

Аннотация. В статье рассмотрена проблема опоры на современную технологию социокультурного проектирования в процессе профессиональной подготовки будущих юристов. Даны результаты опросов студентов до и после педагогической работы по вовлечению их в разработку и реализацию различных социокультурных проектов, описанных в статье. Проанализированы результаты педагогических наблюдений за развитием студентов, ставших участниками данных проектов. Представлен вывод об особенностях социокультурного проектирования, основных мотивах будущих юристов, волнующих их темах и проблемах социального характера.

Ключевые слова: высшее образование, будущие юристы, социокультурное проектирование, мотивация, разработка проекта, реализация.

PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF SOCIO-CULTURAL DESIGNING WHILE WORKING WITH FUTURE LAWYERS

L. Krivshenko¹, S. Guzeeva²

¹ *Moscow Region State University
10A, Radio ul., Moscow 105005, Russian Federation*

² *Kutafin Moscow State Law University
9, Sadovo-Kudrinskaya ul., Moscow 125993, Russian Federation*

Abstract. The article considers the problem of reliance on the modern technology of socio-cultural designing in the process of professional training of future lawyers. The author presents the results of opinion polls of students before and after the pedagogical work on involving students into the development and implementation of various socio-cultural projects, described in the article. The analysis of pedagogical observations of students- project participants' development is made. The conclusion is given about the specific features of socio-cultural designing, the main motives for future lawyers, the actual topics and problems of social nature.

Key words: higher education, future lawyers, socio-cultural designing, motivation, project development, implementation.

Обращение к теме социокультурного проектирования в контексте образовательного процесса в юридическом вузе связано с возрастающим значением и повышением статуса социокультурной работы в современной России, что определяется изменениями в структуре социального пространства, в которой центром становится качество жизни каждого гражданина, включая и юридическую информированность, защищённость и уровень юридической грамотности, позволяющий преодолевать правовой нигилизм. Социокультурное проектирование видится динамичным процессом, развёрнутым во времени, вовлекающим различные элементы и создающим условия для взаимодействия различных направлений социально направленной деятельности.

Проектирование способствует достижению одной из главных целей системы высшего образования – подготовки специалистов, которые способны органично и успешно пройти процесс профессиональной самореализации в условиях постиндустриального общества. Одной из наиболее востребованных технологий, отвечающих на такой общественный запрос, является «проект». Этот термин в образовании трактуется как уникальная деятельность, которая ведётся в определённый временной период, опирается на чёткое целеполагание и направляет участников (или участника, если мы имеем в виду индивидуальный, а не групповой проект) на достижение некоего заранее запланированного результата, который может быть воплощён в виде продукта, услуги, информационного ресурса и проч.

Говоря о проекте, необходимо отметить и наличие такой его характе-

ристики, как оценка качества, которая осуществляется по определенной системе критериев, включая оценку уникальности достигнутого в проекте результата, соблюдение заявленных временных рамок, соответствие поставленным целям и задачам и т. д. [5].

Приведем также определение, данное деятельности по реализации проектов – т. е. проектированию: «Проектирование – форма деятельности, обладающая признаками опережающего отражения действительности, в ходе которой создается прообраз (прототип) предполагаемого объекта, явления или процесса посредством специфических методов. Проектирование в конкретной форме выражает прогностическую функцию управления, когда речь идёт о будущей материальной или идеальной реальности. Его целью является реализация одного из вариантов преобразования объективной действительности, связанного со стремлением придать желаемые свойства и черты проектируемому объекту» [6, с. 448].

Следовательно, большинство компонентов и составляющих деятельности по проектированию вполне способно отразить те цели и задачи, которые ставятся перед социокультурной деятельностью в целом.

Во-первых, социокультурная деятельность, как и проектирование, направлена на преобразование действительности.

Во-вторых, социокультурная деятельность по своей сути – творчество, предполагающее как опережение окружающей реальности, так и необходимость созидания её планируемого в проекте образа.

Можно сказать, что социокультурное проектирование направлено на

преодоление косности, рутины, формализма в социокультурных сферах нашей жизни, сферах, которые связывают воедино социум и культуру, иначе говоря, сферах, в которых воспроизводится социально ответственная и гражданская позиция личности. Таким образом, социокультурное проектирование – это пространство инициатив, развития, модернизации, деятельности, которую справедливо можно назвать «производящей», а не «воспроизводящей» [1; 2].

Во многом социокультурное проектирование можно отнести к разряду педагогических технологий, направленных на инновации и преобразование реальности [4, с. 9]. Это связано с тем, что социокультурное проектирование должно обладать такими качествами, которые можно (как и в технологии) унифицировать, освоить, усовершенствовать после определённого периода апробации и внесения необходимых корректив.

Кроме того, социокультурное проектирование в высшем образовании – это ещё и технология, развивающая различные компетенции специалиста: коммуникативные, информационные, организационные, общепрофессиональные [3]. В частности, работа над реализацией социокультурного проекта, как показывает многолетняя практика преподавания, стимулирует будущих специалистов на освоение таких значимых для профессии качеств, как:

- выделение ядра проблемы, с одной стороны, а с другой – понимания проблемы в целостном состоянии;
- разработка стратегии целеполагания, что позволяет решить проблему не частным образом, а системно;
- создание команды, в которой каждый отвечает за свой сегмент и при

этом способен к конструктивному взаимодействию;

– наконец, в процессе социокультурного проектирования будущие юристы более глубоко осознают социальную миссию избранной специальности, что влияет на общую мотивацию к постоянному профессиональному росту и преодолевает негативные коннотации эгоистического карьеризма, бездуховности и равнодушия к качеству профессиональных результатов.

Следует также отметить, что совместная работа над проектом, проведение круглых столов, «мозговых штурмов», различных тренингов по стимуляции воображения и порождения идей – всё это оказывает значительное влияние на рост креативных способностей студентов и раскрывает их творческий потенциал.

Обобщая приведённые характеристики этой технологии, можно дать следующее определение: социокультурное проектирование – это педагогическая технология, направленная на развитие у будущих специалистов (в частности, будущих юристов) таких профессиональных качеств, как готовность глубоко и конструктивно анализировать различные социокультурные проблемы, выявляя причины их возникновения, затем определять цели и задачи проекта и разрабатывать пути и механизмы достижения поставленных целей.

В чём состоят главные особенности социокультурного проектирования в образовательном процессе юридического вуза?

Для ответа на этот вопрос были проанализированы пути вовлечения студентов, будущих юристов, в раз-

личные социокультурные проекты, уровень реализации этих проектов и готовность к дальнейшей работе на основе технологии социокультурного проектирования. Работа велась в Московском государственном юридическом университете им. О.Е. Кутафина (МГЮА) в 2014–2017 гг.

После ряда опросов (опрошено более 250 студентов 1–2 курсов) было определено, что сами студенты не ясно представляют себе, что такое социокультурное проектирование и то, как они, будущие юристы, могут быть вовлечены в такие проекты. Более 75% опрошенных отрицательно ответили на вопрос об участии в тех или иных социокультурных проектах. 18% привели примеры участия в волонтерском движении во время обучения в школе, но не были уверены, что это можно отнести к социокультурному проектированию, и лишь 7% опрошенных точно назвали проекты и организации, которые являлись основными инициаторами этих проектов – главным образом были названы некоммерческие общественные организации, в том числе Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам», Благотворительный фонд «Старость в радость», а также различные организации, которые проводили донорские акции, благотворительные ярмарки и фестивали для детей с особенностями развития.

После проведения нескольких крупных столов студенты в повторном опросе показали большую информированность о том, как их будущая профессия может стать частью социокультурного проектирования и связать две подсистемы, социум и культуру, которые и лежат в основе данной технологии преобразования реальности.

Кроме того, студенты более ясно стали представлять, что проблемное поле формирования и реализации социокультурных проектов включает в себя прежде всего решение проблем, связанных с качеством жизни людей, поскольку в любом социальном явлении всегда в центре находится человек, являющийся носителем социальных ролей и культурных ценностей [4, с. 20].

Таким образом, включение будущих юристов в социокультурное проектирование представляет собой процесс, проходящий имманентно профессиональной подготовке и личностному становлению и при этом способный соединять воедино эти векторы развития личности.

В практике две экспериментальные группы студентов, обучающихся в Московском государственном юридическом университете им. О.Е. Кутафина, реализовали несколько социокультурных проектов, в которых опирались на свои профессиональные навыки и интересы. Это, в частности, проект «Юридическая консультация», реализованный совместно с Ресурсным центром Благотворительного собрания «Все вместе». Суть проекта состоит в оказании безвозмездных юридических консультаций по вопросам социального характера (семейное устройство детей-сирот, имущественные вопросы, социальная поддержка одиноких пожилых людей, адресная помощь и др.). Другой проект нацелен на поддержку такого направления юридической деятельности, как общественный контроль. В данном случае студенты занимались прежде всего сбором контента для сайта по общественному контролю и его продвижением по социальным сетям.

Перспективным представляется также проект по разработке основ правовой защиты животных, так как эта сфера в нашей стране в настоящее время остаётся одной из самых неопределённых и требующих чётких законодательных документов.

Педагогическое наблюдение за студентами, будущими юристами, которые разрабатывали и реализовывали данные социокультурные проекты, позволило выделить следующие специфические черты проектной деятельности:

- мотивация будущих юристов к социокультурному проектированию связана прежде всего с их стремлением к освоению профессионально значимых знаний и навыков, а также получению определённого опыта профессиональной деятельности (85% опрошенных назвали этот мотив наиболее важным для них);

- социокультурное проектирование будущих юристов требует вдумчивого и деликатного психолого-педагогического сопровождения. Так, в работе над реализацией проекта по безвозмездным консультациям возникли случаи профессионального выгорания, негативизма и даже социофобии. Это направляет усилия педагогов на привлечение ресурсов психологической поддержки в виде индивидуальной работы, тренинговых занятий и переключения внимания участников проекта с эгоистических прагматических мотивов на мотивы социально значимой деятельности, альтруизма и проч.;

- наиболее сложной задачей для будущих юристов является организация их социокультурных проектов. Во многом интересные идеи оказыва-

лись нереализованными именно из-за слабой организации, неумения выстроить командную работу, из-за отсутствия слаженности и неготовности вести конструктивное взаимодействие с коллегами и даже благополучателями. Очевидно, в образовательном процессе юридических вузов необходимо усилить дисциплины, содержание которых связано с развитием организаторских способностей будущих юристов, а также с их коммуникативной компетенцией, либо ввести такие дисциплины в программу обучения в случае их отсутствия. Приходится констатировать, что многие будущие юристы проявляют в реальных ситуациях инфантилизм, отсутствие такта, неумение решать возникающие конфликты.

Безусловно, представленные выше особенности не характеризуют весь спектр педагогической работы по вовлечению будущих юристов в социокультурное проектирование. Так, необходимо подчеркнуть, что в педагогическом сопровождении реализации проектов очень важно опираться на личностно ориентированный подход, выявлять потребности и мотивы каждого конкретного студента, прорабатывать с ним его собственные сложные вопросы и сомнения.

Необходимо также отметить, что, помимо юридически направленных социокультурных проектов, будущие юристы проявляют значительный интерес и к другим актуальным социальным проблемам – например, к работе с представителями современной молодёжи, испытывающими зависимость от психоактивных веществ. Среди других значимых для будущих юристов проблем социального плана можно отметить и пропаганду здорового образа

жизни, и повышение качества жизни инвалидов, преимущественно детей с особенностями развития.

Во время круглого стола студенты 1–2 курсов предлагали следующие темы для социокультурных проектов:

– «Наш вуз – пространство здорового образа жизни». Данный проект должен включать ряд спортивных мероприятий, благотворительный концерт, дни здоровья в общеобразовательных школах и детских домах, фотовыставку по пропаганде здорового образа жизни, лекции специалистов – медиков, психологов, физиологов о вреде зависимости от табака, алкоголя и других психоактивных веществ и проч.;

– «Время и мы». Данный проект должен включать ряд встреч с выдающимися людьми – учёными, политиками, журналистами, актёрами, спортсменами, известными юристами и т. д., данные встречи планируется проводить в формате ток-шоу и посвящать их обсуждению самых актуальных проблем социального развития;

– «Благотворительный бал юристов». Средства от проведения бала планируется направлять на помощь одному из учреждений социальной защиты в регионе. Возможно, это дом престарелых или интернат для детей с тяжёлыми множественными нарушениями.

Очевидно, что как одну из особенностей социокультурного проектирования в работе с будущими юристами можно отметить широту и разносторонность самой тематики проектов, а также то, что студенты стремятся в своих проектах не только решать отдельные частные вопросы адресной помощи, но и формировать социокультурную среду своего вуза.

Через реализацию таких проектов, в свою очередь, решаются задачи содержательного культурного досуга студентов, формирования их социально ответственной позиции и готовности к самостоятельным социокультурным инициативам.

Таким образом, заканчивая рассмотрение особенностей социокультурного проектирования в процессе подготовки будущих юристов, можно отметить:

1. В современных условиях значительно возрастает роль социокультурного проектирования в образовательном процессе вуза. Данная технология способна вовлекать студентов в общественно полезную деятельность, раскрывать их творческий потенциал, обогащать их знания и совершенствовать профессиональные навыки в юридической сфере.

2. Для расширения влияния социокультурного проектирования на профессиональное и личностное становление будущих юристов необходима организация квалифицированного педагогического сопровождения с учетом личностных потребностей и мотивов каждого студента, участвующего в разработке и реализации проекта.

3. Несмотря на ряд очевидных проблем (недостаток знаний, низкий уровень организационных компетенций, инфантильность, неумение управлять своим временем, отсутствие навыков рационального целеполагания и др.), будущие юристы проявляют при разработке и реализации социокультурных проектов широту интересов и готовность к различным инновационным формам их проведения. Это свидетельствует о востребованности данной технологии и её возможностях в совершенствовании профессиональной подготовки будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арламов А.А. Проблемы современной педагогической науки и философии (заметки педагога-методолога) // Вопросы философии. 2008. № 1. С. 161–168.
2. Дукельский В.Ю. Культурный проект: от замысла к реализации [Электронный ресурс]. URL: <http://www.future.museum.ru/part01/010301.htm> (дата обращения: 28.03.2017).
3. Крившенко Л.П., Юркина Л.В. Педагогика: учебник и практикум. М., 2017. 240 с.
4. Марков А.П., Бирженюк Г.М. Основы социокультурного проектирования. СПб., 1997. 260 с.
5. Руководство к своду знаний по управлению проектами [Электронный ресурс]. URL: <http://pmbok.narod.ru> (дата обращения: 21.03.2017).
6. Тощенко Ж.Т. Социология. М., 2003. 511 с.

REFERENCES

1. Arlamov A.A. [Problems of modern pedagogical science and philosophy (notes of the teacher-methodologist)]. In: *Voprosy filosofii* [Questions of philosophy], 2008, no. 1, pp. 161–168.
2. Dukel'skii V.Yu. *Kul'turnyi projekt: ot zamysla k realizatsii* [Cultural project: from idea to implementation]. Available at: <http://www.future.museum.ru/part01/010301.htm> (accessed: 28.03.2017).
3. Krivshenko L.P., Yurkina L.V. *Pedagogika: uchebnik i praktikum* [Pedagogy: Tutorial and workshop]. Moscow, 2017. 240 p.
4. Markov A.P., Birzhenyuk G.M. *Osnovy sotsiokul'turnogo proektirovaniya* [Fundamentals of socio-cultural design]. Saint-Petersburg, 1997. 260 p.
5. *Rukovodstvo k svodu znanii po upravleniyu projektami* [A guide to body of knowledge on project management]. Available at: <http://pmbok.narod.ru> (accessed: 21.03.2017).
6. Toshchenko Zh.T. *Sotsiologiya* [Sociology]. Moscow, 2003. 511 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Крившенко Лина Поликарповна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета;
e-mail: likokri@gmail.com

Гузеева Светлана Васильевна – старший преподаватель Московского государственного юридического университета им. О.Е. Кутафина;
e-mail: skurenkova@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Lina P. Krivshenko – Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy, Moscow Region State University;
e-mail: likokri@gmail.com

Svetlana V. Guzeeva – Senior lecturer, Kutafin Moscow State Law University;
e-mail: skurenkova@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Крившенко Л.П., Гузеева С.В. Педагогические особенности социокультурного проектирования в работе с будущими юристами // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 150–157.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-150-157

FOR CITATION

Krivchenko, L., Guzeeva V. Pedagogical Peculiarities of Socio-Cultural Designing While Working With Future Lawyers. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 150–157.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-150-157

УДК 745/749-051

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-158-164

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ХУДОЖНИКА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА НА ПРИМЕРЕ ЖОСТОВСКОЙ РОСПИСИ

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

Аннотация. В статье автор рассматривает проблему формирования первичных профессиональных навыков художника декоративно-прикладного искусства на современном этапе развития высшего образования. Определены уровни сформированности творческих способностей и практического освоения знаний, умений и навыков. Автор раскрывает специфику использования ресурсов художественных мастерских, а также техники жостовской росписи в формировании профессиональных навыков у будущих художников декоративно-прикладного искусства на базе факультета изобразительного искусства и народных ремесел Московского государственного областного университета. Студенты изучают основы художественного ремесла кистевой росписи на примере жостовского промысла, отрабатывая технические приёмы с помощью упражнений для последовательного формирования первичных умений и навыков.

Ключевые слова: профессиональное образование, декоративно-прикладное искусство, художник, промысел, практика, профессиональные умения, жостовская роспись, мастерская, навыки, упражнения.

DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE ARTIST OF DECORATIVE-APPLIED ART ON THE EXAMPLE OF ZHOSTOVO PAINTING

D. Piliper*Moscow Region State University**10A, Radio Street, Moscow, 105005, the Russian Federation*

Abstract. In the article the author considers the problem of forming primary professional skills of an artist of decorative art at the modern stage of higher education development. The levels of creative abilities development are determined, as well as practical mastering of knowledge and acquiring practical skills. The author reveals the specifics of using the resources of art workshops, as well as the technique of Zhostovo painting in professional skills development of future artists of decorative and applied art on the basis of the Faculty of Fine Arts and Folk Crafts of Moscow Region State University. Students study the basics of the artistic hand-painted craft on the example of the Zhostovo painting, practicing techniques with the help of exercises for the sequential development of primary skills.

Key words: professional education, arts and crafts, artist, craft, practice, professional skills, Zhostovo painting, workshop, skills, exercises.

На современном этапе развития высшего образования одной из актуальных задач в области изобразительного искусства и профессионального обучения является необходимость повышения качества образования будущих художников декоративно-прикладного искусства. «Декоративно-прикладное искусство как одно из направлений подготовки художника всегда изучалось в специализированных учебных заведениях» [4, с. 26].

Предпосылки для реализации этой задачи как в художественной, так и в педагогической деятельности закладываются в процессе изучения специальных дисциплин, в том числе декоративно-прикладного искусства.

Особое внимание изучению декоративно-прикладного искусства уделяется в трудах российских ученых В.А. Барадулина, Л.А. Буровкиной, В.С. Кузина, М.А. Некрасовой, Н.М. Сокольниковой, Т.Я. Шпикаловой, которые выявили его значимость в формировании ценностных ориентаций, художественного вкуса, активизации и развитии творческого потенциала личности.

«Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы Московской области представляют собой мощный золотonosный родник художественной жизни России. Гжель, Абрамцево, Мытищи, Жостово, Федоскино, Богородское, Сергиев Посад – это районы, где издревле сложились своеобразные и самобытные традиции живописного языка народного искусства» [5, с. 4].

Несмотря на своеобразие и технологические особенности промыслов,

в основе их развития лежит прочная подготовка студентов по базовым основам изобразительной деятельности.

Известно, что базовая академическая подготовка художника декоративно-прикладного искусства положительно сказывается на его профессиональной и творческой деятельности. Специфика декоративно-прикладного искусства предъявляет к базовой грамоте по изобразительному искусству свои требования, включающие в себя порой обособленные от академической школы реалистического искусства задачи.

Таким образом, проблема подготовки и повышения качества образования художников декоративно-прикладного искусства в современных условиях приобретает особую актуальность. Л.А. Буровкина пишет: «Декоративно-прикладное искусство является универсальным средством формирования и развития художественно-творческих способностей, образного мышления, эмоциональной сферы, эстетического сознания личности...» [1, с. 206].

В связи с этим проблема развития профессиональных умений и навыков студентов декоративно-прикладного искусства относится к первоочередным. Поскольку именно от этого процесса во многом зависит уровень их художественно-творческих способностей, саморазвития и эффективности практического усвоения знаний и умений, которые приобретаются в процессе занятий на факультете изобразительного искусства и народных художественных ремесел Московского государственного областного университета (МГОУ).

На факультетах изобразительного искусства и народных ремесел ведётся активная работа по возрождению и развитию народных художественных ремесел Московской области. Уникальная кафедра народных художественных ремесел, созданная в 1992 г. по инициативе ректора Н.А. Хроменкова и академика С.П. Ломова, осуществляет подготовку студентов по основным направлениям в системе художественных мастерских. «... 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...» [7, с. 180]. Уникальность этих мастерских состоит в том, что студенты, выбрав одну из ведущих специализаций: художественная роспись по ткани – батик, художественные лаки – жостовская роспись, художественное ткачество – гобелен, русский народный костюм и художественная вышивка, художественная роспись по фарфору, традиционная матрёшка, роспись по эмали – финифть, – осваивают дисциплину в течение всего времени своего обучения. Учащиеся имеют возможность изучать и погружаться в основы художественного ремесла, приобретать мастерство.

На кафедре народных художественных ремесел одним из ведущих направлений декоративно-прикладного искусства является жостовская роспись. Процесс формирования первичных навыков жостовской росписи развивается на базе мастерской, укомплектованной всеми необходимыми

специализированным техническими материалами, оборудованием. Для изучения народного промысла жостовской росписи будущему художнику декоративно-прикладного искусства на первом курсе необходимо наработать и развить первичные технические навыки, изучить теоретические основы кистевой росписи, изучить виды техник и научить выполнять изделие в одном из традиционных стилей. Для освоения уникальной техники жостовской росписи разрабатываются специальные упражнения, которые позволяют наработать первичные умения и навыки. Важным условием учебного процесса является наглядность, обеспеченная методическими планшетами с изображением технических этапов выполнения упражнений жостовской росписи. Студенты приходят в мастерскую с разным уровнем подготовки, и здесь важно выявить эти уровни, подобрать систему заданий каждому студенту индивидуально, при этом уровни первичной подготовки определяются, когда студенты начинают составлять самостоятельно композиции для первых изделий. Формирование первичных навыков жостовской росписи у студентов тесно связано с упражнениями по наработке профессиональных умений. На начальных занятиях студенты последовательно выполняют упражнения с планшетов, на которых отображены азбука кистевых мазков, поэтапное выполнение цветов, фруктов, ягод, листьев, травинки, птиц, а также содержатся различные виды техник и композиционных решений.

Важно развить первичные навыки и умения студентов в освоении жостовской росписи до автоматизма. Для изучения промысла жостовской кисте-

вой росписи важно освоить различные упражнения на лабораторных занятиях по дисциплине «Художественные лаки». Формируя первичные навыки у студентов, преподаватель выполняет упражнение, демонстрирующее возможности кисти, а также различных типов мазков в целях передачи пластики задуманного элемента (цветка, листа, травки и т. д.). Вслед за преподавателем студент отрабатывает ряд мазков на заготовке. Эти упражнения лучше выполнять белой краской на чёрном фоне для большей видимости силуэта. Многократное повторение упражнений позволяет довести умение до состояния навыка.

Упражнения позволяют закрепить полученные навыки на практике. В основе заданий для студентов на этапе формирования первичных навыков лежит модель последовательных упражнений от простого к сложному.

На втором курсе студенты отрабатывают виды композиционных решений. Дальнейшим этапом формирования первичных навыков художника декоративно-прикладного искусства является знакомство с типами и формами растительных мотивов: полевые цветы, садовые цветы, ягоды, фрукты, листья, травы – и на завершающем этапе формирования навыков студенты выполняют изделия в материале. Не менее важным этапом при освоении жостовской росписи является изучение орнамента и его составляющих элементов, которым отведён отдельный блок в учебном процессе.

Для перехода на следующий этап освоения первичных навыков жостовской росписи студенту важно освоить центральную композицию букета на примере простых схем.

После того как студенты достигают уровня свободного повторения элементов, они могут переходить к выполнению следующих упражнений. Студент должен пройти все стадии отработки и получения профессиональных навыков и компетенций в процессе обучения жостовской росписи, а именно тренировочные, развивающие упражнения и задания, позволяющие закрепить их на практике (в заданиях по темам).

На третьем курсе, изучив музейные работы мастеров жостовской росписи, студенты составляют сложные композиции, выбирают смешанные техники и выполняют изделие в материале. Большую роль в оттачивании мастерства и овладении профессиональных навыков студентов играет прохождение практики, на которой студенты закрепляют полученные первичные знания и умения.

Благодаря декану факультета изобразительного искусства и народных ремёсел П.Д. Чистову и заведующей кафедрой народных художественных ремёсел М.В. Галкиной студенты имеют возможность проходить на третьем и четвёртом курсах практику на производстве ООО «Жостовская фабрика декоративной росписи» под руководством главного художника фабрики, заслуженного художника России Михаила Викторовича Лебедева.

Проходя практику на производстве, студенты улучшают приобретённые навыки и профессиональные умения и получают опыт работы на производстве, в коллективе знакомятся с техническими стадиями и возможностями производства. «...В первую очередь, это овладение первоначальным профессиональным опытом художника

декоративно-прикладного искусства на стадии перехода к самостоятельной трудовой деятельности...» [3, с. 101].

К четвёртому курсу при выборе темы для дипломного проекта студент имеет представление о промысле, техниках, приёмах художественной росписи и владеет всеми стадиями выполнения изделия, сформированными профессиональными компетенциями – становится специалистом. Как отмечает доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой народных художественных ремёсел Марина Владимировна Галкина, «...концепция высшего профессионального образования предусматривает формирование профессиональных компетенций для последующего трудоустройства и практической деятельности выпускников. <...> Приоритетными векторами деятельности педагогического коллектива должны быть действия, направленные на выпуск специалиста, обладающего навыками профессиональной коллективной работы на предприятии...» [2, с. 64].

Важно, чтобы полученные знания, приобретённые умения и навыки, сформированные компетенции, каноны народно-художественного промысла жостовской росписи студент применял в самостоятельной работе над

творческим замыслом, умел анализировать и систематизировать материал, ставить проблему и самостоятельно её решать, изучать новые приёмы и техники.

«Подготовка студентов по направлениям декоративно-прикладного искусства в современных условиях оптимизации образования крайне актуальна и необходима. Она формирует компетентного специалиста, свободно владеющего широким спектром полученных знаний...» [4, с. 29]. Таким образом, мы установили, что организация целенаправленного образовательного процесса с использованием разнообразных экспериментальных методических приёмов создаёт эффективные педагогические условия формирования первичных профессиональных навыков у студентов художников средствами декоративно-прикладного искусства, а именно жостовской росписи. Овладев всеми знаниями, навыками, умениями, приёмами, канонами, как говорит М.А. Некрасова, «...художник обретает психологическую интуицию творить подобное и подобно-новое с неповторимой особенностью и для мастера, и для школы...» [6, с. 89], студент становится мастером, художником декоративно-прикладного искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буровкина Л.А. Декоративно-прикладное искусство как источник художественно-творческой деятельности учащихся // Вестник Томского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. Педагогика и психология. 2009. Вып. 6 (74). С. 204–208.
2. Галкина М.В. Итоговая квалифицированная работа студента отделения дизайн костюма как отражение требований и влияния профессионального сообщества // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 3. С. 61–65.
3. Галкина М.В., Михайлов Н.В. Практика студента отделения декоративно-прикладного искусства на производстве // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2014. № 1. С. 100–103.
4. Корешков В.В., Новикова Л.В. Декоративно-прикладное искусство и дизайн в системе профессиональной подготовки будущих учителей // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2017. № 3. С. 26–30.
5. Ломов С.П. Система оптимальной живописной подготовки учителей декоративно-прикладного искусства и народных промыслов: дис. ... док. пед. наук. М., 2000. 380 с.
6. Некрасова М.А. Народное искусство России в современной культуре XX–XXI век. М., 2003. 254 с.
7. Чистов П.Д. Условия формирования образовательной среды художественной мастерской // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 179–189.

REFERENCES

1. Burovkina L.A. [Decorative arts as a source of artistic and creative activities of students]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Tomsk state University. Series: Humanitarian Sciences. Pedagogics and psychology], 2009, no. 6 (74), pp. 204–208.
2. Galkina M.V. [The final skilled work of student costume design as a reflection of the demands and influence of the professional community]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2014, no. 3, pp. 61–65.
3. Galkina M.V., Mikhailov N.V. [Practice of the student of the Department of decorative arts production]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2014, no. 1, pp. 100–103.
4. Koreshkov V.V., Novikova L.V. [Decorative arts and design in the system of professional training of future teachers]. In: *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Nizhnevartovsk State University], 2017, no. 3, pp. 26–30.
5. Lomov S.P. *Sistema optimal'noi zhivopisnoi podgotovki uchitelei dekorativno-prikladnogo iskusstva i narodnykh promyslov: dis. ... dok. ped. nauk* [The system of optimum training of teachers of decorative arts and folk crafts in painting: D. thesis in Pedagogic sciences]. Moscow, 2000. 380 p.
6. Nekrasova M.A. *Narodnoe iskusstvo Rossii v sovremennoi kul'ture XX–XXI vek* [Folk art of Russia in the modern culture of the XX–XXI century]. Moscow, 2003. 254 p.
7. Chistov P.D. [The conditions for developing educational environment of an art workshop]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of Moscow Region State University. Series: Pedagogics], 2016, no. 2, pp. 179–189.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Пилипер Диана Валерьевна – аспирант кафедры живописи Московского государственного областного университета;
e-mail: dinuly77@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Diana V. Piliper – postgraduate student of the Department of painting, Moscow Region State University;
e-mail: dinuly77@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Пилипер Д.В. Формирование профессиональных навыков художника декоративно-прикладного искусства на примере жостовской росписи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 158–164.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-158-164

FOR CITATION

Piliper D. Development of Professional Skills of the Artist of Decorative-Applied Art on the Example of Zhostovo Painting. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 158–164.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-158-164

УДК 81.33

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-165-169

К ВОПРОСУ О ФОССИЛИЗАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Польская С.С.*Московский государственный институт международных отношений (Университет)
119415, г. Москва, пр. Вернадского, д. 76, Российская Федерация*

Аннотация. В этой статье рассматривается проблема фоссиллизации структур изучаемого иностранного языка в письменной речи обучаемых. Несмотря на то, что в течение многих лет фоссиллизация является одним из наиболее важных понятий при освоении иностранного языка, отношение исследователей к ней противоречиво, поскольку эмпирические исследования, проведённые в отношении данного явления, пока не дали окончательного ответа на вопрос о её сущности. Целью проведённого автором двухгодичного эксперимента было выявление фоссиллизации у тех, кто уже свободно разговаривает на английском языке, а также выявление того, какие именно структуры изучаемого языка подвергаются фоссиллизации. Анализ работ информантов – участников эксперимента дал нам возможность сделать выводы о существовании данного явления, а также его особенностей.¹

Ключевые слова: фоссиллизация, освоение иностранного языка, промежуточный язык, влияние родного языка, языковой перенос.

FOSSILIZATION IN FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

S. Polskaya*Moscow State Institute of International Relations (University)
76, Vernadskogo pr., Moscow 119415, Russian Federation*

Abstract. This article covers the issue of fossilization of language structures acquired by foreign language learners. For many years, fossilization has been in the center of foreign language acquisition research, yet the scholars approach it in quite a controversial manner as empirical studies conducted in this respect have not brought any final conclusions regarding the nature of fossilization. Our longitudinal experiment was aimed at proving its existence among those who are already fluent in English and also at distinguishing which particular language structures are subject to fossilization. The analysis of the collected material gave us an opportunity to draw certain conclusions on fossilization and its characteristics.

Key words: fossilization, foreign language acquisition, interlanguage, native language influence, language transfer.

В течение многолетних исследований процесса освоения иностранного языка было замечено, что обучаемые, дойдя до определённого уровня знания иностранного языка, демонстрируют в некотором роде «остановку», отсутствие дальнейшего прогресса, независимо от прилагаемых усилий со стороны как самого обучаемого, так и преподавателей. Теоретически по мере дальнейшего изучения иностранного языка уровень компетенции обучаемых должен неизбежно повышаться и логичной финальной точкой изучения иностранного языка должно быть овладение таковым на уровне носителя языка. Однако исследования показывают, что последнее происходит довольно редко. Более ранние исследования предполагают, что «большинство изучающих иностранный язык (вплоть до 95%) не могут достичь при изучении языка компетенции носителя языка, и перестают продвигаться в своем знании иностранного языка, как только их промежуточный язык начинает включать ряд правил, отличных от системы изучаемого языка [10, р. 103]. Однако последующие исследования дают более широкий диапазон оценок (от 15% до 60%) [4, р. 88]. Получается, что остальные не достигнут вышеуказанного уровня, остановившись на определённом этапе. Подобное явление исследователи называют **фоссилизацией** (fossilization).

Родоначальником термина считается американский лингвист Л. Селингер, который неразрывно связал это явление со своей теорией промежуточного языка. В 1972 г. он заимствовал термин «фоссилизация» из палеонтологии, сделав вывод, что промежуточный язык может перестать развиваться

на любой своей стадии, т. е. фоссилизироваться. Согласно его мнению, «фоссилизация есть механизм посредством которого более ранние языковые формы прочно входят в промежуточный язык обучаемого и не подвергаются изменениям посредством специального внимания к ним или практики» (перевод наш) [10, р. 210].

Отношение исследователей к фоссилизации неоднозначно. Как одни справедливо пишут в отношении этого явления, «фоссилизация есть одно из самых распространенных, но в то же время самых малопонятных явлений в изучении иностранного языка, несмотря на значительное количество посвященных ей исследований» (перевод наш – С.П.) [7, р. 10]. Д. Престон (Preston) указывает на «упорное демонстрирование некорректных языковых форм в промежуточном языке обучаемого» (перевод наш – С.П.) [9, р. 262]. Р. Блей-Вроман (Bley-Vroman) добавляет, что «фоссилизация появляется как фаза процесса формирования промежуточного языка, в ходе которой развитие изучаемого языка стабилизируется и не демонстрирует дальнейшего развития. Обучаемый вряд ли будет способен выйти за её пределы» (перевод наш – С.П.) [2, р. 42].

Однако ряд исследователей высказывает своё несогласие с Л. Селингером, утверждая, что сегодня любые неудачи в освоении иностранного языка, любое отсутствие прогресса в этом отношении стали объяснять именно фоссилизацией [1, р. 137].

С. Накума (Nakuma) пишет в этом отношении, что «зачастую все доказательства существования этого явления сводятся к скромным упоминаниям об отдельных лицах, которые проживали

в течение длительного времени в стране изучаемого языка, но так и не говорят на этом языке на уровне его носителей» (перевод наш – С.П.) [8, р. 110]. Затрудняет работу исследователей также тот факт, что фоссилизация обнаруживает определённое сходство с другими концепциями осложнения изучения иностранного языка, такими как критический период, биологические ограничения, стабилизация, плато изучения и т. п. [3, р. 165].

Подобное различие взглядов, нерепрезентативность выборок, а также отсутствие отдалённых результатов – всё это побудило нас провести двухгодичный эксперимент следующего характера.

Эксперимент

В проведённом нами двухлетнем исследовании участвовали 73 человека (русскоязычные студенты мужского и женского пола, владеющие английским языком на уровне B2 – C1). На протяжении указанного периода мы фиксировали письменную речь участников эксперимента, получая от последних

письменные работы, тестирующие их способность связного изложения мыслей на изучаемом языке.

Посредством отслеживания ошибок, допущенных в вышеуказанных работах, исследование ставило целью установить, действительно ли имеет место процесс фоссилизации и какие именно структуры языка ей подвергаются. При рассмотрении допущенных ошибок в свете возможной фоссилизации мы руководствовались двумя критериями:

1) ошибки совершались обучаемыми неоднократно, повторяясь в течение двух лет эксперимента; 2) такие ошибки перемежались с правильным вариантом того или иного языкового явления.

Проведение эксперимента в рамках высшего учебного заведения дало возможность обращать внимание обучаемых на сделанные ими ошибки и впоследствии прорабатывать их.

В приведённых ниже таблицах – примеры процентного соотношения различных категорий ошибок в различных тестах:

Тест 2

Категория ошибки	Процент %
A – артикли	29
T – временные формы глагола	34
3P – 3 лицо ед. число	15
D – дискурс	8
L – лексическая ошибка	5
WO – порядок слов	9

Тест 4

Категория ошибки	Процент %
A – артикли	28
T – временные формы глагола	33
3P – 3 лицо ед. число	12
D – дискурс	7
L – лексическая ошибка	9
WO – порядок слов	11

Анализ полученного материала (4 теста, по 2 теста за каждый год) показал, что ряд категорий ошибок, указанных выше, повторяется на постоянной основе: их процентное соотношение варьируется от теста к тесту, но, несмотря на прилагаемые методические усилия, данные видов ошибок выявляются в тестах снова, и количество их в конечном итоге не снижается. Это объясняется тем, что данные структуры показывают наименее очевидную взаимосвязь «форма – функция» и, как следствие, в наименьшей степени подвергаются коррективному воздействию. Последнее, в свою очередь, в значительной степени способствует фоссилизации.

В отношении некоторых видов ошибок было выявлено снижение показателей частотности (L – лексические ошибки, W/O – порядок слов). Как несложно предположить, в данном случае взаимосвязь «форма – функция» более выражена, результатом чего является более эффективное усвоение в результате коррективного воздействия со стороны преподавателя.

На основе собранных данных были сделаны следующие выводы:

Фоссилизация, согласно предположению З. Хан, является неотъемлемой частью промежуточного языка, в процессе формирования которого фоссилизируются разнообразные формы осваиваемого иностранного языка [4, с. 201]. Проведённое исследование выявило существование повторяющихся ошибок, проявление которых носит вариативный характер. В рассматриваемом нами случае фоссилизация

является результатом «манифестаций неуспешного освоения изучаемого иностранного языка» [11, р. 3]. Полученные данные дают нам возможность сделать вывод о том, что среди различных источников фоссилизации самое значительное влияние на обучаемых оказывают перенос знания родного языка, отсутствие достаточного количества информации об изучаемом языке, а также сверхгенерализация лексических единиц и выражений родного языка. При этом следует отметить, что фоссилизация носит локальный характер, затрагивая только лишь определённые структуры языка.

Экстраполируя полученные в результате эксперимента выводы на педагогическую / методическую область, мы можем прийти к заключению о возможной недостаточности разнообразия изучаемых конструкций и явлений иностранного языка, включаемых в образовательные программы. Возможно, обучающие ситуации с большим объёмом входящей информации в отношении изучаемого языка могут способствовать снижению уровня фоссилизации у обучаемых [5; 6].

В заключение подчеркнём ещё раз, что в отношении фоссилизации у исследователей пока остаётся больше вопросов, чем ответов. Несмотря на лонгитюдный характер нашего эксперимента (протяженность – 2 года), а также значительное количество информантов, это явление тем не менее требует ещё более значительного объёма научных исследований и накопления отдалённых результатов.

ЛИТЕРАТУРА / REFERENCES

1. Bialystok E. The Structure of Age: In Search of Barriers to SLA. In: *Second Language Research*, 1997, 13 (2), pp. 116–137.
2. Bley-Vroman R. Foreign language learning. In: *Grass S. & Schachter J. Linguistic prospects on SLA*. New York, 1989, pp. 41–68.
3. Han Z.H. Forty years later: Updating the fossilization hypothesis. In: *Language Teaching*, 2013 46 (2), p. 133–171.
4. Han Z., Tarone E. *Interlanguage: 40 years later*. Amsterdam; John Benjamins, 2014. 262 p.
5. Hyltenstam K., Obler L. *Bilingualism across life span*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989. 148 p.
6. Hu B. A General Review of Causal Factors of Fossilization in Adult Language Learning. 2016. Available at: www.slacqisition.com/525159 (accessed: 29.10.17).
7. Moskovsky C., Ratcheva S. L2 Fossilization: Competence or Pergradeance. In: *The Open Journal*, 2014, no. 8, pp. 9–17.
8. Nakuma C.K. (2001). Researching Fossilization and SLA: easy questions and difficult answers/Fossilization in SLA, 4, 117 p.
9. Preston D. Sociolinguistics and Second Language Acquisition. In: Milroy L., Gordon M. *Sociolinguistics. Method and Interpretation*, Blackwell Publishing, 2003, pp. 371.
10. Selinker L. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics*, 1972, no. 10, pp. 209–230.
11. Tajeddin Z., Alemi M., Pashmforoosh R. Acquisition of Pragmatic Routines by Learners of L2 English: Investigating Common Errors and Sources. In: *The e-journal 'Teaching English as a Second Foreign Language'*, 2017, vol. 21, no. 2. Available at: www.tesl.e.com/teachingengli-shasasecondlanguage (accessed: 28.10.17).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Польская Светлана Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 4 Московского государственного института международных отношений; e-mail: polskaya7@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Svetlana S. Polskaya – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of the English language № 4, Moscow State Institute of International Relations; e-mail: polskaya7@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Польская С.С. К вопросу о фоссилизации при изучении иностранного языка // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 165–169.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-165-169

FOR CITATION

Polskaya S.S. Fossilization in Foreign Language Acquisition. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 165–169.

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-165-169

УДК 377.3.013.42

DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-170-181

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РЕМЕСЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Романцев Г.М., Ефанов А.В., Бычкова Е.Ю.

*Российский государственный профессионально-педагогический университет
620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11, Российская Федерация*

Аннотация. Предлагаемая читателям статья представляет результаты исследований, реализующих идею профессионального ремесленного образования как одного из возможных направлений развития системы профессионального образования России. В ходе исследования выявлены онтологические, аксиологические и функциональные признаки ремесла и ремесленного образования как социальной формы организации жизнедеятельности и образования человека. Выявлены социально-педагогические основы, тенденции и противоречия становления в России нового вида профессионального образования. Материалы статьи могут быть полезны практикам и научным работникам в области профессионального образования, преподавателям и аспирантам, интересующимся вопросами развития системы подготовки ремесленных кадров.

Ключевые слова: ремесленный сектор экономики, ремесленная деятельность, профессиональное ремесленное образование, система подготовки ремесленников.

PROFESSIONAL CRAFT EDUCATION AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

G. Romantsev, A. Efanov, E. Bychkova

*Russian State Vocational Pedagogical University
11, Mashinostroitelei ul, Ekaterinburg, 620012 Russian Federation*

Abstract. The article represents the results of studies realizing the idea of professional craft education as one of the possible directions for the development of the system of professional education in Russia. The research detected ontological, axiological and functional features of handicraft and handicraft education as a social grade of organization of life activities and human education. Socio-pedagogical foundations, tendencies and contradictions of the emergence of a new type of vocational education in Russia are revealed. The materials of the article can be useful for practical and scientific workers in the field of vocational education, as well as for teachers and postgraduates interested in the development of the system of training of craft personnel.

Key words: the handicraft sector of the economy, craft activities, professional craft education, the craftsman training system.

Конец XX в. в России связан с переходом общества к постиндустриальной эпохе развития, экономика которой переориентируется с массового производства на индивидуального потребителя. В странах Запада большое количество малых и средних предприятий ориентирует свою деятельность на сферу услуг и мелкосерийное производство изделий бытового и хозяйственного назначения. Такие предприятия относятся к предприятиям ремесленного типа. Они привлекают к трудовой деятельности значительную долю населения и образуют ремесленный сектор экономики, в котором трудится значительная часть населения. Их деятельность поддерживается соответствующей инфраструктурой, регламентируется разработанной нормативно-правовой базой и опирается на собственную систему подготовки ремесленных кадров. Если для многих стран сохранение и приспособление ремесленного формата хозяйствования к изменяющейся внешней среде является естественным, исторически непрерывным процессом, детерминированным, с одной стороны, доступностью для него новых разработок в технической сфере, с другой стороны, устойчивостью и преемственностью образовательных традиций, то для России, дважды кардинально менявшей в XX в. систему политического и экономического устройства, этот процесс разворачивался не столь успешно.

На сегодняшний день целевые установки в системе профессионального образования ориентированы на подготовку такого специалиста, который был бы приспособлен к выполнению трудовой функции в условиях крупного промышленного производства.

Прочие виды деятельности работника, прямо или косвенно связанные с производственным процессом (межличностные отношения, социально-культурная активность, эмоциональные переживания, ценностные предпочтения, интересы и способности), были подчинены требованиям человеко-машинной системы и направлялись преимущественно в производственное русло. В результате происходило формирование так называемого гетерономного типа работника, т. е. человека внутренне несвободного, безынициативного, зависимого от внешних факторов, ограниченного в своих представлениях о внешней среде.

Такой функциональный подход к человеку на производстве как исполнителю производственных алгоритмов определял соответствующий подход к профессиональному образованию и построению системы профессионального образования. Профессиональное образование подготавливало квалифицированных работников узкой специализации к выполнению исполнительских функций в системе разделения труда отечественного производства.

Сегодня можно констатировать, что существующая система профессионального образования, ориентированная на подготовку кадров для индустриального производства, не учитывает влияния современных технологий на укрупнение профессий, многие из которых становятся сложно интегрированными, объединяющими разные виды профессиональной деятельности, не способствует формированию и развитию таких важных социально значимых качеств профессионала, как ориентированность, адап-

тированность, гибкость, мобильность, самостоятельность и ответственность, крайне необходимых специалисту для работы в новых быстро меняющихся условиях [4; 9].

В последние десятилетия в России развивается иной подход к определению целей профессионального образования, учитывающего не только переход к иному общественному устройству, но и быструю изменчивость самого общества, возникающее многообразие хозяйственных форм и предпринимательских структур. Согласно ему выпускник, подготовка которого ориентирована на самостоятельную трудовую деятельность в предпринимательской сфере, должен быть специалистом высокого уровня квалификации, адекватного мировому уровню, интеллектуально развитой личностью, обладающей творческой социальной и профессиональной активностью, сформированными духовно-нравственными качествами, гражданской ответственностью [1; 2; 10; 11; 12].

В такой формулировке меняются акценты и приоритеты профессионального образования: для каждого отдельного человека (личности), для специалиста (профессионала), для производства, для граждан (общества, страны). Достижение таких целей профессионального образования, помимо создания условий для овладения профессиональной деятельностью, требует:

- переосмысления воздействия социально-экономических условий на подготовку квалифицированных кадров, роли общества и государства в развитии системы профессионального образования;

- изменения содержания, структуры, формы профессионального образования, ориентированного на постоянное (непрерывное) профессиональное развитие (саморазвитие) человека в течение всей жизни;

- социально-педагогической поддержки личности в её профессиональной ориентации, профессиональном становлении и развитии в условиях нестабильности социально-производственных отношений;

- воздействия профессионального образования на личность, её образ жизни, социальную сферу, экономику, развитие общества и государства;

- изменения характера отношений субъектов в сфере образования, поиска форм их сотрудничества;

- поиска ресурсов, стратегий и факторов развития профессионального образования в контексте интеграции в мировое образовательное пространство с учётом сохранения самобытного облика отечественной профессиональной школы, национального характера образования и воспитания.

В настоящее время приходится констатировать, что сложившаяся система профессионального образования, ориентированная на подготовку кадров для индустриального производства, не учитывает своеобразие профессионального развития разных специалистов, особенностей их социализации и жизнедеятельности в условиях нестабильности социально-производственных отношений постиндустриального общества, не способствует формированию и развитию востребованных профессиональных и социально-значимых качеств выпускников.

Положение о необходимости построения системы обучения, форми-

рующей у выпускников указанные личностные качества, впервые было развернуто русским учёным-педагогом С.И. Гессеном в фундаментальном труде «Основы педагогики». Он отмечал, что «подчинение собственному разуму и последовательности своего собственного действия есть ... автономия. ... В этом смысле нравственность автономна: она есть подчинение закону, который человек сам на себя возложил» [5, с. 53].

Примером работника автономного типа, по нашему мнению, и является современный ремесленник. Он работает самостоятельно и в отличие от классического предпринимателя, добивающегося максимальной прибыли (иногда любой ценой), стремится прежде всего к получению пусть небольшого, но стабильного дохода. Работа на местном рынке индивидуального спроса формирует у него безупречное отношение к делу, высокую производственную и технологическую культуру.

Считаем, что одним из стратегических направлений модернизации профессионального образования может стать создание системы профессионального ремесленного образования в России. На современном этапе развития общества содержание ремесленного образования, подходы к нему, его формы, способы реализации и многие другие аспекты остро нуждаются в научном переосмыслении, определении достигнутого в прошлом опыта, выявлении недостатков и их причин, в разработке новых концептуальных теорий, обосновании новых моделей развития.

Профессиональное ремесленное образование рассматривается учёными не только с практической точки

зрения: обслуживание ремесленного сектора экономики посредством подготовки квалифицированных специалистов – но и как отрасль профессиональной педагогики. Исследователи, занимающиеся изучением профессионального ремесленного образования, отмечают институциональный, междисциплинарный, интегративный, сравнительно-исторический, социокультурный подходы к исследованиям, что объясняется сложностью объекта исследования.

Учёные отмечают изменение характера и содержания ремесленного труда, новые требования малого и среднего бизнеса к профессиональной подготовке ремесленников, социальную направленность ремесленной деятельности, влияние сложных процессов политического, идеологического и духовного плана, процессов глобализации и дезинтеграции, происходящих в современном мире [3; 7; 16].

Изменение социально-экономических условий развития общества обусловливает необходимость пересмотра многих устоявшихся определений и положений, лежащих в основе традиционных взглядов на ремесло, ремесленную деятельность и ремесленное образование. Уместным будет обратиться к определениям.

В обыденном общении и научной литературе понятия ремесленник, ремесленная деятельность считаются общеизвестными и не требующими особого пояснения. В.И. Даль в «Толковом словаре», исходя из содержания и характера труда представителей этой группы людей в социально-экономических условиях России второй половины XIX в., давал такое определение: ремесло – «рукодельное мастерство,

ручной труд, работа и умение, коим добывают хлеб; самое занятие, коим человек живет, промысел, требующий более телесного, чем умственного труда» [6, с. 268]. В этом определении отмечены ключевые признаки ремесла – ручной труд и умение.

В доиндустриальном обществе профессиональная подготовка ученика планировалась и осуществлялась самим мастером, её содержание и формы определялась слабой изменчивостью техники и технологий, применяемых в ремесленном способе производства. В технологическом аспекте подготовка сводилось к передаче секретов мастерства и сохранению рецептов. Социальная подготовка ученика требовала выполнения предписанных правил поведения и усвоения сложной системы взаимозависимостей (семейных, родовых, общинных, цеховых). Зависимость ученика от мастера, принадлежность его к общине и ремесленному цеху обеспечивали включённость в ремесленное производство, соответствующий статус в обществе и социальную защиту.

По сравнению с другими социальными слоями (крестьяне, работные люди, вотчинные, приписные рабочие) ремесленник обладал более высоким уровнем культуры, являлся профессионалом своего дела и получал вознаграждение за свой труд, достаточное, чтобы относиться к обеспеченным слоям общества.

В более позднем «Толковом словаре русского языка» Д.А. Ушакова: «ремесленник – лицо, знающее какое-нибудь ремесло и занимающееся по заказу потребителя изготовлением изделий кустарным способом у себя на дому собственными орудиями производ-

ства» [14, с. 837]. В этом определении отмечены: индивидуальный характер ремесленной деятельности; признаки профессиональной подготовки (знание ремесла); кустарный способ производства; личная собственность на средства производства.

В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова приведено искусственно упрощённое определение понятия «ремесленник» – это человек, «который занимается, владеет профессиональным ремеслом» [13]. В данной трактовке понятия «ремесленник» отсутствует отношение к собственности и содержательная характеристика ремесленного труда.

Многоаспектное понятие «ремесленник» существенно упрощалось в советский период, а сама ремесленная деятельность, основанная на частной собственности на средства производства, вытеснялась из жизни общества и сохранялась в экономике страны в форме небольших кооперативов по производству товаров народных промыслов. Понятие «ремесленник» было искажено по идеологическим причинам и употреблялось с уничижительным оттенком, производимая ремесленниками продукция считалась некачественной, изготовленной неумело (вручную, кустарно). Например, «ремесленник – человек, который работает по шаблону, без творческой инициативы» [13]. В профессиональной педагогике данный подход получил отражение в определении: «ремесленное училище – низшее техническое профессиональное училище» [13]. Такая трактовка вполне объясняется необходимостью выполнения непривлекательных функций ручного (простого) труда.

Представленные в словарях советского периода определения не раскрывают всей полноты и сложности понятия ремесленник. Они характеризуют ремесленный труд в сравнении с трудом рабочего на индустриальном предприятии и определяют его как преимущественно ручной, простой, потому не требующий специального профессионального образования и, как следствие, непривлекательный, социально непрестижный. В общественном сознании произошла деформация ценностного содержания ремесленного труда, ремесленничества и родственных им понятий, обусловленная в первую очередь технологическим развитием общественного хозяйства, в котором доминирующее положение занимает поточное, конвейерное производство.

Ремесло существенно отличается от труда рабочего. Суть отличий: ремесленники являются собственниками средств производства (мелкими или средними) в отличие от рабочих, которые отчуждены от средств производства. Отсюда вытекает способ получения доли общественного богатства: путём оказания ремесленных услуг или продажи товаров, произведённых ремесленным способом. При этом размер причитающегося ремесленнику вознаграждения превосходит размер заработной платы рабочего, но ограничивается стоимостью аналогичных ремесленных товаров или услуг на местном рынке. Отличия ремесленника от рабочего заключаются не только в характере труда, но и в его содержании. Возможность использовать собственные средства производства позволяет ремесленнику самому осуществлять весь цикл про-

изводства продукции. Он не отчуждён ни от содержания ремесленного труда, ни от его результатов. Таким образом, ремесленник представляет собой целостного работника и человека, способного осуществлять весь комплекс производственных операций, заниматься организацией и развитием ремесленного производства, вносить вклад в развитие экономики и культуры, реализовывать свои социальные функции, выступать субъектом общественной деятельности.

Анализ категории *ремесленник* показал, что данное понятие в русском языке теоретически не разработано, нормативно не закреплёно и семантически противоречиво, что порождает определённые научные проблемы и практические задачи: сложность научного описания; наличие препятствий для создания современной нормативно-правовой базы; неопределённость социально-правового статуса ремесленников; непризнание государством образовательных программ подготовки ремесленников. Этому способствуют и другие факторы, связанные с девальвацией духовности, нравственности и культуры, распространением рыночной идеологии, укоренением утилитарных ценностей в сознании россиян, глобализацией экономики, а также противоречивой сущностью самой ремесленной деятельности, её внутренней неоднородностью. Сегодня понятие «ремесленник» требует не только смыслового уточнения и устранения неопределённости, но и включения в ментальную систему мировоззрения россиян и более глубокого, чем это было ранее, обоснования.

В процессе исследования нами были рассмотрены ключевые призна-

ки ремесла, которые позволили понимать ремесленника как специалиста, осуществляющего комплексный вид трудовой (производственной и/или предпринимательской) деятельности с использованием специальных знаний, навыков, технологий, направленной на производство продукции или услуг по индивидуальным заказам или малыми партиями для удовлетворения эстетических или утилитарных потребностей граждан [10].

С развитием производительных сил и производственных отношений изменяется внутреннее содержание этого понятия. Мы рассматриваем ремесленника как высококвалифицированного исполнителя работ, во-первых, владеющего политехническими навыками, во-вторых, выполняющего в силу особой организации производственного процесса функции специалиста-технолога. Наряду с перечисленными выше функциями, связанными с совершенствованием технологических процессов, ремесленник должен быть менеджером, экономистом и маркетологом, чтобы обеспечить организацию сбыта выпускаемой продукции на местном рынке, оптимальное распределение ресурсов, повышение рентабельности ремесленного производства в условиях конкурентной среды. Ремесленник нередко берёт на себя функции организатора малого или среднего бизнеса, становясь предпринимателем, в этом смысле термин «ремесленник» становится равнозначен термину «ремесленник-предприниматель».

В ремесленной деятельности исторически органично соединены трудовые и воспитательные функции человека. Постоянная занятость и стабильные формы социально-про-

изводственных отношений сопровождали исполнение ремесленником основных социальных ролей в семье, в разделении труда, в ремесленном цехе, местном сообществе и позволяли предавать ученикам навыки ремесла, корпоративные идеалы и принципы коллективного, общественного существования. Вовлечённость учеников в производственный процесс, в ходе которого происходило профессиональное обучение и воспитание, являлось особой формой подготовки индивида к самостоятельному ремесленному труду. В этом качестве термин «ремесленник» становится равнозначен термину «мастер-наставник», педагог в буквальном смысле этого слова.

Не является исключением и современная ремесленная деятельность, специфика которой заключается в том, что она носит индивидуально-коллективный характер. Коллектив малого или среднего ремесленного предприятия должен представлять собой не механическое объединение группы людей, а органичное, системное объединение работников разного уровня квалификации, обеспечивающих решение сложных задач ремесленного производства. Руководитель ремесленного предприятия должен сочетать названные выше функции с функциями педагога, обеспечивающими, помимо решения основных задач производственной деятельности:

- накопление и передачу профессионального мастерства молодым работникам для выполнения ими функциональных обязанностей на более высоком профессиональном уровне;
- установление благоприятных взаимоотношений сотрудничества, выходящих за границы локально-груп-

пового поведения, способствующих векторному поступательному развитию, взамен отношений противопоставления, конфронтации и конкурентной борьбы;

- развитие способности трудового коллектива к самоорганизации, в том числе перераспределению функций, перестраиванию рабочих алгоритмов, гибкости организационной структуры и управления, соответствующих потребностям предприятия в действующих условиях внешней среды.

Такой подход к ремесленной деятельности требует от руководителя ремесленного предприятия качественного выполнения педагогических функций и соответствующей педагогической подготовки.

Названный педагогический компонент привносит в ремесленную деятельность не только гуманитарную составляющую, но и универсальное понимание профессионализма, непосредственно влияющее на содержание профессионального обучения. Он выстраивает своё содержание на базе устойчивых традиций ремесла, его морально-этических и духовных оснований, современных исследований ремесленной деятельности.

Таким образом, к педагогическим функциям ремесленной деятельности можно отнести функции обучения и воспитания, традиционно присущие ремеслу, а также ряд дополнительных особенностей, вызванных современностью:

- воспитание человека труда, укрепление профессиональных традиций, замещение ценностей эпохи потребления ценностями созидательной ремесленной деятельности;
- повышение личностной и кол-

лективной устойчивости к изменчивым производственным и социальным процессам, развитие способности трудового коллектива к самоорганизации и поступательному векторному развитию;

- установление связи с национальной культурой, традициями, историей своей страны, региона, местности;

- формирование морально-ориентированной модели предпринимательской деятельности, способствующей установлению долгосрочных хозяйственных и социальных отношений на основе этики диалога и взаимодействия, ответственности за принимаемые решения;

- расширение образовательного пространства за счёт корпоративной подготовки (переподготовки) на ремесленном предприятии, дополнительной профессиональной подготовки по ремесленным профессиям.

Исследователи отмечают повышение технологического уровня производства и рост производительности труда, связанные с включением работника в различные цепочки профессионального взаимодействия (с другими работниками, поставщиками, клиентами, смежными предприятиями и т. п.). Такое взаимодействие возможно не только при уверенной ориентации работников в близких и пограничных областях знаний, но и в совершенно различных областях, поэтому педагогический компонент профессиональной деятельности является экономически и социально обоснованным в быстро меняющемся постиндустриальном обществе. Он усиливает влияние положительных факторов развития и ослабляет воздействие отрицательных факторов, играет реша-

ющую роль в профессиональном становлении и развитии человека [8; 15].

Профессиональное становление работника ремесленного предприятия предполагает постоянное развитие и совершенствование «учебных» компетенций, однако многие необходимые компетенции, включая педагогические, в число «учебных» не входят, они формируются и развиваются у работника стихийно в процессе практической ремесленной деятельности. Современная система профессионального образования продолжает воспроизводить искусственное разделение воспитательных и трудовых функций человека. Прогнозирование её дальнейшего развития приводит нас к выводу, что наличие педагогического компонента в структуре ремесленной деятельности обуславливает потребность в педагогической подготовке ремесленных кадров уже на уровне профессионального ремесленного образования.

Профессиональное ремесленное образование будет действительно полипрофессиональным, если обучающийся освоит не только родственные (технические) профессии, но и далекие друг от друга профессии, например, из области предпринимательской деятельности и педагогики. Профессии разные, но в целостной ремесленной деятельности они не сводятся к суммированию разных профессиональных компетенций, а, образуя органичное единство, приводят к появлению совершенно новых интегрированных компетенций и качеств [15].

Отметим, что развитие ремесленной деятельности в постиндустриальном обществе направлено в сторону её усложнения. Это связано с быстрым

обновлением техники и технологии, изменчивостью производственных и социально-экономических условий. В современной ремесленной деятельности увеличивается доля интеллектуального труда, связанного с проектированием ремесленного изделия, анализом, воображением, творчеством. Значительную роль приобретают межличностные эмоционально-психологические и социально-культурные отношения, которые устанавливаются как внутри, так и вне ремесленного предприятия. В них включается сам ремесленник, определённый круг частных лиц, различные производственные, общественные и контролирующие организации.

Социальная организация хозяйственной ремесленной деятельности требует соответствующей политехнической, экономической, правовой, педагогической подготовки, ориентации на полипрофессиональные и «открытые» компетенции, постоянное профессиональное развитие, освоение профессиональной культуры.

Как следует из сказанного выше, категория «ремесленник» не остаётся неизменной, поэтому создание нового направления в системе профессионального образования – профессионального ремесленного образования – не означает полного повторения ранее существовавших способов подготовки и образования ремесленных кадров. Следовательно, комплексная проработка вопросов профессионального ремесленного образования приобретает значимость, научную и практическую ценность при модернизации системы профессионального образования страны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеологические аспекты сетевого взаимодействия в системе профессионально-педагогического образования: монография / под ред. О.Б. Акимовой. Екатеринбург, 2017. 157 с.
2. Блинов В.И. От качества образования к качествам личности // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 18–20 апреля 2017 г. / под науч. ред. Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. Екатеринбург, 2017. С. 11–14.
3. Бычкова Е.Ю., Ефанов А.В. К вопросу о нравственном воспитании в новом ремесленном образовании // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1 (44). С. 92–96.
4. Вербицкая Н.О., Котова Д.И., Романцев Г.М., Федоров В.А. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций // Образование и наука. 2007. № 5 (47). С. 125–142.
5. Гессен С.И. Основы педагогики: введение в прикладную философию / отв. ред., сост. П.В. Алексеев. М., 1995. 448 с.
6. Даль В.И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание. М., 2005. 384 с.
7. Ефанов А.В. Духовные и социальные ценности ремесленников // Духовно-нравственные ценности рабочей молодежи: материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Первоуральск, 17–18 ноября 2011 г. / под общ. ред. Т.В. Ицкович. Первоуральск, 2011. С. 66–70.
8. Кислов А.Г. Об опережающем профессиональном образовании в условиях роста социально-экономической мобильности // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 1. С. 80–88.
9. Листвин А.А. Антиномии современного среднего профессионального образования // Образование и наука. 2017. № 1. С. 103–119.
10. Проблемы становления профессионального ремесленного образования в России: коллективная монография / Г.М. Романцев [и др.]; под науч. ред. Г.М. Романцева. Екатеринбург, 2012. 233 с.
11. Романцев Г.М. Теоретические основы высшего рабочего образования. Екатеринбург, 1997. 333 с.
12. Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография: в 3 т. / под ред. Г.М. Романцева, В.А. Федорова, М.М. Дудиной. Т. 3. Екатеринбург, 2013. 309 с.
13. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс]. URL: <http://slovarozhegova.ru> (дата обращения: 04.12.2017).
14. Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка / ред. Н.Ф. Татьянченко. М., 2005. 1216 с.
15. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, практика. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург, Кемерово, 2005. 325 с.
16. Romantsev G.M., Efanov A.V., Moiseev A.V., Bychkova E.Y., Karpova N.P., Tidemann B. Craft training in Russia: theory and practice of development // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. 11 (14). P. 7154–7165.

REFERENCES

1. Akimova O.B., ed. *Akmeologicheskie aspekty setevogo vzaimodeistviya v sisteme professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya* [Acmeological aspects of networking in the system of professional pedagogical education]. Ekaterinburg, 2017. 157 p.
2. Blinov V.I. [From the quality of education to the qualities of the person]. In: Dorozhkina E.M., Fedorov V.A., eds. *Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii: materialy 22-i Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Ekaterinburg, 18–20 aprelya 2017 g.* [Innovations in vocational and professional pedagogical education: materials of the 22nd International scientific-practical conference, Yekaterinburg, April 18–20, 2017]. Ekaterinburg, 2017, pp. 11–14.
3. Bychkova E.Yu., Efanov A.V. [On the question of moral education in the new vocational education] In: *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical journal of Bashkortostan], 2013, no. 1 (44), pp. 92–96.
4. Verbitskaya N.O., Kotova D.I., Romancev G.M., Fedorov V. A. [The question of the structuring and standardisation of professional competence]. In: *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2007, no. 5 (47), pp. 125–142.
5. Gessen S.I. *Osnovy pedagogiki: vvedenie v prikladnuyu filosofiyu* [Fundamentals of pedagogy: Introduction to applied philosophy]. Moscow, 1995. 448 p.
6. Dal' V.I. *Bol'shoi illyustrirovannyi tolkovyi slovar' russkogo yazyka: sovremennoe napisanie* [A large illustrated explanatory dictionary of the Russian language: modern spelling]. Moscow, 2005. 384 p.
7. Efanov A.V. [Spiritual and social values of artisans]. In: Itskovich T.V., ed. *Dukhovno-nravstvennyye tsennosti rabochei molodezhi: materialy V Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Pervouralsk, 17–18 noyabrya 2011 g.* [Spiritually-moral values of young workers: proceedings of the V all-Russian scientific-practical conference, Pervouralsk, November 17–18, 2011]. Pervouralsk, 2011, pp. 66–70.
8. Kislov A.G. [On the advanced professional education in terms of rising socio-economic mobility]. In: *Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical journal of Bashkortostan], 2017, no. 1, pp. 80–88.
9. Listvin A.A. [Antinomies of modern vocational education]. In: *Obrazovanie i nauka* [Education and science], 2017, no. 1, pp. 103–119.
10. Romantsev G.M. et al. *Problemy stanovleniya professional'nogo remeslennogo obrazovaniya v Rossii* [Problems of gradeation of professional craft education in Russia: monograph]. Ekaterinburg, 2012. 233 p.
11. Romantsev G.M. *Teoreticheskie osnovy vysshego rabochego obrazovaniya* [The theoretical foundations of higher education operating]. Ekaterinburg, 1997. 333 p.
12. Romantsev G.M., Fedorov V.A., Dudina M.M., eds. *Teoriya i praktika professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. T. 3* [Theory and practice of professional pedagogical education. Vol. 3]. Yekaterinburg, 2013. 309 p.
13. *Tolkovyi slovar' Ozhegova* [Ozhegov "Russian dictionary"]. Available at: <http://slovarozhegova.ru> (accessed: 04.12.2017).
14. Ushakov D.N. *Tolkovyi slovar' sovremennogo russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of modern Russian language]. Moscow, 2005. 1216 p.
15. Chapaev N.K. *Pedagogicheskaya integratsiya: metodologiya, teoriya, praktika* [Pedagogical integration: methodology, theory, practice]. Ekaterinburg, Kemerovo, 2005. 325 p.
16. Romantsev G.M., Efanov A.V., Moiseev A.V., Bychkova E.Y., Karpova N.P., Tidemann B. Craft training in Russia: theory and practice of development. In: *International Journal of Environmental and Science Education*, 2016, 11 (14), pp. 7154–7165.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Романцев Геннадий Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, научный руководитель Российского государственного профессионально-педагогического университета;
e-mail: Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru

Ефанов Андрей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент, директор научно-образовательного центра развития ремесленничества Российского государственного профессионально-педагогического университета;
e-mail: efanov.prof@mail.ru

Бычкова Екатерина Юрьевна – соискатель кафедры методологии профессионально-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета;
e-mail: bychkovakaterina@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Gennady M. Romantsev – doctor of pedagogical sciences, professor, academician of the Russian Academy of Education, scientific director of the Russian State Vocational Pedagogical University;
e-mail: Gennadi.Romantsev@rsvpu.ru

Andrey V. Efanov – candidate of pedagogical sciences, associate professor, director of the research and education center of handicraft of the Russian State Vocational Pedagogical University,
e-mail: efanov.prof@mail.ru

Ekaterina Yu. Bychkova – applicant of the department of methodologies of professional and pedagogical education of the Russian State Vocational Pedagogical University,
e-mail: bychkovakaterina@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Романцев Г.М., Ефанов А.В., Бычкова Е.Ю. Профессиональное ремесленное образование как социально-педагогическая проблема // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 170–181.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-170-181

FOR CITATION

Romantsev G.M., Efanov A.V., Bychkova E.Yu. Professional Craft Education as a Socio-Pedagogical Problem. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*. 2018. no. 1, pp. 170–181.
DOI: 10.18384/2310-7219-2018-1-170-181



ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г. Выпускается десять серий журнала: «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 рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук по наукам, соответствующим названию серии. Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатная версия журнала зарегистрирована в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Полнотекстовая версия журнала доступна в Интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), а также на сайте журнала www.vestnik-mgou.ru.

ВЕСТНИК МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА

2018. № 1

Над номером работали:

Литературный редактор Т.С. Павлова
Переводчик Е.В. Приказчикова
Корректор И.К. Глуунов
Компьютерная верстка А.В. Тетерин

Отдел по изданию научного журнала
«Вестник Московского государственного областного университета»
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6104); (495) 723-56-31
e-mail: vest_mgou@mail.ru
сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».
Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 11,5, усл. пл. 11,25.
Подписано в печать: 27.02.2018. Выход в свет: 19.03.2018. Заказ № 2018/02-03.
Отпечатано в ИИУ МГОУ
105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А