

ISSN 2076-7706



# ученые записки

Забайкальского государственного  
гуманитарно-педагогического университета  
им. Н.Г. Чернышевского

2012/6(47)

серия  
Профессиональное образование,  
теория и методика обучения

# Ученые записки



Забайкальского государственного  
гуманитарно-педагогического  
университета им. Н. Г. Чернышевского

Серия  
Профессиональное образование,  
теория и методика обучения

2012/6 (47)

Научный журнал

Основан в 1957 г.

Выходит шесть раз в год

#### Учредитель

ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный  
гуманитарно-педагогический  
университет им. Н. Г. Чернышевского»

#### Журнал зарегистрирован

Федеральной службой по надзору  
в сфере связи, информационных технологий  
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

#### Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77-36625

#### Журнал входит

в Перечень ведущих рецензируемых научных  
журналов и изданий, в которых должны быть  
опубликованы основные научные результаты  
диссертаций на соискание учёных степеней  
доктора и кандидата наук

**Авторы** несут полную ответственность  
за подбор и изложение фактов, содержащихся  
в статьях; высказываемые ими взгляды  
могут не отражать точку зрения редакции

**Перепечатка** материалов журнала допускается  
только по согласованию с редакцией

**Рукописи**, присланные в журнал,  
не возвращаются

#### Адрес редакции:

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129  
Телефон: 8 (3022) 44-04-25,  
факс: 8 (3022) 26-73-17  
E-mail: gumvector@zabspu.ru

#### Сайт журнала в Интернете

<http://www.uchzap.ru>

**Подписной индекс** журнала  
в ОАО «Роспечать» **33190**

**Электронная версия** журнала  
размещена на платформе  
Российской универсальной  
научной электронной библиотеки  
[www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)

© Забайкальский государственный  
гуманитарно-педагогический университет  
им. Н. Г. Чернышевского, 2012

#### Редакционный совет:

**И. И. Катанаев** (*председатель*),  
канд. физ.-мат. наук, доцент, ректор ЗабГГПУ (Чита);  
**П. С. Атаманчук**, д-р пед. наук, проф. (Каменец-  
Подольский, Украина); **Н. Байра**, PhD (Улан-Батор, Мон-  
голия); **Ц. Батсуурь**, д-р пед. наук, проф. (Улан-Батор,  
Монголия); **Н. Бэгз**, Dr. Sc. (Улан-Батор, Монголия);  
**Л. Г. Гусякова**, д-р социол. наук, проф. (Барнаул);  
**В. А. Ильин**, д-р физ.-мат. наук, проф. (Москва);  
**Ли Чуаньсюн**, проф. (Харбин, КНР); **В. В. Ма-  
залов**, д-р физ.-мат. наук, проф. (Петрозаводск);  
**И. И. Осинский**, д-р филос. наук, проф. (Улан-  
Удэ); **Е. В. Пискунова**, д-р пед. наук, проф. (Санкт-  
Петербург); **Ю. М. Резник**, д-р филос. наук, проф.  
(Москва); **В. С. Самсонов**, д-р пед. наук, проф. (Улан-  
Удэ); **Н. В. Чекалева**, д-р пед. наук, проф. (Омск);  
**Чжен Шупу**, д-р филол. наук, проф. (Харбин, КНР);  
**Н. В. Языкова**, д-р пед. наук, проф. (Москва)

#### Редакционная коллегия серии:

**Л. В. Черепанова** (*редактор*),  
д-р пед. наук, профессор;  
**С. И. Десненко**, д-р пед. наук, профессор

Главный редактор объединённой редакции

**И. В. Ерофеева**,  
д-р филол. наук, доцент

Ответственный секретарь объединённой редакции

**Ю. В. Гаврилова**, канд. филос. наук

# Uchenye zapiski

of Zabaikalsky State  
Humanitarian Pedagogical University  
named after N. G. Chernyshevsky



Series  
**Vocational Education,  
Theory and Methods of Education**  
**2012/6 (47)**

Scientific Journal

Founded in 1957 г.

Bimonthly

#### Founder

FSBEI HPE "Zabaikalsky State  
Humanitarian Pedagogical University  
named after N.G. Chernyshevsky"

#### The journal is registered

by the Federal Supervision Service in the Field  
of Communications, Information Technology  
and Mass Communications (Roskomnadzor)

#### Registration certificate

ПИ № ФС77-36625

#### The journal

is in the list of the leading refereed scientific journals  
and editions which publish the main results  
of dissertations for academic degrees  
of doctors and candidates of sciences

The authors are fully responsible for the  
selection and presentation of the facts contained in  
their articles; the views expressed by them do not  
necessarily reflect the views of the editorial board

Reproduction of any materials from the journal  
is allowed only in coordination  
with the editorial board

The manuscripts submitted to the journal  
are not returned

#### Address:

672007, Chita, 129 Babushkin St.  
Phone: 8 (3022) 44-04-25  
Fax: 8 (3022) 26-73-17  
E-mail: gumvector@zabspu.ru

#### Journal web site

<http://www.uchzap.ru>

Subscription index of the journal  
in OAO "Rospechat" 33190

The electronic version of the journal is placed  
on the platform of the Russian Universal  
Scientific Electronic Library: [www.elibrary.ru](http://www.elibrary.ru)

© Zabaikalsky State Humanitarian  
Pedagogical University  
named after N.G. Chernyshevsky, 2012

#### Editorial Board:

**I. I. Katanaev** (*Chairman*),  
Candidate of Physics and Mathematics,  
associate professor, ZabSHPU Rector (Chita);

**P. S. Atamanchuk**, Doctor of Pedagogy, professor  
(Kamenetsk-Podolsky, Ukraine); **N. Bayra**, PhD.,  
professor (Ulan Bator, Mongolia); **Ts. Batsuur**,  
Doctor of Pedagogy, professor (Ulan Bator,  
Mongolia); **N. Begz**, Dr.Sc., professor (Ulan Bator,  
Mongolia); **L. G. Guslyakova**, Doctor of Sociology,  
professor (Barnaul); **V. A. Ilyin**, Doctor of Physics  
and Mathematics, professor (Moscow); **Lee Chuan-  
siung**, professor (Harbin, China); **V. V. Mazalov**, Doctor  
of Physics and Mathematics, professor (Petrozavodsk);  
**I. I. Osinsky**, Doctor of Philosophy, professor (Ulan-  
Ude); **E. V. Piskunova**, Doctor of Pedagogy, professor  
(St. Petersburg); **Yu. M. Reznik**, Doctor of Philosophy,  
professor (Moscow); **V. S. Samsonov**, Doctor of  
Pedagogy, professor (Ulan-Ude); **N. V. Chekaleva**,  
Doctor of Pedagogy, professor (Omsk); **Chen Shupu**,  
PhD., professor (Harbin, China); **N. V. Yazykova**,  
Doctor of Pedagogy, professor (Moscow)

#### Editorial Board of the Volume:

**L. V. Cherepanova** (*editor*),  
Doctor of Pedagogy, professor;  
**S. I. Desnenko**, Doctor of Pedagogy, professor

Editor-in-chief of the Unified Editorial Board  
**I. V. Erofeeva**,  
Doctor of Philology, associate professor

Executive Secretary of the Unified Editorial Board  
**Yu. V. Gavrilova**, Candidate of Philosophy

## СОДЕРЖАНИЕ

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Герасимова Л. Г.</i> Волонтерская деятельность в рамках современного подхода к воспитательному процессу в профессиональном образовании.....	7
<i>Кирова М. Ю.</i> Психолого-педагогический аспект инкультурации личности будущего учителя иностранных языков .....	12
<i>Педынина Е. И.</i> Аудит информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации учреждения среднего профессионального образования.....	17
<i>Черкасова Ю. А.</i> Практическое обучение как фактор становления профессиональной субъектной позиции будущих специалистов социальной работы.....	24

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Коновалова Д. И.</i> Развитие восприятия читателя через освоение художественных концептов .....	30
<i>Николенко Ю. Ф.</i> Профессионально ориентированное физическое воспитание на основе военного пятиборья в классах оборонно-спортивного профиля .....	33
<i>Максютова Г. Ю.</i> Исходные посылки проектирования логической, знаковой модели как системы правил технологической карты, фрейма проблемы.....	40
<i>Яковлева О. Н.</i> Технология ценностно-смыслового освоения фольклора в старших классах .....	46

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

<i>Басалаева М. В.</i> Анализ синтаксических особенностей текстов арифметических задач с точки зрения трудности их понимания младшими школьниками .....	53
<i>Лопинцева Л. А.</i> Содержание коммуникативной компетенции в современных программах по русскому языку.....	57
<i>Парубченко Л. Б.</i> Язык научно-методических публикаций 20-х гг. XX в. (на материале журнала «Родной язык в школе»).....	63
<i>Смолякова Е. Е.</i> Формирование универсальных учебных действий на элективном курсе «Реклама как современный жанр речи».....	74
<i>Трофимова О. В.</i> Методика обучения критическому аудированию устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему на уроках русского языка .....	77
<i>Черепанова Л. В.</i> Технология «Языковой портфель» в контексте перехода на ФГОС по русскому языку второго поколения основной школы .....	83
<i>Шахова Т. М.</i> Тематический языковой портфель как средство развития умений самооценки учащихся при обучении русскому языку.....	93

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

<i>Гусевская Н. Ю., Ерёмкина В. М.</i> Обучение иноязычному общению студентов неязыковых специальностей на основе использования ИКТ и активных методов обучения .....	97
<i>Дагбаева Н. Ж.</i> К проблеме использования интерактивных методов в обучении иностранным языкам .....	102
<i>Матвеева Д. Г.</i> Психолингвистические основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия.....	107
<i>Пантеева Е. Я.</i> Проблемный подход в организации обучения аудированию студентов младших курсов языкового факультета .....	113

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ФИЗИКЕ

<i>Ваганова В. И.</i> Методика организации самостоятельной работы студентов – будущих учителей физики в курсе методических дисциплин.....	118
<i>Далингер В. А., Пустовит Е. А.</i> Различные способы решения неравенств вида $ f(x) + g(x) > f(x)+g(x) $ .....	124
<i>Десненко С. И., Бирюкова А. Н.</i> Формирование у студентов-медиков умений решать задачи профессиональной деятельности как основа реализации профессионально ориентированного обучения физике в медицинском вузе.....	129
<i>Долгополова Е. Я.</i> Контекстные задачи как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя математики.....	137

<b>Калашникова С. А.</b> Реализация проблемно ориентированного обучения физике студентов-стоматологов на основе ситуационно-компетентного подхода .....	141
<b>Орехов С. Е.</b> Теоретические основы реализации взаимосвязи «предпрофиль-профиль» в обучении физике в общеобразовательной школе .....	146

#### **ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ**

<b>Доржиева Л. Б.</b> Процесс развития детской прессы в Бурятии (обобщение опыта работы в период за 1993–2011 гг.) .....	150
<b>Хакимова Е. М.</b> Вербальный компонент студенческого корпоративного издания в системе речевой подготовки профессионалов в сфере рекламы и связей с общественностью .....	154
<b>Шестёркина Л. П.</b> Формирование профессионально-личностной компетентности студента-журналиста .....	159
<b>Ерофеева И. В.</b> Психология журналистики в системе профессионального становления современного журналиста .....	163

## CONTENTS

### THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION

<b>Gerasimova L. G.</b> Volunteer Activity as a Part of the Modern Approach to Upbringing in the Professional Education.....	7
<b>Kirova M. Yu.</b> Psychological and Pedagogical Aspects of Enculturation for Future Teachers of Foreign Languages.....	12
<b>Pedynina E. I.</b> Auditing the Information and Methodological Resources at the Secondary Vocational Education Institution.....	17
<b>Cherkasova U. A.</b> Practical Training as the Development Factor for the Social Students' Professional Subject Position.....	24

### THEORY AND METHOD OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

<b>Konovalova L. I.</b> Development of the Reader's Perception by Means of the Artistic Concepts.....	30
<b>Nikolenko Yu. F.</b> Professionally Focused Physical Training Based on the Military Pentathlon in Military-Sports Grades.....	33
<b>Maksyutova G. M.</b> Original Premise of Designing a Logical Sign Model as a System of Technological Map Rules, the Frame Problem.....	40
<b>Yakovleva O. N.</b> Technologies of Axiological Studies of Folklore at a Secondary School.....	46

### THEORY AND METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

<b>Basalaeva M. V.</b> Syntactic Analysis of the Mathematic Tasks in Terms of Their Difficulty for Comprehension at Primary Schools.....	53
<b>Lopintseva L. A.</b> The Content of the Communicative Competence in Modern Curricula for the Russian language Teaching.....	57
<b>Parubchenko L. B.</b> The Language of the Scholarly Papers Published in the 20s of the 20 <sup>th</sup> c. (based on.....)	63
<b>Smolyakova Ye. Ye.</b> Formation of General Learning Actions during the Elective Course "Advertisement as a Modern Genre of Speech".....	74
<b>Trofimova O. V.</b> Methods of Teaching Critical Listening Comprehension of the Detailed Response of Linguistic Character at the Russian Language Lessons.....	77
<b>Cherepanova L. V.</b> "Linguistic Portfolio" Technology within the Transition to the Second Edition of the Federal State Educational Standard (FSES) in the Russian Language for the Secondary School.....	83
<b>Shakhova T. M.</b> Thematic "Language Portfolio" as a Means of Developing Students' Self-Estimation Skills while Teaching the Russian language.....	93

### THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

<b>Gusevskaya N. Yu., Yeryomina V. M.</b> Teaching Foreign Language Communication to Non-linguistic Specialties Students Based on the Information Communication Technologies and Active Methods of Teaching.....	97
<b>Dagbaeva N. Zh.</b> To the Problem of Interactive Methods Used in Teaching Foreign Languages.....	102
<b>Matveyeva D. G.</b> The Psycholinguistic Aspect of Teaching Foreign Languages to Bilingual Students.....	107
<b>Panteyeva Ye. Ya.</b> Problem Solving Approach in Teaching Listening Comprehension to Junior Students at Language Departments.....	113

### THEORY AND METHODS OF TEACHING MATHEMATICS AND PHYSICS

<b>Vaganova V. I.</b> Organization of the Independent Work for the Students Trained for Teaching Physics at School.....	118
<b>Dalinger V. A., Pustovit Ye. A.</b> Various Ways of the Solution of $ f(x) + g(x) > f(x)+g(x) $ Inequalities.....	124
<b>Desnenko S. I., Biryukova A. N.</b> Forming Medical Students' Skills to Solve the Professional Problems as a Base to Realize Profession Oriented Teaching of Physics at a Medical Higher Education Institution.....	129
<b>Dolgopolova Ye. Ya.</b> The Contextual Tasks as Means of the Professional Competence Development for the Future Mathematics Teacher.....	137

<b>Kalashnikova S. A.</b> The Application of the Problem-Based Learning of Physics for the Dental Students Based on Situational and Competent Approach .....	141
<b>Orekhov S. E.</b> Theoretical Basis for The Implementation of the Interrelation “Preprofile-Profile” in Teaching Physics at a Comprehensive School .....	146

#### **THEORY AND METHODS OF MEDIA EDUCATION**

<b>Dorzhieva L. B.</b> Children’s Press Development in Buryatia in 1993–2011.....	150
<b>Shestyorkina L. P.</b> The Formation of a Future Journalist’s Professional and Personal Competence ...	154
<b>Khakimova E. M.</b> Verbal Component of the Student Newsletter in the System of the Professional Speech Training in Advertising and Public Relations .....	159
<b>Erofeeva I. V.</b> Psychology of Journalism as a Systemic Element of the Modern Journalist’s Professional Development .....	163

# ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION

УДК 377  
ББК 4471.35

*Людмила Геннадьевна Герасимова,  
Петровск-Забайкальское медицинское училище  
(Петровск-Забайкальский, Россия), e-mail: mila.cherepanova@mail.ru*

### **Волонтерская деятельность в рамках современного подхода к воспитательному процессу в профессиональном образовании**

В статье рассматривается волонтерская деятельность в контексте современных подходов к профессиональному образованию, её значимость в формировании ключевых компетенций у студентов образовательных учреждений профессионального образования. Автор определяет основные требования, предъявляемые к будущим профессионалам со стороны общества, опираясь на базовые регламентирующие документы. Согласно рассмотренным нормативно-правовым актам социальный заказ, по мнению автора, заключается в развитии человеческого потенциала каждого обучающегося, формировании творческой, социально активной и ответственной личности. Для достижения поставленной цели в статье отмечается необходимость модернизации профессиональных учебных заведений, необходимость перехода на компетентностный подход. В статье автор раскрывает сущность компетентностного подхода, обращаясь к работам таких авторов, как А. М. Новиков, В. И. Байденко, Г. И. Ибрагимова. Обращено внимание на важность ключевых компетенций в осуществлении качественной, современной подготовки сегодняшних студентов. В работе рассматриваются личностные изменения, происходящие с участниками волонтерской деятельности, позволяющие им не только быть готовым к изменениям, происходящим в мире, но и активно включаться, совершать значимые поступки. Автор сопоставляет их с требованиями современного общества и определяет необходимость применения волонтерской деятельности как одного из средств воспитания для формирования ключевых компетенций и профессиональных навыков студентов учреждений профессионального образования.

*Ключевые слова:* процесс воспитания, компетентностный подход, ключевые компетенции, волонтерская деятельность, средства воспитания, социальный заказ.

*Lyudmila Gennadievna Gerasimova,  
Petrovsk – Zabaikalsky medical college  
(Petrovsk-Zabaikalsky, Russia),  
e-mail: mila.cherepanova@mail.ru*

### **Volunteer Activity as a Part of the Modern Approach to Upbringing in the Professional Education**

In the article volunteer activity is considered within the context of modern approach to professional education as well as its importance for the development of the students' key competences at educational institutions. The author determines the main requirements of the society to future specialists appealing to the basic regulatory documents. According to the determining law acts the social procurement is in the development of a student's human potential, creativity, social and personal responsibility. To achieve this aim it is necessary to modernize the professional education institutions and to turn to the competence approach. The latter is described with reference to such authors as A. M. Novikov, B. I. Baydenko, G. I. Ibragimov. The author pays attention to the importance of key competences in modern qualified training of students.

The personality changes happening to the participants of volunteer activity enable them not only to be ready for the changes of the world but to join in, to make considerable actions. The author confronts them to the demands of modern society and determines the necessity of using the volunteer activity as one of the means to form the students' key education competences and professional habits at the professional education institutions.

*Keywords:* upbringing, competence approach, key competences, volunteer activity, means of education, social procurement.

Воспитательный процесс, несомненно, является важной частью учебно-воспитательного процесса любого профессионального учебного заведения. Изменения, происходящие в обществе, требования рынка накладывают отпечаток на организацию обоих процессов, способствуют их модернизации, постоянному совершенствованию.

В научно-педагогической теории процесс воспитания рассматривается с различных позиций: как социальное явление, ценность, социальный институт, пространство, система, процесс, деятельность, взаимодействие и др. Остановимся на одной из позиций. Рассмотрение воспитания как конкретно-исторического социального явления предполагает формирование и учёт требований общества и государства к молодому поколению (иными словами, общественно-государственный, социальный заказ). Какой же социальный заказ формирует современное общество? Рассмотрим, опираясь на регламентирующие документы. Фундаментальные цели образования для мирового сообщества сформулированы в документах ЮНЕСКО:

- научить получать знания (учить учиться);
- научить работать и зарабатывать (учение для труда);
- научить жить (учение для бытия);
- научить жить вместе (учение для совместной жизни).

В соответствии со второй статьёй Закона РФ «Об образовании» одним из принципов государственной политики в области образования является свободное развитие личности, также в законе прописаны принципы приоритета общечеловеческих ценностей; жизни и здоровья человека; системы культурных ценностей, выражающих богатство общечеловеческой и национальной культуры; усвоение общечеловеческих норм гуманизма (истины, справедливости, добра, взаимопонимания, сочувствия, милосердия), следования им в жизни и культивирование интеллигентности как значимого личного качества; культивирование отношения к труду как социально и личностно значимой потребности.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. первое направление деятельности государства определяется как развитие человеческого потенциала России,

подразумевающее повышение конкурентоспособности человеческого капитала. В связи с этим необходимо «развитие образования, ориентированного на формирование творческой, социально ответственной личности» с целью повышения конкурентоспособности кадрового потенциала, за счёт обеспечения компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений».

В Стратегии государственной молодёжной политики в Российской Федерации на период до 2016 г. основной целью определена необходимость создания условий и возможностей для успешной социализации и эффективной самореализации молодёжи. Для этого предлагается реализовывать государственную молодёжную политику в Российской Федерации по следующим приоритетным направлениям: вовлечение молодёжи в социальную практику; развитие созидательной активности.

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования. Выполнение социального заказа к подготовке специалистов с необходимыми личностными и профессиональными качествами невозможно без перехода к компетентностному подходу в обучении, который рассматривается как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. В контексте происходящих изменений меняется и подход к воспитательному процессу, системе организации воспитательной работы в профессиональном образовательном учреждении. С введением государственных образовательных стандартов нового поколения ведущим подходом в профессиональном образовании становится компетентностный подход.

Идея компетентностного подхода в педагогике зародилась в начале 80-х гг. прошлого века, когда в журнале «Перспективы. Вопросы образования» была опубликована статья В. де Ландшеер «Концепция «минимальной компетентности». Первоначально речь шла не о подходе, а о компетентности, профессиональной компетентности, профессиональных компетенциях личности как цели и результате образования. При этом компетентность в самом широком смысле понималась как «углублённое знание предмета или освоенное умение». По мере освоения по-

нения происходило расширение его объёма и содержания. В самое последнее время (с конца прошлого века) стали уже говорить о компетентностном подходе в образовании (В. Болотов, Е. Я. Коган, В. А. Кальней, А. М. Новиков, В. В. Сериков, С. Е. Шишов, Б. Д. Эльконин и др.). Анализ научных исследований показывает, что в исследованиях В. И. Байденко, А. Г. Бермуса, А. А. Дорофеева, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. К. Марковой, А. А. Муравьёвой, Д. Равена, А. В. Хуторского, Г. В. Ярочкиной рассмотрены концептуальные основы компетентностного обучения студентов, виды и структура ключевых и профессиональных компетенций.

Современный рынок предъявляет к специалисту целый пласт новых требований. Эти новые требования, как оказывается, не связаны жёстко с той или иной дисциплиной, они носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Подобные требования называют «ключевыми компетенциями», их также «одни авторы называют базовыми навыками (В. И. Байденко), другие – надпрофессиональными, базисными квалификациями (А. М. Новиков)» [4]. Кроме ключевых компетенций (реализуются на метапредметном, общем для всех предметов содержании), образовательные компетенции подразделяют на общепредметные (реализуются на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области) и предметные (формируются в рамках отдельных предметов).

По мнению Г. И. Ибрагимова, существует, по крайней мере, два подхода к пониманию ключевых компетенций. Одни (В. И. Байденко, Б. Оскарссон, А. Шелтон, Э. Ф. Зеер) ключевые компетенции рассматривают как качества личности, которые важны для осуществления деятельности в большой группе разнопрофильных профессий. Другие (А. М. Новиков) говорят о них как «сквозных» знаниях и умениях, необходимых в любой профессиональной деятельности, в различных видах работы. Другими словами, первые делают акцент на личностных свойствах, а вторые – на знаниях и умениях, обладающих свойством широкого переноса. При всём разнообразии набора компетенций важно, чтобы они отвечали двум важным критериям: обобщённости (обеспечивает возможность переноса компетенции на разные сферы и виды деятельности) и функциональности, отражающей момент включённости в ту или иную деятельность.

Формирование ключевых компетенций не ограничивается процессом обучения. Сеем предположить, что в формировании данного вида компетенций именно на воспитательный процесс ложится основная нагрузка. Воспитание как педагогическое управленческое воздействие

на развитие личности осуществляется в разных видах деятельности. Волонтёрскую деятельность также можно отнести к воспитательной деятельности.

Как отмечает Е. Ф. Скворцов, волонтёрство (добровольчество) необходимо рассматривать как деятельность, в процессе которой происходит нравственное воспитание молодёжи, формирование гражданской позиции и миротворчество. Поступив в профессиональное учебное заведение, оторвавшись от родительского контроля, молодой человек по-новому осознаёт себя, принимает ответственность за свои решения и действует по собственной (доброй) воле. Согласно авторской трактовке, «ценности (принципы) добровольчества будут выглядеть так: жизнь на благо других; отношение хозяина; командная работа; миротворчество» [8, с. 10, 14].

В своих работах У. П. Косова, проводя анализ современных исследований – работ Е. П. Ильина, Ю. Н. Качаловой, Н. П. Кукиной, А. П. Перцовского, Н. В. Черепановой, выделяет ряд личностных характеристик добровольцев: «предрасположенность к сопереживанию человеку, нуждающемуся в помощи; внутренний locus контроля, сострадательность, заботливость, чувство долга, ответственность, толерантность, творческие способности, направленность на общение с другими, личная зрелость, стрессоустойчивость, высокий уровень психической, аутопсихической компетентности» [6, с. 67]. Также отмечает, что одним из важных личных качеств, способствующих включению в волонтёрскую деятельность, и условием её осуществления является «личный детерминизм» (понятие, предложенное Д. А. Леонтьевым и Д. В. Сапроновым). «Положительный полюс данного конструктива выступает как готовность к изменениям или флексибельность, при этом человек способен активно влиять на себя и на ситуацию, совершая значимые поступки» [6, с. 65].

Для личностной структуры волонтёра, по мнению А. Б. Бархаева, характерны социальная ответственность, социальная активность, альтруизм, убеждённость в полезности своего труда и др. Эти качества были выявлены на основе результатов западных исследований, но они находят определённое подтверждение при исследовании отечественной практики волонтёрства. Сама добровольческая деятельность способствует изменению самооценки и самосознания личности, что, в конечном счёте, способно привести к преобразованию её Я-концепции.

Проводя научное исследование, Е. С. Азарова делает заключение, совпадающее по основным положениям с выводами А. Б. Бархаева, – «основными компонентами личностной структуры волонтёра выступают альтруистиче-

ская направленность, социальная экстраверсия и коммуникативная компетентность» [1, с. 3].

Участвуя в добровольческой деятельности, индивид осваивает различные способы её реализации. По мере овладения способами различной сложности доброволец как субъект своей деятельности постоянно расширяет «операторное» поле своих возможностей (находим у Н. Н. Нечаева) [8, с. 68].

Участвуя в добровольческой деятельности, молодые люди развивают и обогащают свою культуру общения, культуру мышления, расширяют диапазон поведенческой стратегии в различных жизненных ситуациях. Добровольцы, осуществляя добровольческую деятельность, получают возможность «проигрывания» многочисленных ролей, которые способствуют развитию их социальной компетентности, отмечено в совместных работах Н. А. Птицыной и Е. А. Крохиной. Т. Н. Арсентьева важность и полезность участия молодёжи в добровольческой деятельности связывает с развитием социально-психологических компетенций.

Каждый из исследователей, изучающий изменения, происходящие с личностью человека, участвующего в волонтерской деятельности, отмечает, что у волонтера развиваются коммуникативные навыки, умение взаимодействовать в команде, повышается чувство ответственности, толерантности. Всё это позволяет волонтерам в перспективе не просто приспособиться к условиям общественной жизни, а активно искать то место в социальной структуре, которое будет отвечать их интересам и ценностям; быть социально ответственной личностью, успешно социализирующейся и эффективно самореализующейся, что соответствует требованиям современного общества. Исследователи волонтерской деятельности сходятся во мнении, что различные формы волонтерской деятельности показали свою воспитательную эффективность. Популяризация добровольческой (волонтерской) деятельности молодёжи, активное её развитие на базе профессиональных учебных заведений открывают возможности приобретения и совершенствования как ключевых компетенций, так и профессиональных навыков.

#### **Список литературы**

1. Азарова Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 18 с.
2. Арсентьева Т. Н. Психолого-педагогические основы разработки и внедрения инновационных проектов молодёжного добровольчества // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. Н. Герцена. 2010. № 136. С. 46–55.
3. Бархаев А. Б. Социально-психологические предпосылки вовлечения студенческой молодёжи в волонтерскую деятельность // Учёные записки педагогического института СГУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия: Психология. Педагогика. 2010. Т. 3. № 1. С. 51–58.
4. Ибрагимов Г. И. Компетентностный подход в профессиональном образовании URL: <http://www.guseinibragimov.ru> (дата обращения: 20.06.2011).
5. Косова У. П. Психологические характеристики волонтерской деятельности // Высшее образование сегодня. 2009. № 12. С. 63–67.
6. Нечаев Н. Н. А. Н. Леонтьев и П. Я. Гальперин: диалог во времени // Вопросы психологии. 2003. № 2. С. 61–69.
7. Птицына Н. А., Крохина Е. А. Общественное объединение как фактор, влияющий на формирование толерантности подростков URL: <http://www.regioncentre.ru/generation/publicacions/publicacions20/> (дата обращения: 24.05.2011).
8. Скворцов Е. Ф. Ценностноориентированное добровольчество. Екатеринбург: Урало-Сибирская волонтерская инициативная группа «Федерация молодёжи за мир во всём мире», 2009. 21 с. URL: <http://www.youthfederation.ru> (дата обращения: 20.01.2011).

#### **Spisok literatury**

1. Azarova E. S. Psikhologicheskie determinanty i ehffekty dobrovol'che-skoj deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. KHabarovsk, 2008. 18 s.
2. Arsent'eva T. N. Psikhologo – pedagogicheskie osnovy razrabotki i vne-dreniya innovatsionnykh proektov molodyozhnogo dobrovol'chestva // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. N. Gertse-na. 2010. № 136. S. 46–55.
3. Barkhaev A. B. Sotsial'no-psikhologicheskie predposylki vovlecheniya studencheskoj molodyozhi v volontyorskuyu deyatel'nost' // Uchyonye zapiski Pedagogicheskogo insti-

tuta SGU im. N. G. CHernyshevskogo. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. 2010. T. 3. № 1. S. 51–58.

4. Ibragimov G. I. Kompetentnostnyj podkhod v professional'nom obrazovanii URL: <http://www.guseinibragimov.ru> (data obrashcheniya: 20.06.2011).

5. Kosova U. P. Psikhologicheskie kharakteristiki volontyorskoy deyatelnosti // Vysshee obrazovanie segodnya. 2009. № 12. S. 63–67.

6. Nechaev N. N. A. N. Leont'ev i P.YA. Gal'perin: dialog vo vremeni // Vo-prosy psikhologii. 2003. № 2. S. 61–69.

7. Ptitsyna N. A., Krokhnina E. A. Obshchestvennoe ob»edinenie kak faktor, vliyayushhij na formirovanie tolerantnosti podrostkov URL: <http://www.regioncentre.ru/generation/publications/publicacions20/> (data obrashheniya: 24.05.2011).

8. Skvortsov E. F. TSennostnoorientirovannoe dobrovol'chestvo. Ekaterin-burg: Uralo-Sibirskaya volontyorskaya initsiativnaya gruppa «Federatsiya molo-dyozhi za mir vo vsyom mire», 2009. 21 s. URL: <http://www.youthfederation.ru> (data obrashcheniya 20.01.2011).

*Статья поступила в редакцию 14.02.2012 г.*

УДК 159.923  
ББК Ю 940+431

**Марина Юрьевна Кирова,**  
кандидат педагогических наук, доцент  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: kirover@gmail.com

**Психолого-педагогический аспект инкультурации личности  
будущего учителя иностранных языков**

Статья посвящена актуальной проблеме инкультурации личности будущего учителя иностранных языков. Современные интеграционные процессы, происходящие в России в последние десятилетия, характеризуются динамичным развитием всесторонних связей с представителями иного социокультурного пространства. Это обстоятельство актуализирует проблему установления дружеских, доверительных отношений на основе диалога культур. В меняющихся социально-экономических и политических условиях значительно возрастает влияние человеческого фактора, что находит отражение в системе высшего профессионального образования, ориентированной на построение новой ценностной системы общества, одним из важных элементов которого выступает способность к межкультурному взаимопониманию.

В статье рассматривается проблема обучения межкультурному общению студентов гуманитарного вуза – будущих учителей иностранных языков в контексте общего процесса инкультурации личности. Данный процесс осуществляется в течение всего периода подготовки специалистов и включает в себя психолого-педагогический, организационно-дидактический и воспитательно ориентированный аспекты. Одним из основных условий инкультурации личности будущих учителей автор считает создание у них психологической установки на восприятие иноязычной культуры и её носителей. В статье приводится авторская технология формирования установки, реализуемая в процессе организации учебно-познавательной деятельности студентов факультета иностранных языков ЗабГГПУ. Результаты опытно-экспериментальной работы, проведённой автором в рамках диссертационного исследования, отражают эффективность данного педагогического условия инкультурации личности будущего учителя иностранных языков в образовательном процессе вуза.

*Ключевые слова:* межкультурное общение, инкультурация личности, будущий учитель иностранных языков, психологическая установка, технология формирования психологической установки.

**Marina Yurievna Kirova,**  
Candidate of Pedagogy, an Associate professor,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: kirover@gmail.com

**Psychological and Pedagogical Aspects of Enculturation  
for Future Teachers of Foreign Languages**

The article is devoted to an up-to-date issue of enculturation of the future teachers of foreign languages during their training at Russian pedagogical universities.

Current integration of Russia in many spheres of the European and the world community requires from Russian specialists their high-level ability and good skills in communication with their foreign colleagues. It means they are supposed to know not only the language they speak as a complex of linguistic rules and laws, but, as a matter of fact, they should possess a kind of a cultural code of representatives of other cultures. Thus, if one starts to learn a foreign language, one should obviously study some cultural phenomena, has to know what to say and how to say it in order to have fruitful communication.

The article reveals the ways of “enculturation” for future teachers of foreign languages, the process which includes learning this cultural code and practicing it. One of the conditions for the successful intercultural communication is positive acceptance of the interlocutor’s cultural behavior. The author of the article examines psychological and pedagogical aspects of the en-

culturation by means of creation by a teacher of the students' psychological readiness for this kind of communication during their study.

*Keywords:* intercultural communication, enculturation, a future teacher of foreign languages, students' psychological readiness, educational means to create the students' psychological readiness.

Одной из главных задач педагогической науки в области преподавания ИЯ на современном этапе является исследование языка как социального феномена, изучение и использование которого помогает раскрыть целый мир иной культуры и образа жизни. Это предполагает решение ряда научных проблем, главной из которых является проблема обучения межкультурному общению. Для осуществления адекватной коммуникации с представителями иной социокультурной общности требуются глубокие и систематизированные знания о культуре страны изучаемого языка. Иноязычная культура, таким образом, выступает одним из факторов, способствующих эффективности данного процесса.

Однако знания как таковые (языковые, страноведческие, социокультурные) и даже умения их практического применения не всегда служат залогом успешного межкультурного общения. Перед участником такого общения неизменно встаёт задача восприятия собеседника как представителя иного социокультурного сообщества, действующего согласно иным – при этом не обязательно негативным по отношению к речевому партнёру – законам. Поскольку одним из залогов успешного межкультурного общения выступает устойчивое позитивное отношение участников коммуникации друг к другу, при организации учебно-познавательной деятельности студентов в условиях образовательного процесса необходимо, прежде всего, сформировать у будущих учителей иностранных языков психологическую установку на восприятие иноязычной культуры и её носителей. По нашему мнению, решение данной задачи является на начальном этапе обучения важнейшим педагогическим условием инкультурации личности студентов–будущих учителей иностранных языков.

В словаре С. И. Ожегова одним из значений лексемы «установка» является «...цель, направленность к чему-нибудь» [8, с. 822].

«Установка» как психологический термин – приобретённая готовность к опытно-обусловленным особенностям протекания психических процессов. В кратком психологическом словаре под общей редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского установка рассматривается как «готовность, предрасположенность субъекта, возникающая при предвосхищении им определённого объекта (или ситуации) и обеспечивающая устойчивый целенаправленный харак-

тер протекания деятельности по отношению к данному объекту» [4, с. 369].

Согласно положениям теории установки, разработанной Д. Н. Узнадзе и его последователями, она определяется как «состояние психологической преднастройки (сознательной или бессознательной) на восприятие определённого предмета, человека, явления, ситуации под специфическим углом зрения или на совершение каких-либо действий в данной ситуации» [6, с. 271].

Анализируя его воззрения, В. Н. Мясищев приходит к выводу о том, что Д. Н. Узнадзе охарактеризовал установку как готовность личности к определённой, обусловленной потребностью деятельности как опирающийся на действенный опыт механизм, предопределяющий особенности реагирования. Учёный в теорию установки также включает понятие «потребности и мотива» [9, с. 102].

В тесной связи с такими понятиями, как «направленность личности», «личностный смысл», «субъективные отношения личности» рассматривает установку Б. Ф. Ломов, полагая, что установка «...подчёркивает интегральный характер субъективно-личностных отношений» [9, с. 108].

В значении направленности человеческой деятельности термин “attitude” – установка, отношение – был впервые употреблён У. Томасом, Ф. Званецким, рассматривающими проблему осознания личностью своей внутренней позиции и наличия готовности к деятельности в соответствии с определёнными ценностями. Поскольку сущность установки во многом определяется значимостью объекта для субъекта, это означает, что установка обладает ценностным характером.

Установку в нашем понимании мы рассматриваем как внешнее и внутреннее состояние настроя учащегося, при котором восприятие продукта иноязычной культуры (в виде знаний, ценностей, знаковых систем и т. п.) и её субъектов вызывает положительный эмоциональный отклик и служит фактором, стимулирующим его учебно-познавательную деятельность. При такой организации образовательного процесса у учащегося – субъекта учебной деятельности – возникает потребность в продолжении этой деятельности и дальнейшем её совершенствовании.

Установка опосредована деятельностью. Содержание установки зависит от места объективного фактора, вызывающего эту установку, в структуре деятельности. Среди трёх иерархических уровней регуляции деятельности для нас в нашем исследовании особую значимость имеет уровень смысловой установки как выражающей отношение личности к тем объектам, которые имеют личностный смысл.

Согласно А. Г. Асмолову, смысловая установка является ведущим уровнем регуляции сознательной деятельности и представляет собой «форму выражения личностного смысла в виде готовности к совершению определённым образом направленной деятельности» [6, с. 272]. Компонентами смысловой установки выступают:

- информационный: взгляды человека на мир и образ того, к чему человек стремится;
- эмоционально-оценочный: симпатии и антипатии по отношению к значимым объектам;
- поведенческий: готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл.

Учитывая вышеизложенное, приходим к выводу о том, что с помощью смысловых установок студент, во-первых, опосредованно, в деятельности, путём решения различных учебных задач, выполнения упражнений приобщается через язык к системе норм и ценностей данной социальной среды. Во-вторых, смысловые установки помогают личности при осуществлении межкультурной коммуникации сохранить в напряженных ситуациях статус-кво (самообладание). Наконец, они способствуют самоутверждению и самоактуализации личности, выражаясь в её стремлении привести в систему личностные смыслы знаний, норм, ценностей. Установка соотносится с потребностями индивида, выполняет приспособительную и защитную функции, выражает ценности индивида и организует знания.

Таким образом, можно утверждать, что установка к восприятию иноязычной культуры выступает необходимым условием инкультурации личности студентов в деятельности по изучению иностранного языка и культуры.

Инкультурация личности осуществляется с позиций личностно-деятельностного подхода. Поскольку учебная деятельность осуществляется в сотрудничестве студентов друг с другом и с преподавателем в виде субъект–субъектного взаимодействия, её необходимо рассматривать как учебно-педагогическую.

Роль преподавателя в создании установки на восприятие иноязычной культуры заключается в качественном отборе и структурировании материала для учебной деятельности, в определении номенклатуры учебных задач и действий, их иерархии, формы предъявления и организа-

ции выполнения этих действий студентами при условии овладения ими алгоритмом выполнения данных действий. Обучение и педагогическое общение реализуется по схеме  $S_1 \rightleftharpoons S_2$ , где  $S_1$  – это преподаватель, человек, вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как партнёру, информативная для обучающихся содержательная личность, интересный собеседник;  $S_2$  – студент, общение с которым преподаватель рассматривает как сотрудничество в решении учебных задач, при его организующей, координирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей реакции [2, с. 113].

Таким образом, преподаватель исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и при необходимости корректирует весь образовательный процесс в целях развития личности студента.

Вышесказанное обусловило необходимость разработки *технологии формирования психологической установки на восприятие иноязычной культуры в процессе учебно-познавательной деятельности преподавателя и студентов по изучению французского языка и культуры*.

Данная технология применима в рамках курса «Иностранный язык (французский)» на занятиях со студентами-первокурсниками факультета иностранных языков (ФИЯ), обучающимися по специальности «Бакалавр лингвистики».

Первые занятия посвящены знакомству, презентации специальности и проведению анкетирования, включающего вопросы на выявление мотивационно-потребностной сферы личности первокурсников, выбравших для изучения французский язык, и тест «Что вы знаете о Франции?». Следующий этап преподаватель начинает с анализа его результатов, согласно разработанной шкале оценок:

– оптимальный уровень знаний: от 17 до 25 баллов. Ваш результат основан на прочных знаниях. Так держать!

– средний уровень знаний: от 09 до 16 баллов. Вам следует немного постараться.

– недостаточный уровень знаний: от 0 до 08 баллов. Немедленно принимайтесь за работу! Результат не заставит себя ждать.

Ознакомление студентов с результатами первого в их вузовской жизни учебного задания является, на наш взгляд, одним из эффективных методов, стимулирующих их познавательную активность и способствующих формированию отношения к учебной деятельности как ценности. Благодаря использованию метода совместного изучения продуктов учебной деятельности, на занятии создаётся непринуждённая психологическая обстановка, что позволяет практически всем студентам быть вовлечёнными в работу.

Поскольку тестирование, как и анкетирование, проводится анонимно, слабый результат студентов не становится достоянием гласности для преподавателя и товарищей по группе; при этом каждый его участник может провести самооценку и диагностирование результатов теста по шкале оценок, т. к. прежде чем отдать выполненное задание на проверку, он должен внести вариант правильного, по его мнению, ответа в таблицу и оставить её у себя.

Далее преподаватель предлагает студентам обсудить некоторые тематические разделы, в изучении которых согласно результатам анкетирования студенты проявили наибольшую заинтересованность: культурное наследие Франции, знание национальных традиций, обычаев, французских праздников, знакомство с бытом, образом жизни, правилами поведения (этикетом) французов, а также культурно-исторические связи России и Франции.

В итоге в тематическом плане изучения культуры Франции в первом семестре обозначены 4 раздела: 1. Французский язык на карте мира. Франкофония; 2. Исторические, экономические и культурные связи России и Франции; 3. Расхожие представления русских о Франции и о французах. Всё о стереотипах; 4. Французские заимствования в русском языке. Фразеологизмы с национальным компонентом в русском и французском языках.

Для изучения данной тематики преподаватель предлагает выбрать координаторов из студенческой группы, ответственных за подготовку того или иного раздела.

Особое значение в такой деятельности придаётся обсуждению подготовки материала и способам его подачи на занятии. Наиболее интересными и продуктивными формами, с точки зрения преподавателя и студентов, оказались занятия-обсуждения, видеопрезентации и разыгрывание диалогов, небольших сценок и скетчей по изучаемой тематике.

Деятельность по разработке тематических заданий включает несколько этапов:

*1-й этап – поисковый.* Координаторы после необходимых указаний со стороны преподавателя приступают к сбору материалов по теме, за подготовку которой они ответственны. На это отводится одна неделя, по окончании которой наступает *2-й этап – исполнительный*, где студенты вместе с преподавателем систематизируют собранный материал, составляют упражнения и выбирают несколько ключевых положений по теме для заучивания наизусть. Тем самым происходит разработка занятия № 1 по теме, которая в печатном виде предлагается всем студентам группы для апробирования в тот учебный день недели, который был предварительно вы-

бран для этой цели. Это – *завершающий этап, апробационный*. По окончании недели преподаватель проводит консультацию с координаторами для обсуждения результатов занятия № 1 и подготовки текста и заданий к занятию № 2. За несколько дней до начала следующего месяца очередная команда координаторов, ответственных за следующий тематический раздел, обсуждает с преподавателем собранный материал и готовит разработку из 4-х занятий по следующей теме и т. д.

Как видим, данный вид деятельности предполагает большую самостоятельность и формирует чувство ответственности за порученное дело. Кроме этого, такая организационная форма проведения занятий вызывает искренний интерес, материал лучше запоминается, повышается мотивация. Роль преподавателя заключается в направлении, подсказке и морально-психологической поддержке студентов, которые ориентированы на успех и стремятся получить удовлетворение от процесса и результата своей деятельности.

В конце первого года обучения преподаватель предлагает студентам письменную работу – написание сочинения-рассуждения по тематике, связанной с изучением французского языка и культуры: «Почему я изучаю французский язык?», «Что для меня значит Франция?», «Французы: кто они?», «Россия и Франция: сотрудничество, проверенное временем». Целью является проверка эффективности данной технологии по созданию у будущих учителей иностранных языков внутренней установки на восприятие иноязычной культуры.

Для этой цели разработаны критерии: мотивационно-познавательный, коммуникативно-ценностный, прагматический и уровни её сформированности: оптимальный, средний, недостаточный. Выбор данных критериев обусловлен типом учебной деятельности студентов (проектная), степенью участия в ней, а также исследованием мотивационно-потребностной сферы их личности: в какой мере данный вид организации учебно-познавательной деятельности развивает личность студентов в интеллектуальном, эмоциональном и коммуникативном аспектах, готовит их к будущей профессии и способствует тем самым инкультурации. Уровни психологической установки отражают степень её сформированности: оптимальный говорит о высокой готовности студента-будущего учителя иностранных языков к восприятию иноязычной культуры и её носителей как представителей одной из множественных социокультурных групп, существующих в мире, отражает заинтересованность студента в социальном взаимодействии с данной группой. Средний свидетель-

ствуется о невысоком уровне сформированности психологической установки и недостаточный – о низком её проявлении.

Таким образом, анализ технологии формирования психологической установки на восприятие иноязычной культуры в процессе совместной учебно-познавательной деятельности, а также её результативность приводят к выводу о безусловной значимости психологического аспекта инкультурации личности будущего учителя иностранных языков. Ибо деятельность, ориентированная на развитие личности студента и его

самоопределение, на реализацию «Я-позиции», актуализирует личностно значимую для студента смыслообразующую мотивацию, обеспечивает продуктивное сотрудничество и взаимодействие всех субъектов учебной деятельности в процессе решения проектно-творческих задач, стимулирует самостоятельную учебную деятельность студентов, следовательно, выступает необходимым условием инкультурации личности студента в процессе овладения иностранным языком и культурой.

### Список литературы

1. Белозерцев Е. П. Педагогическая подготовка учителя-филолога (идеология, содержание, технология). М.: Педагогика, 1996. 103 с.
2. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
3. Игнатова В. В. Педагогические факторы духовно–творческого становления личности в образовательном процессе. Красноярск: СибГТУ, 2000. 272 с.
4. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М., 1985. 431 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1992. 183 с.
6. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 2. 352 с.
7. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы. М.: Алгоритм, 2002. 480 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М.: Оникс 21 век, Мир и образование, 2003. 896 с.
9. Психология личности в трудах отечественных психологов: хрестоматия по психологии / сост. и общ. ред. Л. В. Куликова. СПб.: Питер, 2002. 480 с.

### Spisok literatury

1. Belozertsev E. P. Pedagogicheskaya podgotovka uchitelya-filologa (ideologiya, sodержание, tekhnologiya). M.: Pedagogika, 1996. 103 s.
2. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya: ucheb. posobie. Rostov n/D: Feniks, 1997. 480 s.
3. Ignatova V. V. Pedagogicheskie faktory dukhovno–tvorcheskogo stanovle-niya lichnosti v obrazovatel'nom protsesse. Krasnoyarsk: SibGTU, 2000. 272 s.
4. Kratkij psikhologicheskij slovar' / sost. L. A. Karpenko; pod obshh. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo. M., 1985. 431 s.
5. Markova A. K. Formirovanie motivatsii ucheniya. M.: Prosveshhenie, 1992. 183 s.
6. Nemov R. S. Psikhologiya: slovar'-spravochnik: v 2 ch. M.: VLADOS-PRESS, 2003. CH. 2. 352 s.
7. Obrazovanie v KHKHI veke: tendentsii i prognozy. M.: Algoritm, 2002. 480 s.
8. Ozhegov S. I. Slovar' russkogo yazyka. M.: Oniks 21 vek, Mir i obrazovanie, 2003. 896 s.
9. Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov: khrestomatiya po psikhologii / sost. i obshh. red. L. V. Kulikova. SPb.: Piter, 2002. 480 s.

*Статья поступила в редакцию 27.12.2011 г.*

УДК 378.046.2  
ББК 74.574(2)737.1

**Елена Ивановна Педынина,**  
аспирант,

*Бурятский республиканский техникум строительных и промышленных технологий,  
(Кяхта, Россия), e-mail: elenapedinina@mail.ru*

### **Аудит информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации учреждения среднего профессионального образования**

В статье рассматривается вопрос внедрения технологии внешнего аудита деятельности образовательных учреждений среднего профессионального образования. Представлены результаты исследования, состоящие в разработке и практической реализации технологии аудита информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации образовательного учреждения. Автор останавливается на понятиях «информатизация», «аудит», «аудит деятельности образовательного учреждения», «профессиональная компетентность». В статье обозначены цели, этапы проведения аудита, представлены показатели аудита информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации образовательного учреждения, определены методы сбора свидетельств аудита. Уделено внимание отдельным компонентам профессиональной компетентности аудиторов, проблеме разработки критериев аудита. Описаны требования к составлению отчётов по аудиту, представлены и проанализированы результаты экспериментальной работы за три года. Результаты исследования позволяют сделать вывод о практической значимости и своевременности образовательного аудита в условиях создаваемой в России системы независимой оценки качества профессионального образования.

*Ключевые слова:* аудит, информационно-методическое обеспечение, библиотека, информатизация, показатель, критерий, оценка.

**Elena Ivanovna Pedykina,**  
postgraduate student,

*The Buryat Republic Technical School for Building and Industrial Technologies  
(Khyakhta, Russia), e-mail: elenapedinina@mail.ru*

### **Auditing the Information and Methodological Resources at the Secondary Vocational Education Institution**

The article considers the introduction of the external audit to monitor the activities of secondary professional education institutions. The research results consist in the development and practical realization of the technology used to audit the information and methodological resources at the secondary vocational education institution. The author focuses on the concepts of "informatization", "audit", "audit of the educational institutions activity", "professional competence". The article outlines purposes, stages of the audit, represented by certain audit indicators, defined methods of collection of audit evidence. Attention is paid to some components of auditors' professional competence, and the problem of the audit criteria development. The paper also describes the requirements for the audit reports, presents the analysis of the results achieved during the three years' experimental study. The research results lead to the conclusion about the practical value of the educational audit under the conditions of the developing system of independent evaluation of the vocational education quality in Russia.

*Keywords:* audit, information and methodological resources, library, informatization, indicator, criterion, evaluation.

В условиях формирования и развития информационного общества в России информация признаётся наиболее значимым ресурсом. Очевидны изменение отношения к информации и расширение возможностей получения и применения информации для усиления человеческого потенциала и его развития во многих направлениях.

Происходящие в профессиональном образовании реформы предъявляют высокие тре-

бования к информационно-методическому обеспечению образовательного процесса и уровню информатизации учреждений среднего профессионального образования. Эти требования отражаются в лицензионных условиях осуществления образовательной деятельности, в аккредитационных показателях образовательного учреждения, в федеральных государственных образовательных стандартах, в запросах заказчиков и потребителей образовательных услуг.

Учитывая новые требования к качеству информационно-методического обеспечения учебного процесса, библиотека формирует политику информационной поддержки довузовского профессионального образования.

Библиотека – это не вспомогательная структура, не только место выдачи книг. Современная библиотека является основным информационным ресурсом образовательного учреждения. Обеспечение основной и дополнительной литературой, электронными ресурсами, подготовка выставок, массовая работа, выполнение библиографических справок, формирование справочно-библиографического аппарата библиотеки, условия, технические возможности библиотеки являются индикаторами информационно-методического обеспечения профессионального образования.

Роль библиотеки колледжа (техникума) определена в процессах образования: содействовать реализации основных профессиональных образовательных программ и обеспечивать приобретение знаний вне рамок учебного заведения систематическими, целенаправленными и соответствующими потребностям пользователей способами. По содержанию приоритетными являются информационная культура личности, краеведение, экологическое просвещение, экономический и правовой всеобуч [4, с. 1].

Преобразования и инновации в системе довузовского профессионального образования ставят перед библиотеками новые цели и задачи, вызывают необходимость инновационной деятельности, поиска новых форм и методов обслуживания различных групп пользователей. Информационные услуги складываются из традиционных, ориентированных на работу с печатными документами, и нетрадиционных, связанных с внедрением средств новых информационных технологий. В настоящее время происходит информатизация библиотечного дела. Библиотеки ссузов внедряют электронные носители информации и компьютерную сетевую среду создания, хранения информационных ресурсов и доступа к ним, стремятся осуществить переход к информационному обществу. В то же время пользователи не всегда удовлетворены составом библиотечных фондов, не могут получить необходимую информацию.

Чтобы не допускать отклонений в работе библиотеки, постоянно повышать качество и эффективность её работы, необходимы систематический контроль и экспертиза деятельности библиотеки, анализ и обобщение результатов её работы.

Что же касается информатизации образовательных учреждений, то в Концепции форми-

рования информационного общества в России этому направлению уделено особое внимание.

В широком смысле *информатизация образования* рассматривается как комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологией; в узком – как внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах [5, с. 1].

Основной целью информатизации учреждений довузовского профессионального образования является рационализация интеллектуальной деятельности за счёт использования новых информационно-коммуникационных технологий, радикальное повышение эффективности и качества подготовки специалистов с новым типом мышления, формирование и развитие информационной культуры всех участников образовательного процесса.

Выделим актуальные задачи информатизации учреждений среднего профессионального образования:

- создание единого информационного образовательного пространства;
- внедрение информационных технологий, автоматизированных систем обучения в процесс специальной профессиональной подготовки специалистов различного профиля;
- разработка перспективных средств, методов обучения;
- интеграция различных видов деятельности в рамках единой методологии, основанной на применении информационных технологий;
- совершенствование программно-методического обеспечения учебного процесса;
- внедрение автоматизированных систем контроля знаний и управления учебным процессом [6, с. 1].

Руководителю любого колледжа (техникума) необходимо знать, на каком уровне информатизации находится его учреждение, выяснить, какое направление отстаёт в развитии, какие управленческие решения необходимо принять для исправления ситуации.

Оценить, насколько эффективно и качественно образовательное учреждение работает по двум вышеуказанным направлениям, позволяет, по нашему мнению, технология аудита деятельности образовательного учреждения.

В научной литературе не сложилось однозначного мнения об аудите и объекте его изучения.

Согласно ГОСТ Р ИСО 19011–2003 аудит – «систематический, независимый и документиро-

ванный процесс получения свидетельств аудита и объективного их оценивания с целью установления степени выполнения согласованных критериев аудита» [1, с. 2].

Н. Н. Ильяшенко формулирует понятие *аудита качества образовательного процесса в вузе* как систематический, объективный, независимый и документированный процесс получения данных о состоянии образовательного процесса, их педагогический анализ и оценку для установления степени соответствия внешним и внутренним требованиям, а также определения организационных и педагогических мер по устранению несоответствий и непрерывному улучшению качества образовательного процесса [2, с. 53].

В результате анализа определений аудита *аудит деятельности образовательного учреждения* определён нами как систематический, независимый и документированный процесс получения свидетельств аудита об одном или нескольких направлениях деятельности образовательного учреждения, их анализ и объективная оценка для установления степени соответствия внешним и внутренним требованиям, а также определения корректирующих (управленческих, педагогических, антикризисных, временных, др.) мер по устранению несоответствий и совершенствованию аудируемой деятельности учебного заведения.

В ходе исследований мы пришли к выводу о необходимости рассмотрения информационно-методического обеспечения образовательного процесса во взаимосвязи с информатизацией образовательного учреждения.

Разработали и предлагаем для использования технологию проведения аудита информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации образовательного учреждения среднего профессионального образования.

Аудит состоит из следующих этапов:

- 1) организация проведения аудита;
- 2) подготовка к проведению аудита;
- 3) проведение внешнего аудита;
- 4) завершающие действия.

Каждый этап имеет свои особенности: организационные, методические, психологические.

На подготовительном этапе аудита была разработана программа «Аудит информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации образовательного учреждения среднего профессионального образования».

В апробируемой нами программе описаны виды аудита, цели проведения аудита, нормативно-правовая база, способы и сроки его проведения, представлена характеристика объ-

ектов, перечень аудиторских процедур, а также определены объём, методы и инструментарий данного вида аудита.

При оценке информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации образовательного учреждения в нашем исследовании на протяжении нескольких лет применяется внешний аудит, который предусматривает осуществление внешней экспертизы независимыми экспертными группами, в состав которых входят представители образовательных учреждений среднего профессионального образования, представители общественных организаций, объединений работодателей.

Данный аудит предполагает достижение цели – получение свидетельств аудита об информационно-методическом обеспечении образовательного процесса учебного заведения, их анализ и объективная оценка для установления степени соответствия внешним и внутренним требованиям, а также предоставление рекомендаций по устранению несоответствий и выработка предложений по совершенствованию деятельности библиотеки и повышению уровня информатизации образовательного учреждения.

Экспертная деятельность аудиторов осуществляется в соответствии с нормативно-правовой документацией внешнего аудита.

Апробируемая нами технология предусматривает использование комбинированного способа проведения аудита, включающего в себя как сплошной, так и выборочный способы аудита в зависимости от ёмкости оцениваемого показателя.

На основе анализа современных требований к информационно-методическому обеспечению образовательного процесса и информатизации образовательных учреждений, экспертных суждений нами определены и включены в оценочный лист аудита «Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса и информатизация образовательного учреждения СПО» 40 показателей, указанные в табл. 1.

Доверие к аудиту деятельности учебного заведения, в первую очередь зависит от профессиональной компетентности аудиторов. Это означает, что отбор и подготовка аудиторов – ответственный и сложный подготовительный этап аудита.

Профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыта, достаточных для осуществления цели данного рода деятельности, а также нравственную позицию специалиста [3, с. 354].

**Показатели аудита  
«Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса  
и информатизация образовательного учреждения СПО»**

<b>№ п. п.</b>	<b>Показатели</b>	<b>Балл</b>
<b>Нормативная документация ИМО</b>		
1	Нормативная документация Российской Федерации, Республики Бурятия	
2	Локальные акты ОУ, регламентирующие деятельность библиотеки	
3	Паспорт библиотеки	
4	Документы учёта фонда библиотеки	
5	План работы библиотеки	
6	Дневник работы библиотеки	
7	Договоры с библиотеками	
<b>Помещения библиотеки</b>		
8	Библиотечные помещения	
9	Библиотечная мебель	
10	Оформление библиотеки	
11	Техническое оснащение библиотеки	
<b>Обеспеченность фондами</b>		
12	Обеспеченность образовательных программ основной учебной методической литературой с грифами Министерства образования и науки РФ «Допущено», «Рекомендовано»	
13	Обеспеченность образовательных программ основной учебной литературой, изданной не более 5 лет назад на 1 обучающегося	
14	Наличие дополнительной литературы	
15	Наличие медиатеки	
	Справочно-библиографический аппарат библиотеки	
16	Справочно-библиографический аппарат библиотеки: каталоги, картотеки	
<b>Автоматизация библиотечных процессов</b>		
17.	Наличие автоматизированной библиотечно-информационной системы (АБИС)	
	Массовая, выставочная работа	
18	Проведение массовых мероприятий в соответствии с планом работы библиотеки. Методические разработки мероприятий	
19	Выставочные мероприятия библиотеки	
<b>Показатели работы (основной фонд)</b>		
20	Обращаемость фонда	
21	Читаемость	
22	Посещаемость	
23	Обновление фонда в отчётном периоде	
<b>Информатизация образовательного учреждения</b>		
24	Количество персональных компьютеров, используемых в учебном процессе	
25	Обеспеченность учебных кабинетов персональными компьютерами	
26	Приобретение персональных компьютеров за отчётный период	
27	Наличие интерактивных досок, эффективность использования (банк разработок)	
28	Наличие и использование мультимедиапроекторов	
29	Наличие и использование программных средств для контроля и измерения результатов освоения обучающимися основных профессиональных образовательных программ	
30	Наличие электронных ресурсов по общеобразовательным дисциплинам	
31	Наличие электронных ресурсов по дисциплинам профессионального цикла основных профессиональных образовательных программ	

32	Наличие многотиражных электронных ресурсов, разработанных преподавателями ОУ, имеющих внешнюю рецензию (сертификат)	
33	Наличие единой локальной сети	
34	Наличие и использование сети Интернет	
35	Наличие ограничения доступа к запрещённым сайтам, негативным ресурсам	
36	Наличие сайта ОУ, содержание, обновляемость информации	
37	Наличие на сайте образовательного учреждения публичного годового отчёта по результатам его образовательной и хозяйственной деятельности	
38	Наличие персональных сайтов педагогических работников	
39	Наличие электронной почты образовательного учреждения, электронных адресов педагогических работников	
40	Наличие и использование сети Интранет (внутреннего корпоративного портала)	
Итоговая оценка объекта: ИМО		

Требования международных и национальных стандартов по аудиту, результаты нашего исследования позволяют определить шесть основных компонентов профессиональной компетентности экспертов, которые в комплексе обеспечивают качество аудиторской экспертизы. Представим первые два компонента профессиональной компетентности аудитора:

#### *Личностные качества*

К личностным качествам аудитора относятся порядочность, дипломатичность, наблюдательность, ответственность, решительность, самостоятельность, разносторонность [1, с. 20]. При отборе экспертов оценка личностных качеств кандидата, как правило, проводится на основе представленной с предприятия, учреждения характеристики на специалиста и личных собеседований, а далее личностные качества экспертов раскрываются и оцениваются руководителем группы в процессе аудита. Для повышения качества проведения аудита при отборе аудиторов необходимо проводить комплексную диагностику личностных качеств кандидатов посредством специально разработанных диагностических средств.

#### *Знания и навыки*

При аудите информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации образовательного учреждения СПО эксперты должны обладать определёнными *общими знаниями и навыками* и в своей деятельности применять принципы, процедуры и методы аудита; организовывать и проводить аудит в течение установленного срока; осуществлять сбор информации; устанавливать достоверность и точность собранных данных; подготавливать отчёты по аудиту и т. д.

При отсутствии вышеперечисленных знаний или навыков аудитор, выполняя свои функции, может допустить серьёзные ошибки, например, неверно сформулировать заключение по аудиту, указать не все существенные недостатки и несоответствия или, наоборот, может акцентировать своё внимание на несущественные не-

соответствия или испытывать трудности в формулировании рекомендаций и предложений при составлении отчёта. Во избежание возможных недочётов, ошибок в работе аудиторов руководству по аудиту необходимо осуществлять обучение аудиторов, разрабатывать подробные инструкции по проведению экспертизы, проводить консультации при возникновении затруднений и осуществлять общий контроль деятельности экспертов.

Помимо общих знаний и навыков в процессе экспертизы аудиторы должны оперировать *специальными знаниями и навыками* в области среднего профессионального образования, в данном случае по вопросам организации учебного процесса, методики и технологий профессионального образования, организации библиотечного дела, методической работы, информатизации учебного процесса. Руководители аудиторских групп помимо прочего должны владеть *знаниями и навыками по руководству аудитом*.

Кроме вышеуказанных, к компонентам профессиональной компетентности аудиторов также относятся *образование экспертов, опыт работы, обучение на аудитора и опыт проведения аудита*.

В процессе экспертной деятельности информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации образовательного учреждения аудиторы применяют такие методы сбора и обработки информации, как анализ документов (материалов), беседа, наблюдение, регистрация, методы математической статистики, ранжирование, обобщение. Инструментарий аудита включает оценочный лист, критерии аудита, записи эксперта.

Выводы и заключения по результатам аудита зависят от применяемых критериев. Определение критериев – сложный процесс подготовки к аудиту. Критерии должны быть объективными, точными, валидными, верифицируемыми.

Соблюдая принципы аудита, на основе анализа нормативной документации Российской Федерации, Республики Бурятия (законы, поста-

новления, методические рекомендации, типовые положения, др.), общих сведений об учреждениях СПО республики и экспертных суждений мы разработали критерии аудита по данному направлению аудиторской экспертизы. Каждый показатель аудита оценивается от 0 до 1 балла, при этом предусмотрена оценочная шкала пяти градаций: 0–0,3–0,5–0,7–1, следовательно, показатель может быть оценён в зависимости от степени его соответствия установленным требованиям, указанным в критериях на оценку: 0 баллов; 0,3 балла; 0,5 баллов; 0,7 баллов; 1 балл.

Аудит по направлению «Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса и информатизация образовательного учреждения СПО», как сказано выше, завершается составлением отчётной документации. Аудиторы в определённые сроки заполняют по установленной форме отчёты, в которых указывают основание, цели аудита, объект и объём аудита, применяемые способы аудита, дают краткую характеристику текущего состояния объекта аудита. Описывают выявленные несоответствия с указанием категории несоответствия (критическое несоответствие, существенное несоот-

ветствие, малозначительное несоответствие, замечание). Рассчитывают результаты аудита, формулируют перечень рекомендаций по устранению выявленных несоответствий, замечаний. Делают заключение по результатам аудита и выносят предложения по совершенствованию аудируемой деятельности.

Министерством образования и науки Республики Бурятия в сети Интернет создан корпоративный портал системы довузовского профессионального образования Республики Бурятия, на котором планируется размещать в разделе «Мониторинг образовательных учреждений СПО» отчётную и аналитическую информацию по различным направлениям аудита деятельности учреждений начального и среднего профессионального образования.

Результаты экспериментальной работы по внедрению технологии аудита деятельности учреждений среднего профессионального образования по направлению «Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса и информатизация образовательного учреждения СПО» за три года отражены в табл. 2.

Таблица 2

**Результаты аудита деятельности учреждений СПО Республики Бурятия по направлению «Информационно-методическое обеспечение образовательного процесса и информатизация образовательного учреждения СПО» (2009–2011 гг.)**

ОУ	Оценки (в баллах)			Относительные результаты за 3 года, (в %)
	2009 г.	2010 г.	2011 г.	
Республиканский межотраслевой техникум малого предпринимательства, бизнеса и инноваций	27,9	28	28,2	1,07
Колледж традиционных искусств народов Забайкалья	27,3	27,9	29,3	7,33
Байкальский техникум туризма и экологосберегающих технологий	14,3	22,4	22,6	58,04
Бурятский республиканский многопрофильный техникум инновационных технологий	32,5	29,8	35,3	8,62
Закаменский агропромышленный техникум	22,7	21,4	22,6	-0,44
Бурятский республиканский информационно-экономический техникум	27	29	29,4	8,89
Бурятский республиканский колледж технологий и предпринимательства	25,1	25,5	26,9	7,17
Бурятский республиканский техникум строительства и городского хозяйства	22,4	27,5	24,9	11,16
Бурятский республиканский техникум строительных и промышленных технологий	20,4	23,5	32,6	59,80
Джидинский многопрофильный техникум	25,6	26,8	24,2	-5,47

Результаты нашего исследования показывают положительную динамику развития учебных заведений по данному направлению. Из 10 учреждений, участвовавших в эксперименте, рост значений показателей информационно-методического обеспечения образовательного процесса и уровня информатизации отмечается

в 8 учебных заведениях, что составляет 80 %. В двух учреждениях – Байкальском техникуме туризма и экологосберегающих технологий и в Бурятском республиканском техникуме строительных и промышленных технологий – результаты аудита по данному направлению за 3 года возросли более чем в 1,5 раза.

На общем фоне роста показателей понимаем, что проблемы информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации в образовательных учреждениях довузовского профессионального образования в республике ещё остаются. Полученные результаты соответствуют критериальным требованиям аудита не в полной мере, хотя постепенно степень соответствия результатов установленным критериям повышается. Так, за три года показатель соответствия увеличился в среднем с 61,3 % до 70 %.

Представленная технология проведения аудита информационно-методического обеспечения образовательного процесса и информатизации образовательного учреждения СПО является одним из направлений внедряемого в Республике Бурятия аудита деятельности учреждений довузовского профессионального образования. Результаты исследования позволяют сделать

вывод о значимости и своевременности образовательного аудита в условиях создаваемой в России Системы независимой оценки качества профессионального образования.

В ходе исследования нами установлено, что аудит позволяет выявить, обнаружить отклонения в определённом направлении деятельности учебного заведения. Аудит не просто констатирует выявленные факты, а устанавливает вероятные причины их возникновения, предоставляет рекомендации по устранению выявленных отклонений, несоответствий, выдвигает предложения по совершенствованию и повышению эффективности работы учебного заведения. Реальных изменений и улучшений в работе достигают те учреждения, которые по результатам аудита проводят соответствующие коррекционные мероприятия и осуществляют контроль их выполнения.

#### **Список литературы**

1. ГОСТ Р ИСО 19011–2003. Руководящие указания по аудиту систем менеджмента качества и/или систем экологического менеджмента. М.: Изд-во стандартов, 2003. 31 с.
2. Ильяшенко Н. Н. Аудит как средство улучшения качества образовательного процесса в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2008. 181 с.
3. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие / В. Д. Симоненко [и др.]. М.: Вентана-Граф, 2006. 365 с.
4. Гончарова Л. И. Школьная библиотека: формирование информационной культуры учащихся на основе библиографической базы данных. URL: <http://festival.1september.ru/articles/505421/> (дата обращения: 15.02. 2012).
5. Сущность информационно-технологического обеспечения. URL: <http://www.profile-edu.ru/sushhnost-informacionno-technologicheskogo-obespecheniya-uchebnogo-processa.html/> (дата обращения: 11.02. 2012).
6. Фёдоров А. И. Методологические аспекты информатизации профессионального образования. URL: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/> (дата обращения: 29.02.2012).

#### **Spisok literatury**

1. GOST R ISO 19011–2003. Rukovodjajie ukazanija po auditu sistem me-nedzhmenta kachestva i/ili sistem jekologicheskogo menedzhmenta. M.: lzd-vo standartov, 2003. 31 s.
2. Il'jashenko N. N. Audit kak sredstvo uluchshenija kachestva obrazovatel'nogo processa v vuze: dis. ... kand. ped. nauk. Velikij Novgorod, 2008. 181 s.
3. Obwaja i professional'naja pedagogika: ucheb. posobie / V. D. Simonenko [i dr.]. M.: Ventana-Graf, 2006. 365 s.
4. Goncharova L. I. Shkol'naja biblioteka: formirovanie informacionnoj kul'tury uchawihsjaja na osnove bibliograficheskoj bazy dannyh. URL: <http://festival.1september.ru/articles/505421/> (data obrashchenija: 15.02.2012).
5. Suwnost' informacionno-technologicheskogo obespechenija. URL: <http://www.profile-edu.ru/sushhnost-informacionno-technologicheskogo-obespecheniya-uchebnogo-processa.html/> (data obrashchenija: 11.02.2012).
6. Fjodorov A. I. Metodologicheskie aspekty informatizacii professio-nal'nogo obrazovanija. URL: <http://lib.sportedu.ru/press/tpfk/> (data obrashchenija: 29.02.2012).

*Статья поступила в редакцию 12.03.2012 г.*

**Юлия Александровна Черкасова,**  
Красноярский государственный  
педагогический университет им. В. П. Астафьева  
(Красноярск, Россия), e-mail: cherkasovaua@mail.ru

**Практическое обучение как фактор становления профессиональной субъектной позиции будущих специалистов социальной работы<sup>1</sup>**

Статья посвящена рассмотрению условий повышения эффективности профессионального социального образования (подготовки будущих специалистов социальной сферы), представлены результаты исследования особенностей субъектной позиции будущих специалистов социальной работы, а также исследовательской работы по использованию ресурсов практического обучения студентов социальных специальностей Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. В ходе исследовательской работы автор приходит к выводу о том, что в процессе обучения в вузе профессиональная субъектная позиция студентов – будущих специалистов социальной работы и ее компоненты практически не развиваются. Автор связывает это с преобладанием теоретического обучения над практическим в современном профессиональном образовании. Необходимо особым образом организованное практическое обучение студентов социальных специальностей. Автор обосновывает и апробирует организационно-педагогические условия, предполагающие изменение содержания и форм организации учебной деятельности студентов, которые способствуют становлению их профессиональной субъектной позиции.

*Ключевые слова:* профессиональное социальное образование, профессиональная субъектная позиция будущего специалиста социальной работы, практическое обучение.

**Uliya Aleksandrovna Cherkasova,**  
Krasnoyarsk State Pedagogical University  
(Krasnoyarsk, Russia), e-mail: cherkasovaua@mail.ru

**Practical Training as the Development Factor for the Social Students' Professional Subject Position**

The article describes conditions necessary to improve the professional social education (pre-service teaching of social realm). The author introduces results of the research devoted to certain peculiarities of the professional subject position taken by the students majoring in social work as well as the results obtained during the study of the social students' practical training resources observed at Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev. During her research work the author comes to conclusion that in the course of the university education social students' professional subject position and its components do not practically develop. The author connects it to the prevalence of theory in modern university education. It is necessary to organize social students' practical training in a special way. The author approves of and uses the organizational-pedagogical conditions that presuppose a change in the forms and content of the students' educational activity leading to the formation of their professional subject position.

*Keywords:* professional social education, social students' professional subject position, practical training.

Эффективная подготовка будущих специалистов социальной сферы невозможна без определения и осмысления сущности их профессиональной деятельности в культурном и временном контексте. На сегодняшний день в нашей стране происходят серьезные изменения как в социально-экономическом, так и в полити-

ческом аспектах развития общества и государства, что во многом обуславливает переориентацию в требованиях к нынешним специалистам социальной сферы.

В концепции социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. неоднократно подчёркивается основная перспектива:

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева 2011 – ПР – 217, поддержанной Министерством образования и науки РФ. Проект «Развитие профессионально-личностных компетенций студентов в инновационной среде педагогической практики педагогического вуза» №08/12.

переход от идеи социальной конфронтации, социальной и экономической стабилизации к социальному развитию общества [4].

Однако современное российское общество на сегодняшний день находится в сложной и далеко не безоблачной ситуации социально-экономического развития. Современное российское общество превращается, по справедливому замечанию Т. В. Фуряевой, в «новую социальную реальность», имеющую специфические, в сравнении с другими странами и социумами, особенности социального развития. Это касается резкого социально-экономического и социокультурного расслоения общества. Происходит возникновение разных социокультурных кодов, смысловых полей внутри разных социальных групп [6, с. 40]. Следствием этого становится изоляция отдельных социальных групп, их отчуждение от национальной культуры, возникновение собственных субкультур, ценностные компоненты которых зачастую наполнены специфическими, своеобразными, непонятными для других групп смыслами.

Новая социальная реальность, как отмечают отечественные исследователи, вытесняет привычные и традиционные для российского менталитета формы индивидуальной и социальной жизни, происходит деформация ценностно-смысловой сферы личности, кризис нравственности и правового сознания [6, с. 41–42].

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на эффективно заданный курс социально-экономического развития современного российского общества, возникает ряд негативных перспектив и тенденций, объективно существующих в новой социальной реальности. Несомненно, данные феномены и явления социальной жизни современных россиян во многом предопределяют направления социальной политики в целом, а также специфику, виды и формы профессиональной социальной работы. Современный специалист социальной работы в своей профессиональной деятельности, в первую очередь, должен быть ориентирован на сохранение основных критериев социальной безопасности: предотвращение возникновения ситуации социального взрыва; недопущение деградации социальной структуры; поддержание адекватной системы ценностных ориентаций и культуры общественного поведения [5, с. 45].

В современной отечественной педагогической науке накоплен немалый опыт в области исследования эффективности профессиональной социальной работы (В. И. Жуков, Т. Б. Иванова, А. А. Козлов, Г. Д. Медведева, Т. А. Ромм, В. Н. Сидоров, Л. В. Топчий, Е. В. Филатова, М. В. Фирсов, Т. В. Фуряева, Е. И. Холостова и др.). Современные теории и концепции О. В. Верейкиной, И. А. Зимней, С. И. Григорьева, Л. Г. Гусляковой, Г. В. Медведевой, П. Д. Павленка, Е. А. Петровой, В. С. Торохтий, Г. Б. Ха-

сановой и др. раскрывают сущность профессиональной подготовки специалиста социальной работы.

Однако наряду с интенсивным поиском эффективных путей и средств подготовки современного специалиста социальной сферы со стороны теоретиков и практиков профессионального образования остаются открытыми вопросы становления профессиональной субъектной позиции будущего специалиста социальной работы на стадиях выбора профессии, профессионального обучения и этапе адаптации молодого специалиста к условиям профессиональной деятельности.

Исходя из перечисленных выше особенностей социальной работы, обуславливающих специфику её организации и требования, предъявляемые к специалисту, мы, вслед за И. А. Зимней, В. Е. Клочко, О. М. Красноярцевой, В. А. Слостениным, Т. В. Фуряевой, П. Г. Щедровицким, Г. Б. Хасановой, предполагаем, что эффективное профессиональное социальное обучение на всех этапах должно обеспечивать становление определённой субъектной позиции будущего специалиста социальной работы.

Анализ результатов исследований, описанных в трудах Е. В. Богдановой, Е. И. Исаева, И. А. Зимней, А. К. Марковой, А. К. Осницкого, В. А. Слостенина, позволил нам определить субъектную позицию будущего специалиста социальной работы как систематизированную целостную характеристику его личности, определяющую ценностно-смысловое отношение студента к объективной профессиональной реальности, профессиональному и личностному развитию, обуславливающую стремление к самообразованию, самоактуализации и самоосуществлению в профессии, готовность к эффективной профессиональной деятельности.

На основании проведённого анализа психолого-педагогической литературы в соответствии со структурой субъектной позиции будущего специалиста социальной работы нами были выделены следующие её компоненты: ценностно-рефлексивный, мотивационно-когнитивный, организационно-деятельностный. Более детальное рассмотрение компонентов профессиональной субъектной позиции студентов – будущих специалистов социальной работы – позволило нам определить их показатели и критерии, а также уровни их проявления.

Ценностно-рефлексивный компонент субъектной позиции представляет собой потенциал субъектности будущего специалиста социальной работы. С одной стороны, показателем высокого уровня развития данного компонента является наличие у студента иерархически сформированной системы ценностных ориентаций в жизни, наличие ценностных ориентаций в карьере.

Мотивационно-когнитивный компонент субъектной позиции будущего специалиста социальной работы может быть рассмотрен в единстве таких составляющих, как учебная и профессио-

нальная мотивация, профессиональное мышление, уровень теоретической подготовки студента. Немаловажным, наряду с овладением знаний в процессе подготовки специалиста социальной сферы, должно стать развитие его практического профессионального мышления, которое позволяет выпускнику не только решать профессиональные задачи, но и конструктивно преодолевать возрастные, образовательные и экзистенциально-личностные кризисы.

Организационно-деятельностный компонент субъектной позиции будущего специалиста социальной работы представляет собой комплекс умений и компетенций, необходимых для реализации профессиональных задач, организации продуктивной учебной, социальной и профессиональной деятельности. Наиболее значимыми, с нашей точки зрения, являются диагностические, коммуникативные и проективные умения, инициативность и умение работать в команде, организовывать деятельность в ситуациях высокого эмоционального напряжения, экстремальных ситуациях.

Становление профессиональной субъектной позиции будущего специалиста социальной работы происходит в течение всего срока его обучения в вузе. В этой связи образовательный процесс становится фактором качественного преобразования и совершенствования личности будущего профессионала. Особую значимость в процессе профессиональной подготовки специалистов социальной сферы приобретает практическое обучение, в ходе которого происходит интеграция теоретических и практических знаний студента, встреча с реальной социальной действительностью.

В последние годы в теории и практике профессионального образования и педагогике высшей школы значительно повысился интерес к изучению особенностей практического обучения. Накопился большой опыт организации практического обучения будущих социальных работников в трудах зарубежных исследователей. Зарубежные специалисты в области профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в качестве основной задачи практического обучения определяют развитие практических навыков и умений будущих специалистов, а также обеспечение интеграции знаний, ценностей и навыков в профессиональной самоконцепции будущего социального работника (Г. Ретер). Ш. Рамон и Р. Сарри предлагают классификацию моделей практического обучения социальных работников. М. Доэл и С. Шадлоу разрабатывают программу практического обучения социальных работников, включающую в себя такие формы, как практические и лабораторные занятия в вузе, являющиеся подготовительными перед выходом на практику, непосредственно занятия в практике социальной службы, позволяющие в динамике увидеть студенту своё профессиональное становление. Широкое распространение в процессе практического обучения специалистов

социальной сферы за рубежом получает метод кейс-стади, главная ценность которого заключается в предоставлении возможности студентам решать конкретные ситуации, возникающие в реальной практике социальной работы.

В современной отечественной науке и практике профессионального образования специалистов социальной сферы также накоплен немалый опыт исследования особенностей и повышения эффективности их практического обучения (И. В. Жуланова, Л. С. Кириллова, Н. П. Клушина, Е. Н. Львова, В. Л. Симонович, О. В. Солодянкина).

В последних исследованиях практическое обучение будущих специалистов социальной работы рассматривается как составной компонент учебного процесса, включающий в себя глубокое изучение нормативно-правовой базы системы социальной защиты населения (Е. Н. Холостова, А. М. Панов); средство развития у студентов профессиональных навыков и умений, при котором особая роль принадлежит частным технологиям социальной работы; личностно ориентированные развивающие технологии, основывающиеся на модульной системе; форма учебной деятельности, позволяющая формировать профессиональные умения и навыки на основе знаний в области теории и технологии социальной работы [3, с.131].

Обобщая результаты, полученные в ходе теоретического анализа научной и методической литературы, необходимо отметить, что недостаточно внимания в современных отечественных исследованиях, с нашей точки зрения, уделяется осмыслению практического обучения и его ресурсов в контексте развития личности будущего профессионала социальной работы в целом и становления его профессиональной субъектной позиции, в частности. Становление субъектной позиции студентов возможно только при создании таких условий, в которых студент может занять активную личностную позицию, в полной мере проявить себя как субъект учебно-профессиональной деятельности. Она не может быть сформирована путём простой передачи знаний в виде информации, а требует особой активности, связанной с выбором позиции, обнаружением себя в ситуации, нахождением разрывов в деятельности. В этом случае знания, получаемые студентами, не абстрагированы от практических задач, а выступают средством преодоления «разрывов» в практике.

Базовыми характеристиками профессионального практического образования будущих специалистов социальной сферы, способствующего становлению субъектной позиции, должны стать его открытость, контекстность, взаимодополнительность различных образовательных ресурсов. Данные принципы реализуются за счёт установления качественно иных отношений вуза с профессиональной практикой – социальными учреждениями и организациями, определяемыми как сетевое взаимодействие.

В сетевой форме профессионального образования «происходит не только объединение всех имеющихся ресурсов и обеспечение открытого и эффективного доступа к новым ресурсам (идеям, информации, знаниям, программам, технологиям обучения), но и создаются (порождаются) и самоорганизуются инициативные, авторские пространства совместной деятельности» [7, с. 113]. Студент активно включается в профессиональную деятельность, получает возможность коммуникации с будущими коллегами, за счёт организации совместных проектов находит единомышленников и партнёров, получает опыт рефлексивного осознания своего профессионального потенциала и его дефицитов.

Диагностическое исследование, направленное на изучение особенностей становления субъектной позиции студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», было организовано нами в течение 2007–2008 гг. на базе факультета педагогики и психологии детства Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. На первом этапе экспериментальной работы нами был выявлен актуальный уровень развития компонентов субъектной позиции будущих специалистов социальной работы, обучающихся на первом и пятом курсах.

Данные, полученные в ходе диагностики, позволяют нам говорить о том, что к окончанию обучения в вузе у студентов в большей степени происходят изменения в мотивационно-когнитивном компоненте за счёт развития профессиональной мотивации и овладения теоретическими знаниями. 83,5 % пятикурсников ориентированы на выполнение будущей профессиональной деятельности, отмечают собственную готовность к работе в различных учреждениях социальной сферы, желают работать по специальности, несмотря на низкий уровень заработной платы.

Для выявления общего уровня теоретической подготовки и умений решать профессиональные задачи нами были проанализированы результаты итоговой государственной аттестации выпускников, обучавшихся по специальности «Социальная работа», за 4 года. Система знаний, включающих в себя необходимый объём теоретических, методических и технологических представлений о социальной и профессиональной деятельности, является наиболее эффективно сформированным компонентом профессиональной субъектной позиции выпускника вуза. Студенты в 80 % случаев показывали хороший и отличный уровень теоретической подготовки, лишь в 20 % за истекший период студентами были получены более низкие, но удовлетворительные оценки.

Гораздо меньшая динамика была зарегистрирована нами при анализе изменений в ценностно-рефлексивном и организационно-деятельностном компонентах субъектной позиции студентов. К окончанию обучения в вузе лишь 24 % пятикурсников показали результаты,

соответствующие среднему уровню развития ценностно-рефлексивного компонента, высокого уровня ценностно-рефлексивного компонента у выпускников выявлено не было.

При анализе уровня развития организационно-деятельностного компонента субъектной позиции студентов-выпускников в качестве основного нами был использован метод экспертного опроса. Так как нам было необходимо выявить не столько представление студента об имеющихся профессиональных умениях и компетенциях, сколько получить объективную профессиональную оценку их сформированности, нами был проведён опрос руководителей преддипломной практики в учреждениях. У 68 % пятикурсников профессиональные умения и компетенции сформированы слабо. Эти студенты с большими трудностями включались в контекст социальной практики, занимали отстранённую позицию по отношению к профессиональной деятельности. При работе с конкретным случаем не умели определить проблему, найти эффективные пути её решения. Эти студенты имели трудности при установлении отношений в коллективе коллег, не могли эффективно работать в команде профессионалов.

Анализ результатов, полученных в ходе экспериментальной работы, позволил нам сделать следующие выводы. Профессиональная субъектная позиция студентов, обучающихся по специальности «Социальная работа», в процессе обучения в вузе не достигает актуального продуктивного уровня становления, обеспечивающего в дальнейшем эффективную профессиональную деятельность и создающего возможности личностной и профессиональной, жизненной самореализации человека, снижающего риск возникновения эффектов эмоционального выгорания, ухода из профессии.

Наиболее проблемные области становления субъектной позиции будущих специалистов социальной работы связаны, с нашей точки зрения, с несоответствием в соотношении теоретического и практического обучения студентов: наиболее эффективно формируются те компоненты субъектной позиции, которые являются продуктом теоретического обучения. Полученные результаты, с нашей точки зрения, закономерны: теоретическому обучению в учебных планах ФГОС II и III поколения, отводится не менее 80 % в ущерб практическому обучению.

В процессе подготовки специалистов социальной сферы необходимо усилить и интенсифицировать ресурсы практического обучения, являющиеся основой становления всех компонентов профессиональной субъектной позиции специалиста социальной сферы. Практическое обучение должно быть направлено на преломление результатов теоретической подготовки студента к конкретной социальной практике, конкретному случаю. Одновременно с этим в ходе практического обучения у студента должна формироваться способность к жизненному

и профессиональному ценностно-смысловому самоопределению, к осуществлению выбора своей позиции в той или иной профессиональной и жизненной ситуации, должно происходить развитие умений выстраивать рефлексивное отношение к собственным профессиональным и личностным качествам и потенциалу, формированию профессионального мышления и способности преодолевать профессиональные и личностные кризисы.

Становление субъектной позиции студентов возможно только при создании таких условий, в которых студент может занять активную личностную позицию, в полной мере проявить себя как субъект учебно-профессиональной деятельности. Она не может быть сформирована путём простой передачи знаний в виде информации, а требует особой активности, связанной с выбором позиции, обнаружением себя в ситуации, нахождением разрывов в деятельности. В этом случае знания, получаемые студентами, не абстрагированы от практических задач, а выступают средством преодоления «разрывов» в практике.

В этой связи нами были определены организационно-педагогические условия, реализация которых позволяет формировать субъектную позицию будущего специалиста социальной работы в процессе его обучения в вузе. Для проверки выдвинутой гипотезы нами было проведено экспериментальное исследование. В нашей исследовательской работе приняли участие 103 студента, обучающиеся в течение 2007–2012 гг. по специальности «Социальная работа» на базе КГПУ им. В. П. Астафьева.

Мы предположили, что расширение и углубление содержания образования будущих специалистов социальной работы за счёт усиления ресурсов практического обучения в дисциплинах профессионального блока, спецкурсах, учебной и производственной практики, научно-исследовательской деятельности будет способствовать осмыслению сущности будущей профессиональной деятельности, формированию когнитивного компонента субъектной позиции студента и повысит значимость его собственной образовательной деятельности.

Обогащение содержания учебной деятельности будущих специалистов социальной работы происходило за счёт введения профессионально ориентированных спецкурсов; изменения содержания учебной и производственной практики студентов, их научно-исследовательской работы; усиления практических аспектов, вносимых в содержание дисциплин, предусмотренных ГОС ВПО. В рамках лабораторных занятий дисциплин и спецкурсов студенты совместно с преподавателем посещали социальные и образовательные учреждения, где происходила встреча с реальными профессиональными ситуациями и задачами. Будущие специалисты социальной работы получали возможность осмысления собственных профессиональных возможностей. По-

падание в ситуации активного взаимодействия с клиентами позволило повысить уровень ответственности за собственные профессиональные действия, прогнозировать дальнейшее развитие социальной ситуации.

Практическая деятельность в рамках учебной и производственной практики, а также научно-исследовательской деятельности будущего специалиста социальной работы, организованной в форме сетевого взаимодействия с профессиональным сообществом, может быть охарактеризована как полевая. Выход студента в «поле» – особое пространство профессиональной действительности, имеющее свои уникальные социально-психологические характеристики, включение в решение специфических профессиональных задач позволило во многом решить вопросы становления субъектной позиции будущего специалиста. Это происходило за счёт возникающей у студента необходимости осмысления себя в новой жизненной ситуации, оценивания готовности взаимодействовать с другим человеком (клиентом), имеющим другое понимание жизни, обнаружения личностных и дефицитов на основе рефлексии полученного опыта. Стимулирование профессиональной мотивации студента, установление эффективных профессиональных отношений с коллегами и руководителями, построенных на принципах доверия, договорённости и ответственности, способствовало повышению его личностной и профессиональной значимости, осознанию себя в качестве специалиста и профессионала.

В нашем исследовании организационные условия становления субъектной позиции будущих специалистов были гармонично и последовательно включены в учебно-воспитательный процесс. В рамках адаптационных и профориентационных занятий-погружений в форме тренинга студенты встречались с реальной социальной практикой, получали опыт анализа и решения профессиональных ситуаций. Отдельного внимания заслуживают такие направления работы со студентами-первокурсниками, как формирование организационно-коммуникативных, проектных умений и навыков, а также овладение технологией наблюдения. Такие занятия позволяли студентам убедиться в правильности профессионального выбора, осознать собственные возможности, выявить дефициты в профессиональных качествах, способностях, возможностях, получить опыт взаимодействия со специалистами социальных учреждений, а также опыт решения профессиональных ситуаций.

Таким образом, реализация ресурсов практического обучения позволила нам получить позитивные результаты в ходе исследовательской работы, повысить уровень профессиональной субъектной позиции в единстве всех её компонентов у студентов – будущих специалистов социальной работы.

**Список литературы**

1. Аветисян Т. В. Основные направления развития системы образования социальных работников: исследование зарубежного опыта // Вестник Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина 2010. № 889. С. 224–228.
2. Богданова Е. В. Формирование субъектной позиции студентов в волонтерской деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2010.
3. Клушина Н. П. Практико-ориентированная подготовка бакалавров социальной работы // Материалы XXXIX научно-технической конференции по итогам работы профессорско-преподавательского состава СевКавГТУ за 2009 г. Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. С.131–133.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. (проект основных положений концепции). URL: [http://www.intelros.ru/subject/ross\\_rasput/2026-koncepcija-dolgosrochnogo-socialno.html](http://www.intelros.ru/subject/ross_rasput/2026-koncepcija-dolgosrochnogo-socialno.html) (дата обращения: 02.02.2012).
5. Пирогов Г. Г. Социальная сфера как средоточие проблем национальной безопасности. URL: [http://www.rau.su/observer/N09\\_97/010.htm](http://www.rau.su/observer/N09_97/010.htm) (дата обращения: 01.02.2012).
6. Фуряева Т. В. Профессиональное социальное образование в контексте политики развития человеческого потенциала // Социальная реабилитация: социокультурные и психолого-педагогические ресурсы и практики: материалы III Всероссийской научно-практической межведомственной конференции с международным участием. Красноярск, 9–10 декабря 2010 г. Вып. 6 / под общ. ред. Т. В. Фуряевой; ред. кол. Краснояр. гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. Красноярск. 2011. С. 39–50.
7. Фуряева Т. В. Профессиональное социальное образование: антропологические смыслы // Психология обучения. 2010. № 10. С. 113–123.

**Spisok literatury**

1. Avetisjan T. V. Osnovnye napravlenija razvitija sistemy obrazovanija social'nyh rabotnikov: issledovanie zarubezhnogo opyta // Vestnik Har'kov-skogo nacional'nogo universiteta imeni V. N. Karazina 2010. № 889. S. 224–228.
2. Bogdanova E. V. Formirovanie sub#ektnoj pozicii studentov v volon-tjorskoj dejatel'nosti: avtoref. disju ... kand. ped. nauk. Kostroma, 2010.
3. Klushina N. P. Praktiko-orientirovannaja podgotovka bakalavrov soci-al'noj raboty // Materialy XXXIX nauchno-tehnicheskoi konferencii po ito-gam raboty professorsko-prepodavatel'skogo sostava SevKavGTU za 2009 g. Stavropol': SevKavGTU, 2010. S.131–133.
4. Koncepcija dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossij-skoj Federacii do 2020 g. (proekt osnovnyh polozhenij koncepcii). URL: [http://www.intelros.ru/subject/ross\\_rasput/2026-koncepcija-dolgosrochnogo-socialno.html](http://www.intelros.ru/subject/ross_rasput/2026-koncepcija-dolgosrochnogo-socialno.html) (data obrashchenija: 02.02.2012).
5. Pirogov G. G. Social'naja sfera kak sredotochie problem nacional'noj bezopasnosti. URL: [http://www.rau.su/observer/N09\\_97/010.htm](http://www.rau.su/observer/N09_97/010.htm) (data obrashchenija: 01.02.2012).
6. Furjaeva T. V. Professional'noe social'noe obrazovanie v kontekste politiki razvitija chelovecheskogo potenciala // Social'naja rehabilitacija: so-ciokul'turnye i psihologo-pedagogicheskie resursy i praktiki: materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi mezhvedomstvennoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Krasnojarsk, 9–10 dekabnja 2010 g. Vyp. 6 / pod obw. red. T. V. Furjaevoj; red. kol. Krasnojar. gos. ped. un-ta im. V. P. Astaf'eva. Krasnojarsk. 2011. S. 39–50.
7. Furjaeva T. V. Professional'noe social'noe obrazovanie: antropologi-cheskie smysly // Psihologija obuchenija. 2010. № 10. S.113–123.

*Статья поступила в редакцию 11.02.2012 г.*

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

## THEORY AND METHOD OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

УДК 37.016:82  
ББК Ч 426.21

*Людмила Ивановна Коновалова,  
доктор педагогических наук,  
Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена  
(Санкт-Петербург, Россия), e-mail: konovalovali@mail.ru*

### **Развитие восприятия читателя через освоение художественных концептов**

Статья поднимает актуальную в современной методике преподавания проблему развития восприятия читателя-школьника посредством освоения художественных концептов произведений русских писателей и поэтов. Цель работы – проанализировать разработанность данной проблемы в лингвистике, литературоведении и методике преподавания литературы, а также рассмотреть возможности включения приёмов работы с художественными концептами в контекст анализа произведений. Этот подход требует иной системы работы в рамках искусства слова, поскольку позволяет рассмотреть концепт в единстве художественного мира произведения и индивидуально-ценностной картины мира читателя.

Обращение к разным смысловым интерпретациям текста, образному и концепционному пониманию литературного произведения, читательскому восприятию и читательскому воображению рассматривается через триаду «автор-текст-читатель». Подобная интерпретация текста является, таким образом, результатом взаимодействия и общения между автором и читателем.

В результате исследования авторского и читательского сознания, направленного на постижение языка смыслов, где единицей смысла является концепт, обозначен подход к интерпретации произведения как целостного явления.

Область применения результатов исследования: статья стимулирует учителя-словесника к поиску новых подходов к анализу и интерпретации текста, что позволит развить творческие возможности ученика-читателя.

*Ключевые слова:* концепт, художественный концепт, концептосфера, концептный анализ, интерпретация, читательский опыт.

*Ljudmila Ivanovna Konovalova,  
Doctor of Pedagogy,  
Russian State Pedagogical University named after A. I. Gertsen  
(Saint-Petersburg, Russia), e-mail: konovalovali@mail.ru*

### **Development of the Reader's Perception by Means of the Artistic Concepts**

The article is devoted to the modern teaching methodology. The author considers the development of the student's perception by means of artistic concepts found in the works by Russian writers and poets. The aim of the article is to analyze the previous study of this theme in Linguistics, literary studies and teaching methodology of literature; to consider possibilities to include the work with the artistic concepts into the context of the literary analysis. This approach calls for another system of work in the word art frames; it provides an opportunity to view the concept in the unity of the artistic world presented in a literary work and the reader's value picture of the world. Various semantic interpretations of a literary text, its figurative and conceptual consideration, the reader's perception and imagination are viewed through the triad "author-text-reader". Such interpretation is a result of the author and reader's interaction and communication.

The investigation of the author's and the reader's perception directed to the linguistic comprehension (the meaning unit is the concept) resulted in the approach to the literary work as an entire phenomenon.

The research results might be used to stimulate teachers to find new approaches to the text analysis and interpretation and develop the reader's creative abilities.

*Keywords:* concept, artistic concept, sphere of concepts, concept analysis, interpretation, reader's experience.

В последнее десятилетие в гуманитарном знании, философии, филологии, методике преподавания русского языка стали активно использовать термины «концепт», «художественный концепт», «концептосфера», «концептный анализ». В лингвистической и методической науке этой проблеме особое внимание уделяют Т. К. Донская, Н. Л. Мишати́на, Е. А. Быстрова, Л. А. Ходякова и др.

Методисты определили современный инновационный путь развития методики русского языка, стратегию изучения концептов русской культуры и впервые ввели понятие концепта в методику преподавания русского языка (Т. К. Донская, Н. Л. Мишати́на).

Понятие «концепт» рассматривается как художественный образ, объективированный в форме целого и отдельных его частей, которые способны одновременно порождать новые образы своей субъективной природой, экспрессивно воздействуя на чувства и разум (человек мыслящий, человек чувствующий, человек действующий – Н. Л. Мишати́на).

Создание читателем новых субъективных образов на основе недосказанности художественного образа воздействует на читательское воображение, которое порождает новые читательские образы и смыслы. Иначе говоря, система художественных образов и система концептов литературного произведения включают не только образы персонажей, но и образы-детали, образы-символы, образы-ассоциации, собственно читательские образы и смыслы.

Предпосылки анализа составляющих концепта – *образного, понятийного и ценностного* начала в литературном произведении – были заложены ещё методистами-классиками и получили дальнейшее развитие в теории современных методистов по литературе (М. И. Шутан, Е. А. Измайлова).

В монографии «Моделирование как учебная деятельность на уроке литературы» представлена система ассоциативного ряда как основы моделирования читательской интерпретации [3]. По мнению М. И. Шутана, на уроке литературы в рамках анализа одного произведения образ имеет отношение к нескольким концептам.

Важным условием работы с концептами на уроке литературы выступает принцип системности, учитель сам создаёт ассоциативные ряды, смысловое ядро которых составляет то или иное слово. А задача учеников – создать концептосферу этого слова. Так, выстраивание ассоциативного ряда как формы обобщения на заклю-

чительном этапе литературного образования в 11 классе М. И. Шутан предлагает рассмотреть на примере концептосферы слова «солнце» в произведениях А. С. Пушкина «Зимнее утро» и «Вакхическая песня», «Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, «Будем, как Солнце!» К. Бальмонта, «Тихий Дон» М. А. Шолохова и др. [3, с. 107–108].

Е. А. Измайлова отмечает, что концепт как новая категория в методике преподавания литературы нуждается в детальном рассмотрении и требует иной системы работы в рамках искусства слова, поскольку позволяет рассмотреть концепт в единстве *художественного мира произведения и индивидуально-ценностной картины мира читателя*.

В разные исторические периоды в методике преподавания литературы наблюдалось обращение к разным смысловым интерпретациям текста, образному и концепционному пониманию литературного произведения, читательскому восприятию и читательскому воображению, которые рассматриваются через триаду «автор-текст-читатель». Триаду «автор-текст-читатель» определил ещё Аристотель. Постигая текст и его смыслы, мы рассматриваем сам текст не только как результат взаимодействия и общения между автором и читателем, но и как его «бытование» (Н. В. Осьмаков) в разное историческое время. Каждая эпоха находит в классическом образе новые смыслы, даёт ему новую интерпретацию. Так, к примеру, в 40-е гг. XIX в. образ Евгения Онегина трактовался как образ лишнего человека, в 80-е гг. – русского странника, в 20-е гг. XX в. в связи с расшифровкой С. М. Бонди черновиков автора Онегин, по замыслу А. С. Пушкина, находится рядом со страстным Луниным и меланхолическим Якушкиным, т. е. среди декабристов.

Читатель в процессе восприятия и понимания текста привлекает свой чувственный жизненный опыт. Читая, он конструирует в своём воображении новую ситуацию, получает новый опыт. И, вероятно, справедливым является утверждение о том, что в каждом человеке живёт художник, т. к. в каждом присутствует уникальная способность воображать и преображать, пусть даже в мечтах, творить, и пусть эти творения не являются в подлинном смысле произведениями искусства, но человек, таким образом, творит самого себя.

Какая сила движет писателем, поэтом, художником, композитором, когда он создаёт прекрасные произведения искусства? Объективная

реальность, иначе говоря – жизнь, преломлённая через его восприятие, окрашенная его собственным эмоциональным миром – это является источником искусства. Но реальность, жизнь не копируется, не является прямым отражением и фотографическим снимком, а конструируется, переосмысливается и освещается собственным отношением художника к тому, что им изображается. В лирике это звучит прямо и непосредственно, в драме – скрыто, в прозе – через отношения главных героев, через лирические отступления автора. Создавая вымышленный мир своих героев, их жизнь, художник «заставляет» и нас, читателей, прожить эту жизнь, сопереживать героям, приобщаться к их духовному миру и к миру писателя. Таким образом, сопереживая, мы обогащаемся опытом жизни в искусстве, приобретаем и пополняем свой жизненный опыт через искусство.

Но восприятие литературы, обладая большей свободой интерпретации, индивидуализации, по сравнению с другими видами искусства требует от читателя большего труда и обязательного сотворчества. Литературное произведение живёт и развивается в сознании читательских поколений. Это положение стало аксиомой. Именно воображение читателя возвращает к жизни художественное произведение и даёт ему новую жизнь, порождая новые смыслы – концепты – через новое прочтение. Поэтому, сколько читателей, столько будет и примеров интерпретации, субъективных образов героев. «Содержание произведения искусства (когда оно окончено), – заметил А. А. Потебня, развивается уже не в художнике, а в понимающих..., читатель может лучше самого поэта постичь идею его произведения» [1, с. 28]. Эту мысль подтверждают и высказывания самих писателей. В. В. Набоков в послесловии к роману «Лолита» сказал: «Было немало людей разумных, отзывчивых, понявших внутреннее устройство моей книги значительно лучше, чем я сам могу её объяснить».

Однако это не означает субъективности и произвола в восприятии и толковании литературного произведения, хотя в своё время имен-

но такую свободу читательской интерпретации открыл Н. А. Рубакин, утверждая, что сколько у книги читателей, столько и содержаний. Такой взгляд на восприятие вряд ли правомерен, т. к. всё-таки должны существовать объективные критерии в субъективном восприятии и воображении читателя. Таковыми являются авторская идея, концепция, логика произведения, объективность и жизненность авторских и читательских образов. Воображение писателя, его образный мир не являются произвольными. Художник осмысливает всё, что должно быть в произведении, предвидит логику своего изложения. Образы начинают подчиняться логике текста, логике жизни. Известны высказывания Флобера, Пушкина, Толстого, Горького и других о том, как помимо их воли герои начинали вести самостоятельную жизнь, не всегда укладывающуюся в рамки авторского замысла.

В процессе чтения именно творческое воображение помогает читателю проникнуть в «суть авторского замысла и слиться с образами художественного произведения». Происходит своеобразный процесс «самоидентификации», когда читатель, особенно школьник, живёт жизнью многих героев литературного произведения, пытается их понять, примерить их поступки на себя. Здесь к деятельности воображения читателя *подключается логика осмысления* произведения. Авторское и читательское сознание направлено на постижение языка смыслов, содержащихся в тексте, где единицей смысла является концепт, который, слившись с воображением, помогает читателю объяснить произведение как целостное явление.

Таким образом, воображение читателя и при «раздельном» рассмотрении образов, концептов, ситуаций, позволяет соотносить их с целым, с концепцией замысла и постигать его. Поэтому развитое читательское воображение, поднявшись на ступень творческого, охватывает произведение как целостное явление. И когда ученик-читатель читает «по-настоящему», то он «читает» и познаёт не только автора-создателя, но и самого себя.

#### Список литературы

1. Потебня А. А. Мысль и язык. М., 1999.
2. Скоробогатов В. А., Коновалова Л. И. Феномен воображения. М.: Союз, 2002.
3. Шутан М. И. Полифункциональность способов изучения литературного произведения в средней школе. СПб., 2007.

#### Spisok literatury

1. Potebnja A. A. Mysl' i jazyk. M., 1999.
2. Skorobogatov V. A., Konovalova L. I. Fenomen voobrazhenija. M.: Sojuz, 2002.
3. Shutan M. I. Polifunkcional'nost' sposobov izuchenija literaturnogo proizvedenija v srednej shkole. SPb., 2007.

Статья поступила в редакцию 13.03.2012 г.

УДК 37.037.1  
ББК 4421.354

**Юлия Фёдоровна Николенко,**  
*Забайкальский государственный университет*  
(Чита, Россия), e-mail: uliya-22@yandex.ru

**Профессионально ориентированное физическое воспитание на основе  
военного пятиборья в классах оборонно-спортивного профиля**

В настоящем исследовании предпринята попытка моделирования учебно-воспитательного процесса по физической культуре учащихся профильных классов г. Читы. Результаты проведённого теоретического исследования свидетельствуют о недостатках в организации процесса физического воспитания в профильных оборонно-спортивных классах. В данной ситуации разработка, экспериментальная апробация и внедрение программ по физической культуре военно-прикладной направленности в профильных оборонно-спортивных классах является актуальной.

Целью работы явилось моделирование учебно-воспитательного процесса по физической культуре учащихся оборонно-спортивных классов общеобразовательных школ с использованием средств военного пятиборья. Одна из задач разработанной программы – обеспечение преемственности процесса физического воспитания средней и высшей школ. Предложенная программа направлена на повышение уровня общей и специальной физической подготовленности, физического развития и функциональной подготовленности юношей, приобретение мотивации получения профессии военного. За счёт включения упражнений из военного пятиборья экспериментальная программа обеспечивает более качественную подготовку учащихся к поступлению в профессиональные образовательные учреждения силового профиля, где требуется достаточно высокий уровень физической подготовленности.

*Ключевые слова:* профильное обучение, физическое воспитание, профессионально-прикладная физическая культура, военное пятиборье, физическое развитие, физическая подготовленность, функциональное состояние.

**Yulia Fedorovna Nikolenko,**  
*Zabaikalsky State University*  
(Chita, Russia), e-mail: uliya-22@yandex.ru

**Professionally Focused Physical Training Based on the  
Military Pentathlon in Military-Sports Grades**

In the present study the researcher made an attempt to model physical training classes given to pupils in Chita. The results of the research testify to disadvantages in organization of physical education in cadet schools. Under these circumstances the role of development, experimental approval and introduction of physical culture programs provided for pentathlon military applied training in military-sports grades is of great importance.

The purpose of the present research was modeling of educational-training process on physical culture of pupils of military-sports classes at secondary comprehensive schools by means of military pentathlon. One of the purposes of the quoted program is to provide the physical education development at secondary and high schools. In the author's opinion, the new model can increase the level of general physical and special readiness, physical development and functional condition of young males as well as their strong motivation to serve as a military man. The author's program in physical culture where the focus is made upon pentathlon training provides pupils with a more qualified training necessary to prepare students for military vocational competitive activity.

*Keywords:* specilaized education, physical education, vocationally applied physical culture, military pentathlon, physical development, fitness level, functional condition.

*Актуальность.* В связи с введением профильного обучения на старшей ступени школьного образования увеличивается количество классов с профильным изучением предмета «Физическая культура». Большую часть из них составляют спортивно-педагогические классы, ориентирующие учащихся на педагогические специальности в области физической культуры и спорта. Однако в последнее время, по данным исследователей [18; 21], растёт численность контингента учащихся оборонно-спортивных классов в общеобразовательных школах. Основной задачей данных классов является подготовка юношей к поступлению в военные учебные заведения, профессиональные образовательные учреждения систем МВД и МЧС.

Вместе с тем, содержание профильного предмета «Физическая культура», средства и методы, которые должны использоваться в процессе изучения данной дисциплины в оборонно-спортивных классах, является объектом дискуссий.

Анализ имеющихся научных изысканий в области моделирования образовательной среды по физической культуре на профильном уровне указывает на более основательную теоретико-методологическую разработанность спортивно-педагогического направления. Проблеме ориентации школьников на педагогические специальности в сфере физической культуры и спорта посвящены исследования многих авторов [5; 6; 7; 11 и др.]. Работ по оборонно-спортивному направлению профильного обучения физической культуре в общеобразовательной школе значительно меньше [16; 18], при этом они отражают лишь отдельные аспекты этой проблемы.

Результаты научных исследований показывают, что профильная подготовка учащихся не интегрирована в систему общего среднего образования в области физической культуры [11 и др.]. У большинства выпускников оборонно-спортивных классов не сформированы военно-прикладные умения и навыки. Нередко юноши в армии впервые видят боевое оружие, более 80,2 % ни разу не были в воинской части или военно-учебном заведении; всего 15,6 % умеют стрелять, каждый десятый не умеет плавать; каждый второй считает себя не готовым в морально-политическом и психологическом отношении [4; 13].

Отмечая тенденцию к снижению уровня физического развития, физической подготовленности и функционального состояния юношей призывного возраста, ряд исследователей показывают высокую эффективность урочных форм занятий физической культурой, основанных на использовании средств военно-прикладных многоборий [10; 20 и др.]. Военно-прикладные

многоборья открывают реальные перспективы эффективного физического совершенствования учащихся в согласии с целью и задачами профильного оборонно-спортивного обучения. Кроме того, немаловажным является то обстоятельство, что согласно пункту 3 статьи 16 Закона Российской Федерации «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266–1 «граждане, которым в установленном порядке присвоен первый спортивный разряд, пользуется преимущественным правом при зачислении в военные образовательные учреждения...» [17, с. 57].

Необходимость развития военно-прикладных видов спорта и внедрения их в практику физического воспитания подрастающего поколения отмечена на государственном уровне. Как указано в Концепции федеральной системы подготовки граждан к военной службе на период до 2020 г., утверждённой Распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 февраля 2010 г. № 134-р, привлечение молодёжи к занятиям военно-прикладными и служебно-прикладными видами спорта является одним из приоритетных направлений повышения уровня физической подготовленности населения [8].

Однако на сегодняшний момент внедрение военно-прикладных многоборий в физкультурно-спортивную подготовку школьников 10–11-х профильных оборонно-спортивных классов находится на начальной стадии.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что в настоящее время состояние школьной физической культуры в профильных оборонно-спортивных классах характеризуется наличием *ряда противоречий* между:

- возложенными на профильное обучение задачами и фрагментарным характером разработанности оборонно-спортивного направления профильного обучения физической культуре;
- целями профильного оборонно-спортивного обучения и средствами физического воспитания, традиционно применяемыми в данных классах, не позволяющими сформировать необходимый уровень общей и военно-прикладной физической подготовленности;
- объёмом накопленного теоретического знания в сфере военно-прикладных многоборий и крайне низким уровнем их практического использования в профильных оборонно-спортивных классах общеобразовательных школ;
- необходимостью повышения эффективности процесса физического воспитания юношей оборонно-спортивных классов и отсутствием методических разработок по применению военного пятиборья в классах данного профиля.

Совокупность выявленных противоречий определила проблему нашего исследования,

которая заключается в поиске путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса по физической культуре учащихся оборонно-спортивных классов общеобразовательных учреждений.

Целью исследования явилась разработка, теоретическое и экспериментальное обоснование программы профессионально ориентированного физического воспитания на основе военного пятиборья для учащихся 10–11-х оборонно-спортивных классов.

Для достижения цели исследования решались следующие задачи:

– изучить и теоретически обосновать необходимость и возможность использования военного пятиборья в процессе уроков физической культуры у юношей профильных оборонно-спортивных классов;

– разработать экспериментальную программу профессионально ориентированного физического воспитания на основе военного пятиборья и внедрить её в учебно-воспитательный процесс по физической культуре юношей оборонно-спортивных классов;

– обосновать эффективность разработанной экспериментальной программы профессионально ориентированного физического воспитания на основе военного пятиборья и её воздействие на показатели физического развития, физической и функциональной подготовленности юношей 10–11-х профильных оборонно-спортивных классов.

В процессе исследования использовались следующие *методы*: анализ и обобщение данных научно-методической литературы; педагогическое тестирование; медико-биологические исследования; педагогический эксперимент; математико-статистические методы обработки данных.

*Гипотеза исследования.* Нами предполагалось, что процесс физического воспитания учащихся 10–11-х оборонно-спортивных классов будет эффективным, если: 1) применять профессионально ориентированную модель физического воспитания; 2) осуществлять обучение по экспериментальной программе на основе военного пятиборья.

*Результаты исследования.* Проведённый нами анализ научной и методической литературы позволил установить, что, несмотря на внедрение в практику физической культуры новых подходов и средств обучения, уровень здоровья, физического развития и физической подготовленности школьников продолжает снижаться, общеобразовательные школы не способствуют подготовке молодёжи к дальнейшей жизнедеятельности [15].

Специалисты сходятся во мнении, что для обеспечения целенаправленного и систематического использования средств физической культуры в последующие периоды жизнедеятельности процесс по физическому воспитанию на старшей ступени школьного образования должен носить ярко выраженный прикладно ориентированный характер [12; 22 и др.]. В классах с профильным изучением предмета «Физическая культура» в основу образовательного процесса должна быть положена идея профессионально ориентированного физического воспитания учащихся [11].

Рассмотрев работы по проблеме организации профильного обучения физической культуре в общеобразовательных учреждениях, мы выяснили, что разработка содержания процесса физического воспитания старшеклассников, обучающихся по оборонно-спортивному направлению, до сих пор остаётся актуальной задачей педагогической науки и практики. Анализ имеющихся работ по оборонно-спортивному обучению выявил большие резервы в повышении качества и эффективности процесса физического воспитания юношей данных профильных классов, призванных готовить учащихся к поступлению в военные учебные заведения профессионального образования, вузы МВД, ФСБ, МЧС. При всей многогранности подходов к профильному обучению физической культуре в общеобразовательных учреждениях в исследуемых трудах [3; 5; 6; 7; 9; 11 и др.] нами отмечается превалирование образовательной направленности и использование в целях спортивного совершенствования учащихся ограниченного круга средств физического воспитания – преимущественно базовых видов двигательной деятельности. По нашему мнению, это не вполне соответствует целям профильных оборонно-спортивных классов, т. к. не обеспечивает необходимый военно-прикладной характер процессу физического воспитания.

В этой связи особый интерес, как считают исследователи [4; 10; 19 и др.], представляет применение военно-спортивных многоборий, позволяющих успешно формировать военно-прикладные умения и навыки у учащихся оборонно-спортивных классов, комплексно воздействовать на развитие физических качеств, функциональную подготовленность и свойства личности юношей. Однако научно-обоснованного подхода к применению военно-прикладных многоборий в практике физического воспитания юношей 10–11-х оборонно-спортивных классов нет. Следовательно, потенциал многоборной военно-прикладной подготовки в практике профильного обучения физической культуре реализуется недостаточно. Очевидна необходимость разработки содержания и научного обоснова-

ния применения средств военно-прикладных многоборий в учебно-воспитательном процессе по физической культуре в классах оборонно-спортивного профиля с целью повышения уровня физического развития, физической и функциональной подготовленности обучающихся.

Теоретическое изучение проблемы профильного обучения физической культуре в общеобразовательных учреждениях дало нам основание полагать, что применение военного пятиборья в процессе физического воспитания учащихся оборонно-спортивных классов является перспективным направлением совершенствования системы их профильной подготовки.

Совокупность выявленных фактов позволила осуществить моделирование образовательной среды по физической культуре в классах оборонно-спортивного профиля. Разработка экспериментальной учебной программы по физической культуре для юношей оборонно-спортивных классов осуществлялась на основе федерального компонента государственного образовательного стандарта (2004) и примерной программы среднего (полного) общего образования по физической культуре (профильный уровень) (2006). Отличительной особенностью предложенной программы явилось применение в содержательной линии «Спортивная деятельность с элементами прикладной физической подготовки» в качестве средства физического совершенствования военного пятиборья. В контрольной группе раздел «Физическое совершенствование данной» содержательной линии был представлен базовыми физкультурно-спортивными видами.

Для проверки эффективности предложенной экспериментальной программы в течение двух лет (2008/2009 – 2009/2010 уч. гг.) был проведён формирующий педагогический эксперимент. Под наблюдением находилось 40 юношей 15–17 лет, отнесённых по состоянию здоровья к основной медицинской группе. Экспериментальную группу ( $n = 20$ ) составили ученики профильного оборонно-спортивного класса Кадетской школы-интерната Забайкальского края. Контрольная группа ( $n = 20$ ) была представлена учащимися оборонно-спортивного класса средней общеобразовательной школы № 1 г. Читы.

Занятия по физическому воспитанию в контрольной группе проводились на основе программы по физической культуре (профильный уровень), разработанной А. П. Матвеевым (2008) [14]. У юношей экспериментальной группы процесс по физической культуре строился в соответствии с экспериментальной программой профессионально ориентированного физического воспитания на основе военного пятиборья. Годичный объём занятий по физическому воспи-

танию в обеих группах составлял 136 ч в год, из расчёта 4 ч в неделю.

Эффективность применения разработанной программы определялась по динамике исследуемых показателей физического развития, физической и функциональной подготовленности юношей контрольной и экспериментальной групп на протяжении двухгодичного педагогического эксперимента.

При исследовании физического развития учащихся оборонно-спортивных классов было установлено, что в течение эксперимента произошли существенные изменения соматометрических и физиометрических показателей. Темпы прироста показателей окружности грудной клетки в экспериментальной группе составили 5,91 %, в контрольной – 2,99 %. Прирост в показателях жизненной ёмкости лёгких в экспериментальной группе составил 14,02 %, в контрольной группе – 3,85 %. Значительно улучшился в течение эксперимента показатель экскурсии грудной клетки у юношей экспериментальной группы. Темпы прироста экскурсии грудной клетки в экспериментальной группе (32,13 %) более чем в 3,5 раза превзошёл аналогичный показатель контрольной группы (8,93 %).

Применение экспериментальной программы оказало положительное влияние на показатели функциональной подготовленности организма старшеклассников. Юноши экспериментальной группы в конце эксперимента достоверно ( $p < 0,05 - 0,01$ ) превзошли своих сверстников из контрольной группы в показателях пробы Генча и пробы Штанге.

Для оценки адаптационного состояния организма исследуемых нами был применён метод анализа вариабельности сердечного ритма. Комплексная оценка вариабельности сердечного ритма производилась по показателю активности регуляторных систем (ПАРС). Динамика изменений ПАРС в течение педагогического эксперимента указывает на положительное воздействие предложенной экспериментальной программы на приспособительные реакции организма старшеклассников. Значения ПАРС в течение исследуемого периода в экспериментальной группе снизились на 1,80 усл. ед. с  $4,75 \pm 0,35$  до  $2,95 \pm 0,37$  усл. ед. (46,75 %), в контрольной группе на 0,45 усл. ед. с  $4,80 \pm 0,39$  до  $4,35 \pm 0,36$  усл. ед. (9,84 %) ( $p < 0,05$ ).

Результаты педагогического тестирования позволяют заключить, что предложенная программа способствовала повышению уровня общей и прикладной физической подготовленности юношей экспериментальной группы. Значительно повысился уровень плавательной подготовленности юношей экспериментальной группы, что обусловлено особым вниманием, уделяе-

мым этому компоненту подготовки в разработанной программе. За период обучения в 11-м классе результат в тесте «Плавание 100 м вольным стилем» в экспериментальной группе в среднем улучшился на 22,46 с со  $136,05 \pm 3,63$  с до  $113,59 \pm 2,77$  с (темп прироста 17,99 %), в контрольной группе на 6,50 с со  $144,76 \pm 3,90$  с до  $138,26 \pm 3,33$  (темп прироста 4,59 %). Статистически значимые межгрупповые различия в пользу экспериментальной группы также были выявлены в следующих контрольных упражнениях: в беге на 3000 м ( $p < 0,01$ ), в подтягивании ( $p < 0,01$ ), в прыжке в длину с места ( $p < 0,05$ ), метании гранаты ( $p < 0,05$ ), в преодолении общевоисковой полосы препятствий ( $p < 0,001$ ), в стрельбе из малокалиберной винтовки ( $p < 0,001$ ).

#### *Выводы*

Анализ и обобщение литературных источников по проблеме совершенствования системы среднего (полного) общего образования в области физической культуры на профильном уровне показали, что целесообразным и перспективным является профессионально ориентированное направление в организации учебно-воспитательного процесса по физической культуре в 10–11-х классах оборонно-спортивного профиля, основанное на применении средств военного пятиборья.

Разработанная экспериментальная программа профессионально ориентированного физического воспитания на основе военного пятиборья для учащихся 10–11-х оборонно-спортивных классов нацеливает образовательный процесс по физической культуре на более полную и качественную подготовку старшеклассников к поступлению в военные учебные заведения, профессиональные образовательные учреждения систем МВД и МЧС. За счёт включения упражнений военно-прикладной направленности (во-

енного пятиборья) разработанная программа предусматривает реализацию принципа прикладности процесса по физическому воспитанию, находящего своё отражение в более полном учёте индивидуальных интересов и потребностей учащихся классов оборонно-спортивного профиля в сфере физической культуры.

Экспериментальная программа профессионально ориентированного физического воспитания на основе военного пятиборья оказывает благоприятное воздействие на организм учащихся 10–11-х оборонно-спортивных классов, что способствует положительному изменению ( $p < 0,05–0,001$ ) изучаемых показателей за время педагогического эксперимента:

а) достоверно улучшились такие показатели физического развития юношей экспериментальной группы, как окружность грудной клетки – в среднем на 5,91 %, жизненная ёмкость лёгких – 14,02 % ( $p < 0,05$ );

б) значительно улучшились показатели функциональной подготовленности и адаптационные возможности учащихся экспериментальной группы – показатели пробы Штанге возросли на 20,38 % ( $p < 0,05$ ), показатели пробы Генча – на 39,62 % ( $p < 0,01$ ), показатель активности регуляторных систем снизился на 46,75 % ( $p < 0,05$ );

в) статистически значимые межгрупповые различия в пользу экспериментальной группы были выявлены в большинстве контрольных упражнений: в беге на 3000 м ( $p < 0,01$ ), в подтягивании на высокой перекладине ( $p < 0,01$ ), в прыжке в длину с места ( $p < 0,05$ ), метании гранаты ( $p < 0,05$ ); в преодолении общевоисковой полосы препятствий ( $p < 0,001$ ); в стрельбе из малокалиберной винтовки ( $p < 0,001$ ) и плавании на 100 м вольным стилем ( $p < 0,001$ ).

#### **Список литературы**

1. Арзуманов С. Г. Физическое воспитание в школе учащихся 10–11 классов: учеб.-метод. пособие для учителя. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 413 с.
2. Бедретдинов Ш. Х. Совершенствование физического состояния юношей учащихся 10 и 11 классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. Малаховка, 2006. 171 с.
3. Бликер Е. В. Педагогические условия организации допрофессиональной физической подготовки оборонно-спортивного профиля в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2007. 320 с.
4. Волненко Ю. В. Технология физической подготовки курсантов военного вуза, направленная на повышение готовности к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2008. 196 с.
5. Глущенко И. А. Система профильной подготовки старшеклассников к деятельности в области физической культуры: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Майкоп, 2007. 25 с.
6. Жукова Т. А. Довузовская профильная подготовка учащихся спортивно-педагогических классов: дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2005. 167 с.
7. Кисапов Н. Н. Педагогические условия формирования интереса школьников к физической культуре и спорту: дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2007. 132 с.

8. Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2020 года. URL: <http://legion.wplus.net/others/doctrina7.shtml> (дата обращения: 14.04.2011).
9. Копаев В. П., Брыль Д. А. Профильное обучение в области физической культуры в системе «школа-вуз» // Теория и практика физической культуры. 2010. № 6. С. 24–28.
10. Лаврентьев В. А. Военно-спортивное многоборье как средство повышения физической и спортивной подготовленности обучающихся в суворовских военных училищах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2005. 19 с.
11. Латыпов И. К. Педагогическая система профильной подготовки школьников в области физической культуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011. 48 с.
12. Лукьяненко В. П. Современное состояние и концепция реформирования системы общего образования в области физической культуры: монография. М.: Советский спорт, 2005. 256 с.
13. Манюков С. В. Допризывная подготовка в школе – веление времени // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2009. № 6. С. 17–23.
14. Матвеев А. П. Программы общеобразовательных учреждений. Физическая культура. Основная школа. Средняя (полная) школа: базовый и профильный уровни: учеб. издание. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 2008. 144 с.
15. Мирошниченко Л. И., Астраханцев Е. А. Инновационная программа физического воспитания школьников // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 4. С. 60–61.
16. Осипов В. А. Ориентация учащихся на военные профессии в условиях обучения в кадетских классах: дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2003. 197 с.
17. Основы безопасности жизнедеятельности. Патриотическое воспитание и военно-профессиональная ориентация учащихся. 10–11 кл.: метод. пособие / А. А. Волокитин [и др.]. 3-е изд., стер. М.: Дрофа, 2009. 254 с.
18. Погудин С. М. Профессиональная ориентация и отбор молодёжи в системе непрерывного военно-физкультурного образования. Чайковский: Изд-во Чайковского гос. ин-та физ. культуры, 2008. 140 с.
19. Погудин С. М. Концепция непрерывного профессионально направленного физкультурного образования учащихся общеобразовательных учебных заведений силового профиля // Учёные записки. 2010. № 11 (69). С. 69–75.
20. Швецов В. Г. Совершенствование процесса физического воспитания старшеклассников сельских школ с использованием средств военно-прикладной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2006. 170 с.
21. Шевцов В. В. Физкультурное образование учащихся кадетских классов // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. № 2. С. 55–58.
22. Янсон Ю. А. Физическая культура в школе: научно-педагогический аспект: книга для педагога. Изд. 2-е, доп. и перераб. Ростов н/Д : Феникс, 2009. 635 с.

### *Spisok literatury*

1. Arzumanov S. G. Fizicheskoe vospitanie v shkole uchawihsjaja 10–11 klas-sov: ucheb.-metod. posobie dlja uchitelja. Rostov n/D: Feniks, 2010. 413 s.
2. Bedretdinov Sh. H. Sovershenstvovanie fizicheskogo sostojanija junoshej uchawihsjaja 10 i 11 klassov obweobrazovatel'noj shkoly: dis. ... kand. ped. nauk. Malahovka, 2006. 171 s.
3. Blikov E. V. Pedagogicheskie uslovija organizacii doprofessional'noj fizicheskoy podgotovki oboronno-sportivnogo profilja v obweobrazovatel'noj shkole: dis. ... kand. ped. nauk. Ul'janovsk, 2007. 320 s.
4. Volnenko Ju. V. Tehnologija fizicheskoy podgotovki kursantov voennogo vuza, napravlennaja na povyshenie gotovnosti k professional'noj dejatel'no-sti: dis. ... kand. ped. nauk. Habarovsk, 2008. 196 s.
5. Gluwenko I. A. Sistema profil'noj podgotovki starsheklassnikov k dejatel'nosti v oblasti fizicheskoy kul'tury: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk. Majkop, 2007. 25 s.
6. Zhukova T. A. Dovuzovskaja profil'naja podgotovka uchawihsjaja sportivno-pedagogicheskikh klassov: dis. ... kand. ped. nauk. Ulan-Udje, 2005. 167 s.
7. Kisapov N. N. Pedagogicheskie uslovija formirovanija interesa shkol'nikov k fizicheskoy kul'ture i sportu: dis. ... kand. ped. nauk. Joshkar-Ola, 2007. 132 s.
8. Konceptcija federal'noj sistemy podgotovki grazhdan Rossijskoj Fe-deracii k voennoj sluzhbe na period do 2020 goda. URL: <http://legion.wplus.net/others/doctrina7.shtml> (data obrashchenija: 14.04.2011).

9. Kopaev V. P., Bryl' D. A. Profil'noe obuchenie v oblasti fizicheskoj kul'tury v sisteme «shkola-vuz» // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. 2010. № 6. S. 24–28.
10. Lavrent'ev V. A. Voенно-sportivnoe mnogobor'e kak sredstvo povyshe-nija fizicheskoj i sportivnoj podgotovlennosti obuchajuhihsja v suvorovskih voennyh uchiliwah: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2005. 19 s.
11. Latypov I. K. Pedagogicheskaja sistema profil'noj podgotovki shkol'-nikov v oblasti fizicheskoj kul'tury: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2011. 48 s.
12. Luk'janenko V. P. Sovremennoe sostojanie i koncepcija reformirovanija sistemy obwego obrazovanija v oblasti fizicheskoj kul'tury: monografija. M.: Sovetskij sport, 2005. 256 s.
13. Manjukov S. V. Doprizyvnaja podgotovka v shkole – velenie vremeni // OBZh. Osnovy bezopasnosti zhizni. 2009. № 6. S. 17–23.
14. Matveev A. P. Programmy obweobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Fiziche-skaja kul'tura. Osnovnaia shkola. Srednjaja (polnaja) shkola: bazovyj i profil'-nyj urovni: ucheb. izdanie. Izd. 2-e. M.: Prosvewenie, 2008. 144 s.
15. Miroshnichenko L. I., Astrahancev E. A. Innovacionnaja programma fi-zicheskogo vospitanija shkol'nikov // Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazo-vanie, trenirovka. 2005. № 4. S. 60 – 61.
16. Osipov V. A. Orientacija uchawihsja na voennye professii v uslovijah obuchenija v kadetskikh klassah: dis. ... kand. ped. nauk. Tjumen', 2003. 197 s.
17. Osnovy bezopasnosti zhiznedejatel'nosti. Patrioticheskoe vospitanie i voенно-professional'naja orientacija uchawihsja. 10–11 kl.: metod. posobie / A. A. Volokitin [i dr.]. 3-e izd., ster. M.: Drofa, 2009. 254 s.
18. Pogudin S. M. Professional'naja orientacija i otbor molodjozhi v sis-teme nepreryvno-go voенно-fizkul'turnogo obrazovanija. Chajkovskij: Izd-vo Chajkovskogo gos. in-ta fiz. kul'tury, 2008. 140 s.
19. Pogudin S. M. Koncepcija nepreryvno-go professional'no napravlen-nogo fizkul'turnogo obrazovanija uchawihsja obweobrazovatel'nyh uchebnyh za-vedenij silovogo profilja // Uch-jonye zapiski. 2010. № 11 (69). S. 69–75.
20. Shvecov V. G. Sovershenstvovanie processa fizicheskogo vospitanija starsheklass-nikov sel'skikh shkol s ispol'zovaniem sredstv voенно-prikladnoj podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk. Habarovsk, 2006. 170 s.
21. Shevcov V. V. Fizkul'turnoe obrazovanie uchawihsja kadetskikh klassov // Fizicheskaja kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2005. № 2. S. 55–58.
22. Janson Ju. A. Fizicheskaja kul'tura v shkole: nauchno-pedagogicheskij as-pekt: kniga dlja pedagoga. Izd. 2-e, dop. i pererab. Rostov n/D : Feniks, 2009. 635 s.

*Статья поступила в редакцию 25.03.2012 г.*

УДК 373.2  
ББК Ч 411.3

*Галина Юрьевна Максютова,  
аспирант,  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: lingvamax@rambler.ru*

**Исходные посылки проектирования логической, знаковой модели  
как системы правил технологической карты, фрейма проблемы**

Статья обращена к решению проблемы проектирования логической или знаковой модели и ее системном представлении развернутой технологической картой или её элементов. Предметом исследования в нашей работе является логическая, знаковая модель становления успешности старшего дошкольника. На наш взгляд, исходные посылки проектирования логической или знаковой модели могут быть определённым образом обозначены. Наш опыт подтверждает, что метапредметный подход в осмыслении дошкольниками старшего возраста метапоэтических текстов – вполне реальная технология овладения речевой деятельностью, в том числе иностранной. В метафорическом определении успешность старшего дошкольника – это открытие себя и «других». Итак, предметный результат формируется в условиях становления детей в ситуациях деятельностного общения, в том числе на занятиях по английскому языку посредством игровых и наглядных средств. Метапредметный результат предполагает в качестве основы построение реального или воображаемого образа в условиях деятельности, построения схем-образов, рисунков, знакового содержания фрагментов образа мира.

Статья раскрывает исходные посылки проектирования такой модели как результат теоретических поисков и анализа, как целевое практическое решение.

*Ключевые слова:* многомерность логической модели, идея опережающего образования, «закон эмоциональной реальности фантазии», метафоричность метапоэтического текста, новая формула отношений.

*Galina Yurievna Maksyutova,  
postgraduate,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: lingvamax@rambler.ru*

**Original Premise of Designing a Logical Sign Model as a System  
of Technological Map Rules, the Frame Problem**

The article focuses upon the ways to project a logical or a sign model and its systemic representation by means of the detailed process chart or its elements. The subject of the given investigation is the logical/ sign model of the pre-schooler's achievement development. In our opinion, the initial steps to project a logical/ sign model can be defined in a certain way. Our experience supports the idea of describing the meta-subject approach to pre-schoolers' comprehension of the meta-poetic texts as a productive technology, which may be used to develop students' speech skills (including speech in a foreign language). Metaphorically speaking, the pre-schooler's achievement is the identity of the self and "the others". So, the subject result is achieved in the course of the children's development during their active communication at different classes, including those of the English language, by means of the game techniques. The meta-subject result can be achieved by using real and fiction images, schematic images, drawings, sign representations of different elements present in the children's environment in class. The initial steps of making up a logical model were defined in the course of the investigation and practical work.

*Keywords:* multidimension of the logical model, the idea of advanced education, "the law of the emotional reality of fantasy", metaphoric character of the meta-poetic text, a new formula of the relationship.

Развитие психики человека, по мысли А. А. Леонтьева, в онтогенезе является процессом взаимодействия двух способов (моделей) представления знаний: 1) семантического (системного), который в принципе может выступать в виде логической модели или системы правил, и 2) фреймового (динамически-ситуативного,

событийного, сценарного). «Образующим» элементом при фреймовой репрезентации является предметное знание, которое может быть как конкретным, так и абстрактным (обобщённым). Образом может служить построение технологической карты как фрейма проблемы в опыте Е. Н. Ильина [5, с. 15–16]. Один из возможных

вариантов фрейма представляет М. А. Чошанов. Карта по типу фрейма строится на принципах простоты и минимума информации. Элементы в определённой мере схематичны, опущены несущественные детали. В структуру фрейма входит проблема. Иллюстративную функцию выполняют рисунок, репродукция, график и т. д., используется цветовая символика. Сочетание цветов, как показывают исследования, влияет на восприятие: наиболее броскими являются чёрно-белый, жёлто-красный, белый на синем и др. (Т. Цойгнер). Поскольку вербальная информация порой практически отсутствует, решение проблемы может быть сведено к серии наглядных рисунков. Цветовое изображение информации, графики и рисунки, репродукции и вопросы-проблемы – всё это в сочетании с мультимедиа-технологиями характерно для особого фрейма, представленного в компьютерных программах. Существенным дополнением здесь служит звуковое оформление, музыка. При этом особую роль играют символы и символические знаки, имеющие произвольную внешнюю форму. У них практически нет сходства с явлением или действием, которые они замещают (это могут быть буквы, знаки сложения и вычитания, знаки препинания и др.) [2, с. 174–175; 13, с. 142].

На наш взгляд, исходные посылки проектирования логической или знаковой модели могут быть определённым образом обозначены.

1. *Многомерность характера рассматриваемого педагогического феномена – логической или знаковой модели, включающей элементы технологической карты, проектные процедуры системного анализа (опыт системного проектирования); вопросы управления моделированием.* Многомерность как посылка – одна из существенных. Это категория дидактики как особое собирательное понятие, обобщающее такие понятия, как «системность», «многогранность», «многосторонность» и т. д. Главной особенностью многомерности в моделировании является объединение различных качеств рассматриваемого предмета или явления в структурированном виде [6, с. 22].

2. *В числе существенных посылок проектирования логической или знаковой модели мы выделяем необходимость идеи опережающего образования, впервые выдвинутой в работах А. Д. Урсула [11].* Мы принимаем положение учёного о том, что существующее поддерживающее образование себя изжило и что управление бытия сознанием есть способ управления в современных условиях, где человек способен быстро перестраиваться, накапливая информацию и изменяясь. Эту особенность по отношению к детям учёные называли «облачностью». Старшие дошкольники действительно как слоистые,

перистые, кучевые облака. И залогом успешности являются эти изменения: маленький человек должен уметь распознавать, как происходит проникновение предметных областей друг в друга. Наш опыт подтверждает, что метапредметный подход в осмыслении дошкольниками старшего возраста метапоэтических текстов – вполне реальная технология овладения речевой деятельностью, в том числе иностранной. Маленький человек весь в движении, изменении, в процессе. Как замечает Д. И. Фельдштейн, детство – особое состояние направленного, динамичного, интенсивного развития.

3. *Посылкой проектирования обозначенной нами логической модели является обращение к конкретно-образному материалу, позволяющему раскрыть причинные взаимосвязи между явлениями внешнего мира.* Исторический экскурс позволяет доказать ценность данной посылки [6, с. 8–17]. Я. А. Коменский в работе «Великая дидактика» советовал слух соединять со зрением, язык (речь) с деятельностью рук.

При проектировании системы становления успешности старших дошкольников на втором этапе мы вводим в логическую модель такой текст:

«свои переживания дети могут выразить через игру: игра делает чувства открытыми. На занятиях иностранным языком пальцы рук могут превратиться в сказочных друзей. Игра – это свобода» [1, с. 169].

При обучении дошкольников английскому языку огромное место занимают пальчиковые игры, которые очень любимы и понятны детям этого возраста.

Вся ладошка, как весёлая и дружная семья, и один пальчик (допустим «папа») не может жить и радоваться без других членов семьи.

*Ten little boys can stand up straight,  
Ten little boys can make a gate,  
Ten little boys can make a ring,  
Ten little boys can bow to the king,  
Ten little boys can dance all the day,  
Ten little boys can now hide away.*

В английском материнском фольклоре каждый палец руки, как уважающий себя джентльмен, имеет собственное имя. Это имя одновременно является характеристикой пальца, определяющей его возможности.

*Petter-Poin-ter – Путер-указка  
(указательный палец).  
Tobby-Tall – Длинный Тоби  
(средний палец).  
Rubby-Ring – Руби с кольцом  
(безымянный).  
Baby-Small – Малютка  
(мизинчик).  
Tommy-Thumb – Большой Том, «Сам»  
(большой палец).*

Во многих пальчиковых играх пальцы по очереди выкликаются по именам. Эти игры преследуют задачу заставить каждый пальчик детской руки двигаться отдельно от других пальцев, что довольно сложно для малышей, особенно когда надо шевелить средним или безымянным пальцем.

*Petter-Pointer, Petter-Pointer,  
Where are you?  
Here are I am, here are I am.  
How do you do?*

На слова третьей строки палец «выскакивает» из кулачка (кулачок к тому же может быть спрятан за спиной) и кланяется (сгибаются две фаланги). На слова последней строки движение можно изменить: палец наклоняется вперед, не сгибаясь.

Эта игра очень нравится малышам (как все игры, включающие элемент «прятки»). Но в том случае, если дети только начали учить язык, имена пальцев можно заменить обращением «Little finger».

Движения каждого пальца в отдельности могут чередоваться с движениями всех пальцев. Обычно это «танец», когда все пальчики руки произвольно и активно шевелятся.

*Dance Petter-Pointer (little finger), dance!  
Dance Petter-Pointer (little finger), dance!*

Шевелится и сгибается указательный палец.

*Dance the merry men around,  
Dance the merry men around,*

Кулачок раскрывается, и «танцуют» все пальцы руки.

*But Tommy-Thumb can dance alone,  
But Tommy-Thumb can dance alone.*

Пальцы сжимаются в кулачок, и двигается только большой палец – сгибается, вращается, наклоняется то вправо, то влево.

И так для каждого пальца по очереди. Игру можно повторять несколько раз: сначала для пальцев правой руки, потом – для пальцев левой руки, в конце концов – для пальцев обеих рук. Можно играть во все убыстряющемся темпе, пока пальцы не перестанут успевать двигаться в ритм тексту и дети не начнут смеяться. Часто пальцы руки представляются весёлой семейкой. Тогда за каждым закреплён определённый статус.

*This the father, so strong and stout,  
This the mother with children all about,  
This is the brother so tall you see,  
This is the sister with her dolly on her knee,  
This is the baby still to grow,  
And this is the family, all in row.*

«Пальчик большой, как мой папа, развыстраивался...» а мама главнее...» (Лена П., 6 лет). Спонтанное творчество дошкольников –

это интуитивное неожиданное понимание истины, «предчувствие», природа которого неопределённа.

Дж. Локк, английский философ и педагог, считал, что надо больше обращать внимание на саму сущность предметов и явлений, как они даны природой. Рекомендовал применять в обучении картинки. Ж.-Ж. Руссо считал, что в период «сна разума» (2–12 лет) ребёнок способен воспринимать «не идеи, а образы». Образы – «абсолютные картины чувственных предметов». И. Г. Песталоцци отводил решающую роль в успешности образовательного процесса хорошо иллюстрированной учебной книге.

Одномерный взгляд на мир сегодня невозможен. Нравственно, эмоционально, поэтично-образно, гармонично только «живое» знание. *Названная нами посылка реализуется в метапредметном подходе. Такой подход нацелен на философское осмысление явлений, идей, построение знаний в ситуациях перехода к новому образу и смыслу.* То, что мы чувствуем, замечает Л. С. Выготский, всегда реально. Так, сказка, которую слушает ребёнок, остаётся сказкой, но он комбинирует элементы действительности, творчески её преобразяя. Действует «закон эмоциональной реальности фантазии», сформулированный учёным: независимо от того, реальна или нереальна действительность, воздействующая на читателя, «эмоция, связанная с этим воздействием, всегда реальна» [4, с. 238]. Технология работы с метапоэтическим текстом для старшего дошкольника становится раскрытием потаённого – «внутренней формы слова», его образности.

4) Логическая или знаковая модель «позволяет выявить новые грани в, казалось бы, хорошо известном феномене» (Э. В. Будаев). Этому способствует *метафоричность поэтического текста, который словно «заполняет пространство между абстрактным и конкретным»* [6, с. 19]. Ребёнок, как и взрослый, способен с помощью метафор описывать тот мир, в котором живёт. По мысли Э. В. Будаева и А. П. Чудинова, метафора позволяет «тонко влиять на настроение, представлять неожиданные картины, вызывающие интерес» [3, с. 5–6; 37].

Сама метафора, как говорит Ю. В. Сенько, «выступает как стремление к максимальной адекватности понимания через неточность, через преодоление однозначности. <...> Метафора – это тропа к объяснению-пониманию <...> меридиан, стягивающих образование к полюсу гуманитаризации» [10, с. 135; 137].

5) *Исходной посылкой проектирования логической или знаковой модели является использование элементов технологической карты, реализующей «новую формулу отношений».* По

Н. Б. Крыловой, это «сотрудничество – сообщество» + «интегрированное знание» + «индивидуальное образование на основе интереса» [7]. Эта формула в работе со старшими дошкольниками может быть представлена с учётом возраста следующим образом: «Ребёнок как «сам себе особый род» (Р. Штейнер), самопобуждающаяся личность + «самодвижение старшего дошкольника к душевному общению, сближению миров «Я» и «Другой» + «душевное общение с элементами духовности (приближение: «Я» – «Ты» – «Другие»). В. М. Неменский пишет: «... проживание является основной формой передачи опыта, чувств < ... > необходимо осознать уподобление как основной, может быть, единственный реальный способ не понимать, а именно проживать содержание» [9, с. 87]. На первый план в силу сказанного выходит гуманитаризация образования, переход от прикладных знаний к метазнаниям, развёртывание системы в процесс (диагностический, прогностический, технологический). Систему правил технологической карты представляет *на первом этапе* исследование выраженности элементов успешности старших дошкольников на основе проектирования «круговой диагностической карты» (по И. П. Подласову).

Показатели, на основе которых вычерчивается карта: 1) неожиданные ассоциации, предположения, словотворчество; 2) изобретательность в игре; 3) сопереживание «Другому»; 4) воображение; 5) расширение круга общения.

В метафорическом определении успешность старшего дошкольника – это открытие себя и «других». Итак, *предметный результат* формируется в условиях становления успешности детей в ситуациях деятельностного общения, в том числе на занятиях по английскому языку посредством игровых и наглядных средств. *Метапредметный результат* предполагает в качестве основы построение реального или воображаемого образа в условиях деятельности, построения схем-образов, рисунков, знакового содержания фрагментов образа мира. В определении А. А. Потемни, знак – это «условное представление представления». Содержанием знака является фрагмент образа мира в понимании воспитанника ДООУ. Такое фрагментарное восприятие делает его открытым, приближая к личностному. *Схемы* в логической модели представляют знания о последовательности деятельности, событий и состояний. *Планы* дают понимание способов достижения целей. *Результаты* движения по этапам модели измеряются опытным путём.

Такое измерение предполагает наблюдение, анализ ситуаций и поступков детей, рассмотрение творческих работ старших дошкольников (рисунки, сочинения нерифмованных сти-

хов, устные размышления, в том числе в форме сказок, неожиданные суждения и высказывания в свободном общении – разговорах, поступках и их осмысление и т. д.).

Другими словами, наблюдению подлежит ребёнок в его действиях, поступках, высказываниях в самых различных ситуациях жизни, в которой предметный мир взаимодействует с чувственным восприятием на уровне прежде всего эстетического игрового начала. «Игра, как считает Й. Хейзинга, – это реальность, доступная восприятию любого и каждого. Природа дала нам Игру, с её напряжением, с её радостью, с её шуткой и забавой» [12, с. 16]. Это «самостоятельное нечто», «определённое качество деятельности». Второй, измышленный мир, «свободная деятельность», которая может подниматься «до высот прекрасного и священного» [12, с. 18–27].

И поскольку формула «Успеха» – это формула «Открытия», то напряжение, контраст, вариативность, ритм, гармония в игровой деятельности «выступают как шанс или возможность побороть в себе неуверенность, в том числе в соревновательных ситуациях. В этом этическое содержание игры», – замечает Й. Хейзинга. В игре старший дошкольник испытывает чувство восторга, не отрываясь от обыденной жизни, являющейся «представлением в образе». Пока она происходит, в ней «царит движение, прямое и понятное, подъём и спад, чередование, завязка и развязка». Игра может стать упражнением в самообладании, компенсацией вредных побуждений, пространством становления успешности старших дошкольников, развитием их эмоциональной сферы.

Сеть ассоциаций, эмоционально-психологическая картина в метафорическом оформлении – это своеобразный *художественный концепт* как мысленное образование, ячейка культуры, в которой проявляются отношения старших дошкольников, размышляющих над метапоэтическим текстом. Главный вопрос игрового содержания: может ли это быть, наблюдали ли дети такие картины природы, смогли бы создать по этим картинам сказки? Представляем описание природы детям. Старшие дошкольники изображают природу весёлой, грустной и т. д. в своих рисунках, сочиняемых сказках, вспоминают произведения А. С. Пушкина. «Природа *весела, грустна, печальна, величественна*, – она живёт как человек» (И. А. Есаулов).

Сказки можно иллюстрировать (создание картин природы в рисунках – это элементы игрового содержания построенного сообща художественного концепта в педагогическом определении). Для старших дошкольников это игровое общение, своеобразное «открытие» в становле-

нии сложной формулы «Успеха». Коллективная оценка сделанной работы обеспечит рождение общего успеха для всех и для каждого.

Таков начальный, *первый этап* проектирования логической, знаковой модели.

На *втором этапе* возможна постановка фрейма проблемы. Фреймовые педагогические модели используются для представления эмоционально-образных ситуаций в образовательной практике. По А. А. Леонтьеву, это фиксированная система параметров, описывающих тот или иной объект или событие. Возможен «деятельностный фрейм». Мы как бы задаём событию определённые вопросы:

*Цель* технологии в нашем опыте – создание условий для становления успешности старшего дошкольника, его «Я» в поступках и действиях, в восприятии знаний на основе образного, ассоциативного мышления, знаковых представлений о мире как фрагмента образа мира.

*Методы обучения в технологии* – развивающие, стимулирующие, мотивационные (в условиях парной и групповой деятельности).

*Формы обучения в технологии* – игровые, дискурсивные (с учётом возрастных особенностей), творческие (с целевой установкой на выявление и развитие креативности).

*Средства обучения* – рисунок, иллюстрация, метапоэтический текст, электронные страницы как межкультурный диалог, реализующий элементы транскультурного подхода.

*Третий этап* проектирования логической, знаковой модели характеризуется взаимопроникновением виртуальной и реальной реальности как условия становления успешного ребёнка – дошкольника. Рождаются «переживание и сопереживание с позитивной установкой на Другого» (М. Н. Невзоров) в условиях коммуникативной деятельности и общения как залога успешности. Возникает необходимость рефлексии, её начальной формы для старших дошкольников.

«Интересным может быть также тот факт, – замечают В. П. Клочков и И. В. Кротова, – что субъективно мы больше доверяем увиденному, чем услышанному, что доказано экспериментальными данными научных исследований» [6, с. 27].

В рефлексии, её начальной форме для старших дошкольников, в качестве *критерия* используется смысловое содержание ассоциативного текста. Именно ассоциативное поле субъекта даёт представление об эмоционально-нравственном состоянии ребёнка, его ценностно-смысловых значениях, определяющих успешность самодвижения.

Возможны следующие технологические решения, проверенные нашим опытом:

– предлагаются темы метапоэтических текстов сказочного содержания: «Дождь пришёл», «Кто сыплет снег с небес?», «Гроза – это грозный великан»;

– дошкольники слушают метапоэтические описания сказочного содержания, стихи; рассматривают картины, в том числе компьютерные изображения, слушают музыку и т. д.;

– потом каждому раздают три карточки – красного цвета, голубого, коричневого. Это оценка услышанного и увиденного: надо сделать выбор в зависимости от интереса.

*Красная карточка* обозначает: «Интересно! Хочу сочинять сказки о Природе, рисовать, строить компьютерные картины (проявления креативности как залог будущей успешности ребёнка). Это рефлексия деятельностно-прогностическая.

*Голубая карточка* показывает иное отношение: «Интересно, но хочу ещё слушать сказки, рассматривать рисунки» (доминирующая рефлексия ситуативная, включающая только элементы движения к креативности).

*Карточка коричневая* представляет невысокую оценку ребёнком всего услышанного и увиденного: «Неинтересно. Что такое гроза, снегопад, дождь, знаю, поэтому не люблю фантазировать и тем более рисовать то, чего нет на самом деле» (доминирующая рефлексия прагматическая, ретроспективная. Необходимы условия работы старшего дошкольника в группе, где в коллективной деятельности рождается переживание и сопереживание).

Вступающему в жизнь маленькому человеку нужно уметь фантазировать, чтобы со временем разрабатывать гипотетические решения, проектировать новое, не боясь ошибок, быть инициативным, а значит успешным в маленьких и больших делах будущего. Проблему решает «живое» знание, которое делает образование «опережающим». Возникли новые условия: обучающийся, включаясь в образовательную ситуацию целостного процесса, усваивает технологические решения как метапредметные. Это становится основой его личностного знания. В новых образовательных ситуациях происходит активный процесс становления универсальных творческих действий. Но к этому этапу деятельности и становления успешной личности нашего воспитанника необходимо готовить заранее. Он должен чётко представлять, где, каким образом, зачем получаемые знания могут быть применены. В. П. Зинченко убедительно доказывает, что обучающемуся важно не просто овладеть средствами, способами деятельности, но уметь строить эту деятельность как воображаемый образ. И мы придерживаемся этой позиции учёного, тем более что имеем дело со старшими дошкольниками. Одна и та же деятельность должна представляться в образах, схемах, рисунках, моделях. В этом суть требований метапредметного подхода, предполагающего переживания ребёнка. Именно в нём, по мысли А. Н. Леонтьева, заключены внутренние движущие силы психологического развития. Оценивая индивидуальные работы старших дошкольников, воспитатель должен увидеть за ними индивидуальность ребёнка, его видение явления природы, мира, человека.

М. М. Бахтин считал человека «уникальным миром». Маленький человек, старший дошкольник, столь же уникален и интересен. Разрабатывая логические, знаковые модели проектирования системы становления успешности старшего

дошкольника, воспитатель во многом решает проблему его будущего. Образное мышление ребёнка – это мышление личностное: старший дошкольник учится быть эмоциональным интеллектуалом, человеком с уникальным миром.

### Список литературы

1. Ахметова М. Н., Максютова Г. Ю. Моделирование поэтапной системы технологических процессов становления успешности старших дошкольников // Сиб. пед. журнал. 2011. № 7. С. 161–171.
2. Ахметова М. Н. Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке. Новосибирск: Наука, 2005. 309 с.
3. Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в политической коммуникации: монография. М.: Флинта: Наука, 2008. 248 с.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991. 449 с.
5. Ильин Е. Н. Рождение урока. М., 1996. 125 с.
6. Клочков В. П., Кротова И. В. Школьный учебник и его наглядность: учеб. пособие для студ. пед. вузов. Курган: Курганский гос. ун-т, 2009. 98 с.
7. Крылова Н. Б. Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики // Новые ценности образования. М., 1997. Вып. 7. С. 185–205.
8. Леонтьев А. А. Деятельностный ум: деятельность. Знак. Личность. М., 2001. 392 с.
9. Неменский Б. М. Педагогика искусства. М.: Просвещение. 2007. 255 с.
10. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2000. 240 с.
11. Урсул А. Д. Устойчивое развитие цивилизации и образования в XXI веке. М.: Зелёный крест, 1995. 205 с.
12. Хейзинга Йохан. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / пер. с нидерланд. В. Ошиса. М.: АСТ. 2004. 539 с.
13. Шевченко С. Д. Школьный урок: Как научить каждого. М., 1992. 175 с.

### Spisok literatury

1. Ahmetova M. N., Maksjutova G. Ju. Modelirovanie pojetapnoj sistemy tehnologicheskikh processov stanovlenija uspehnosti starshih doshkol'nikov // Sib. ped. zhurnal. 2011. № 7. S. 161–171.
2. Ahmetova M. N. Pedagogicheskoe proektirovanie v professional'noj podgotovke. Novosibirsk: Nauka, 2005. 309 s.
3. Budaev Je. V., Chudinov A. P. Metafora v politicheskoy kommunikacii: monografija. M.: Flinta: Nauka, 2008. 248 s.
4. Vygotskij L. S. Pedagogicheskaja psihologija. M., 1991. 449 s.
5. Il'in E. N. Rozhdenie uroka. M., 1996. 125 s.
6. Klochkov V. P., Krotova I. V. Shkol'nyj uchebnik i ego nagljadnost': ucheb. posobie dlja stud. ped. vuzov. Kurgan: Kurganskij gos. un-t, 2009. 98 s.
7. Krylova N. B. Kul'turnye modeli obrazovanija s pozicii postmoderni-stskoj pedagogiki // Novye cennosti obrazovanija. M., 1997. Vyp. 7. S. 185–205.
8. Leont'ev A. A. Dejatel'nostnyj um: dejatel'nost'. Znak. Lichnost'. M., 2001. 392 s.
9. Nemenskij B. M. Pedagogika iskusstva. M.: Prosvewenie. 2007. 255 s.
10. Sen'ko Ju. V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovanija: kurs lekcij: ucheb. posobie dlja stud. vuzov. M.: Akademija, 2000. 240 s.
11. Ursul A. D. Ustojchivoje razvitie civilizacii i obrazovanija v XXI veke. M.: Zel'jonyj krest, 1995. 205 s.
12. Hejzinga Johan. Homo ludens. V teni zavtrashnego dnja / per. s nider-land. V. Oshisa. M.: AST. 2004. 539 s.
13. Shevchenko S. D. Shkol'nyj urok: Kak nauchit' kazhdogo. M., 1992. 175 s.

Статья поступила в редакцию 14.01.2012 г.

УДК 37.0  
ББК Ч 426.21

**Ольга Николаевна Яковлева,**  
аспирант Забайкальского государственного университета,  
Муниципальное образовательное учреждение «Комплексная средняя школа № 42»  
(Чита, Россия), e-mail: atomanovka@mail.ru

### **Технология ценностно-смыслового освоения фольклора в старших классах**

В статье представлена технология ценностно-смыслового освоения фольклора как результат опытно-экспериментальной работы в старшей школе. Последовательно описаны основные этапы технологии, подробно рассмотрены педагогические методы и приёмы, применяемые в процессе изучения ценностно-смыслового ядра фольклорного произведения.

Ценностно-смысловая (аксиологическая) основа фольклорных текстов наиболее полно раскрывается путём семиотического анализа, состоящего из взаимоопределяющих и взаимосвязанных семантико-понятийных блоков: «аксиологическая константа» – «концептуальная идея жанра» – «аксиологический концепт» – «сюжетный мотив» – «символический образ». Семиотический анализ, многократно апробированный в литературоведческих работах и объединяющий два смысловых плана: «план содержания» и «план выражения», – позволяет реконструировать мифологическую картину мира наших предков. Применение семиотического метода к анализу фольклорных текстов даёт возможность «проникновения» в закрытую для непосредственного наблюдения сферу ментальности, в систему ценностных установок народа или этноса, позволяет эксплицировать существующие в сознании ценностные доминанты на региональном материале.

Автор статьи считает, что применение технологии ценностно-смыслового изучения фольклора поможет решить главную проблему литературного образования: формирование ценностно-смысловой компетентности современного школьника.

*Ключевые слова:* фольклорные жанры, технология ценностно-смыслового освоения фольклора, литературное образование, педагогические методы и приёмы.

**Olga Nikolayevna Yakovleva,**  
postgraduate of Zabaikalsky State University,  
Municipal Education Institution "Comprehensive Secondary School № 42"  
(Chita, Russia), e-mail: atomanovka@mail.ru

### **Technologies of Axiological Studies of Folklore at a Secondary School**

The article presents the technology of the axiological comprehension of folklore as a result of the experiment carried out at a secondary school. The main stages of the technology are described in the article. The pedagogical methods and techniques used to stimulate the axiological comprehension of the folklore text are analyzed in the article as well.

Valuable and semantic (axiological) fundamentals of folk-lore texts are mostly revealed with semiotic analysis, consisting of interdetermined and interconnected semantic units: «an axiological statement (constant)» – «the concept of the genre» – «an axiological concept» – «the plot motif» – «the symbolic image». The semiotic analysis which had been approved repeatedly by the literary criticism connects two semantic planes: the plane of the content and that of the expression which helps to reconstruct our ancestors' mythological picture of the world.

Using the semiotic method to analyze folk-lore texts enables us to penetrate into the closed sphere of mentality, into the values system of a people or an ethnos, and lets us make the dominant values existing in a people's mentality explicit using the regional folklore material. The author believes the usage of technologies of axiological studies of folklore will solve the main problem of literary education – the development of axiological competence of contemporary schoolchildren.

*Keywords:* folk-lore genres, technologies of axiological studies of folklore, literary education, pedagogical methods and techniques.

Изучение литературы в основной школе подчинено целям воспитания читателя и гражданина, направлено на обретение свободы общения с искусством слова и формирование ценностно-смысловых ориентаций обучающегося. В государственном стандарте литературного образования ценностно-смысловая компетентность является доминирующей и «определяется как сформированность гуманистического видения мира, понимание духовно-нравственных ценностей и мировоззренческих категорий, отражённых в культуре и литературе, способность утверждать и отстаивать их» [12, с. 12].

Уникальными средствами развития духовно-ценностного потенциала школьника обладает русский фольклор. Фольклор глубинно и неразрывно связан с менталитетом народа, его базовыми ценностями бытия, выраженными в яркой, доступной художественной форме и транслирующимися во множестве поколений.

Фольклорные произведения включаются в содержание школьного литературного образования, начиная с XIX в. В образовательных учреждениях накоплен значительный опыт по использованию возможностей фольклора для развития способностей детей младшего и среднего школьного возрастов, тогда как фольклор в старших классах практически не изучается. Кроме того, школьная практика, основанная на изучении эстетического компонента устного народного творчества, не всегда ориентирована на понимание базовых культурных ценностей и глубокого смысла, лежащего в основе фольклорного текста. Использование аксиологического подхода к изучению фольклора в старших классах позволяет преодолеть накопившиеся стереотипы в восприятии и анализе русского фольклора, соединяет эстетический и нравственный аспекты прочтения фольклорного текста, открывает смысл высших символов и идеалов национального менталитета.

Фольклор с аксиологических позиций выступает «в качестве обширной смыслопорождающей и смыслотранслирующей системы» [14, с. 13], где смыслы и ценности тесно связаны с древнейшей картиной мира. В рамках аксиологического подхода была разработана и апробирована технология изучения фольклора, направленная на овладение учащимися вербально-семиотическим кодом и освоение концептуальной картины мира фольклорного текста. Под общим термином «технология» мы понимаем описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и приёмов достижения планируемых результатов обучения (Селевко Г. К.).

Технология ценностно-смыслового освоения фольклора представляет собой определённую систему педагогических действий, на-

правленных на создание необходимой образовательной среды и обеспечивающей эффективность и результативность овладения учащимися ценностным содержанием устного народного творчества. Она особенно актуальна в процессе обучения старшекласников (как в общеобразовательной, так и в профильной школе) в связи с тем, что именно старший возраст характеризуется стремлением к познанию глубоких теоретических вопросов, мировоззренческих и ценностно-смысловых категорий.

Особенность реализации предлагаемой технологии в процессе обучения заключается в ярко выраженной ценностной направленности каждого занятия, которую, с одной стороны, обеспечивает специально отобранное содержание и последовательность этапов работы с ним, с другой – выбор методов и методических приёмов, ориентированных на раскрытие и понимание глубинных основ фольклорного текста.

Технология ценностно-смыслового освоения фольклора выстраивается на двух смысловых доминантах – мифологические представления славян и фольклор в семиотическом (аксиологическом) аспекте (следуя за М. М. Бахтиным, отождествляем понятия «аксиологический» и «семиотический»).

Рассмотрим основные этапы реализации данной технологии.

Первый этап – освоение особенностей славянского мировоззрения – выстраивается на компаративном подходе к изучению мифологии, не столько на рассмотрении отдельных мифологических сюжетов и систем, сколько на их анализе, направленном на понимание логики мышления древних людей. Древним славянам было свойственно космоцентрическое мировоззрение, которое по своему отношению к природе значительно отличалось от современного – прагматического. Такой методологический подход к изучению фольклора вполне обоснован: «Для интерпретации народной культуры...первостепенное значение имеет понимание субъекта – носителя этой культуры, чьи ценности, идеалы, стереотипы поведения, образ и стиль жизни она выражает, декларирует, предписывает или, напротив, накладывает запрет, не рекомендует для членов сообщества, которые представляют данную культуру, принимая её от предков и передавая потомкам» [10, с. 6]. С точки зрения семиотики, языковая картина мира – это первичная смоделированная организация мира, на основе первичной картины мира строится вторичная – фольклорная. Поэтому, чтобы понимать фольклорные тексты, необходимо знать специфику мировоззрения предков.

Приведём в пример таблицу, в которой отражено методическое содержание уроков первого этапа (табл.1).

## Методическое содержание уроков по изучению фольклора в аксиологическом аспекте (1 этап)

№	Содержание уроков	Ведущий метод: эмпатический диалог
		Методические приёмы:
1	Уроки мифологии. – Актуальность и значимость изучения мифа в современном мире	Сочинение-рассуждение
2	Мифологическое сознание – современное сознание. Структура мифологического космоса (миропорядка): сакральный (священный) и профанный (реальный) миры. – Эkleктичное мировоззрение современного человека	Таблица
3	Создание человека и появление Вселенной как основные события священной сферы	Ассоциативные ряды
4	«Священное место» как место прорыва уровней, точка соприкосновения Неба и Земли (Мировое Древо, Мировая гора, Мировой столб ). Значимость священных мест в жизни современного человека	Культурологический анализ реконструированного славянского мифа
5	Архетипы пограничья: лестница, радуга, пещера, колодец в мифологическом и современном сознании	Культурологический анализ реконструированного славянского мифа
6	Древнеславянский Мир стихий: огонь, небо, вода и земля. Стихии в современном мире	Составление словаря-тезауруса по славянской мифологии
7	Мир природы (животные, растения, минералы) и мир Космоса: (звёзды, солнце и месяц) в представлениях древних славян и современных людей	Схема
8	Мир рода человеческого (род, семья, жрецы). «Семья – род» в современном сознании	Творческий проект

Прокомментируем содержание таблицы:

1. Особенность представленного материала заключается в том, что он является основой изучения фольклора в семиотическом аспекте. Следует отметить, что на первом этапе идёт не просто изучение, а скорее формирование эмоциональной сопричастности к культуре своего народа через знакомство с важнейшими знаковыми категориями мифологического мировоззрения предков, отражёнными в фольклоре.

2. Специфика содержательного материала, его интегрированный аксиологический характер приводят к созданию такой технологии, которая предполагает осознание и понимание ценности фольклора и выстраивается на основе эмпатического диалога. Эмпатический диалог – это урок духовного сотворчества учителя и читателя-школьника, в русле которого идёт постижение ценностно-смыслового мира художественного произведения. В юношеском возрасте эмпатическое понимание является важнейшей стороной нравственной рефлексии учащихся.

Вхождение в мир древности, в мир другой культуры подобным образом имеет обоснование, поскольку «человек должен научиться жить в условиях множества культур, типов сознаний, логик, точек зрения». М. М. Бахтин писал: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно ищущими истину в процессе их диалогического общения» [2, с. 45].

Следует помнить, что мы рассматриваем процесс обучения как организацию «диалога по-

нимания», когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры, следовательно, создание диалогической ситуации на первых занятиях – это главная задача учителя. Самый эффективный способ это сделать – поставить перед детьми задачу, проблему, вопрос (Что такое миф, чему нас учит миф? Чем мифологическое сознание отличается от современного? и т. д.).

3. Методические приёмы служат углублению представлений старшеклассников о мифологическом сознании наших предков, а также позволяют усилить «силовое поле мифологической эпохи».

Приёмы могут варьироваться:

1. Составление ассоциативного ряда (сакральный – профанный).

2. Составление таблиц, схем («Единство мифа и фольклора»).

3. Подготовка сообщения («Небо и Земля – супружеская пара в космогонических мифах славян», «Культ огня у древних славян», «Живая вода и вещее слово в представлениях славян» и т. д.).

4. Работа с мифологическим словарём (дать определение следующим понятиям: «миф», «мифологическое сознание», «мифологическая картина мира», «космос», «сакральное» и «профанное», «магия» и т. д.).

5. Составление словаря-тезауруса по славянской мифологии с иллюстрациями основных персонажей славянской мифологии (Мать Земля

и Отец Небо, Дажьбог Сварожич, Перун Сварожич, Огонь Сварожич, Мокошь, другие Боги древних славян: Род и Рожаницы, Ярила, Змей Велес, боги и духи низшего уровня).

6. Культурологический анализ реконструированных космогонических мифов и преданий древних славян – один из наиболее удачных приёмов, ведущий к пониманию мифологических основ. Космогонические мифы в первоизданном виде не сохранились, но существуют мифы, реконструированные современными исследователями.

Методические приёмы обратной связи являются обязательными и отражают степень участия старшеклассников в диалоге на занятиях:

1. Сочинение-рассуждение (например, на тему «Отголоски мифологического сознания в мировоззрении современных людей»).

2. Творческий проект («На пути постижения миропонимания наших предков» и т. д.).

В ходе эмпатического диалога возникает особое общение между учащимся и учителем, в котором участники не просто проявляют те или иные грани мифологического и современного мышления, но прежде всего определяют свой собственный взгляд на мир. Только после полного и органичного освоения особенностей славянского мировоззрения, осознания знака славянского менталитета возможно продуктивное изучение фольклора в семиотическом аспекте.

Второй этап – освоение концептуального содержания фольклорного жанра.

Особое место при реконструкции мифологической модели мира отводится категории жанра, поскольку именно жанр определяет особенности мироздания человека мифологического периода. Смысл жанровой структуры в целом, как установлено исследованиями по генезису жанров, состоит в создании некоей образной «модели» мира, в которой всё сущее обрело бы свою цель и свой порядок. Эта модель и есть ядро жанра. М. М. Бахтин глубоко исследовал содержательность жанровых форм: «В жанрах

на протяжении веков их жизни накапливаются формы видения и осмысления определённых сторон мира» [3, с. 34]. Таким образом, речь идёт о содержательно-духовной составляющей фольклорного произведения.

Задача жанра – выразить «идейно-эмоциональное отношение к событиям» – определяет его принципиальную ориентированность на представление некоторой аксиологической модели фольклорного коллектива. «Тексты одного фольклорного жанра выстраивают «фрагмент или проекцию общей фольклорной и мифологической картины народного мироздания» [11, с. 23].

Отбор фольклорных текстов осуществляется на основании следующих критериев: соответствие возрастным особенностям обучающихся и их уровню читательской подготовки; жанрово-стилистическое и лексико-грамматическое богатство художественного произведения, аксиологический потенциал фольклорного текста. Возрастному периоду юношества, когда на основе освоения этнокультурных ценностей своего народа старший подросток сознательно подходит к проблеме нравственно-этического выбора, развитию своей духовной сущности, личностному самосовершенствованию, лучше всего подходит изучение синкретичных жанров фольклора: обрядовые песни, лирические песни, корильные песни, причитания, заговор.

Тексты каждого жанра по-своему моделируют действительность, это зависит от специфики текста, его первоначальной функции, времени создания и адресата, поэтому одним из путей постижения концепции жанра является анализ фольклорного текста посредством изучения лирического образа, а от него – путём выделения общих черт при сравнении с другими фольклорными текстами – к постижению концепции произведения.

Приведём в пример таблицу, в которой отражено методическое содержание второго этапа (табл. 2).

Таблица 2

Методическое содержание уроков по изучению фольклора в аксиологическом аспекте (2-й этап)

<b>Фольклорный жанр</b>	<b>Концепция жанра</b>	<b>Методический приём</b>
Лирическая песня	Идейно-эмоциональное отношение к событиям, выражение представлений о гармоничных (нормативных) и негармоничных состояниях мира	Чтение фольклорного текста, наблюдение и сравнение, культурологический комментарий
Обрядовая песня	Создание своего гармоничного мира	Проверка гипотезы, сравнение, культурологический комментарий
Причитание	Строение новой действительности, «собрание в одно целое»	Наблюдение и сравнение, культурологический комментарий
Величальная песня	Реализация магического закона сопричастности (изменение мира при помощи добрых духов)	Эксперимент, сравнение, культурологический комментарий
Заговор	Реализация закона подобия – мир земной является отражением мира небесного, наоборот, человек своим строением подобен Вселенной	Эксперимент, сравнение, культурологический комментарий

1. Большинство методических приёмов, представленных в таблице, тяготеет к такому учебному методу, как анализ (по типологии учебных методов В. Г. Маранцмана).

2. Методический приём «чтение фольклорного произведения» обязателен при изучении любого жанра, т. к. он оказывает существенное влияние на эмоциональную реакцию читателей, воспринимающих фольклорный текст.

3. М. А. Рыбникова писала о том, что методические приёмы диктуются природой художественного произведения. Каждое произведение должно быть просчитано и разобрано соответственно его природе, этим можно объяснить, что ведущими являются приёмы наблюдения и сравнения, имеющие своё начало в мифологическом сознании наших предков.

4. В процессе наблюдения над реалиями фольклорного текста обязательна актуализация приёма культурологического комментария, что может осуществляться на различных этапах изучения жанра.

5. Гипотезы, как правило, создаются на основе наблюдения и сравнения и подтверждаются научными изысканиями.

6. Следует отметить, что жанровый состав можно расширить (например, сказка или мифологический рассказ), т. к. практически любой фольклорный текст имеет архаическую природу и может быть рассмотрен на уроке с позиций аксиологии.

На третьем этапе важной задачей является освоение базовых концептов фольклорного текста.

Концепт раскрывает ментальность народа (способы видения мира, духовного единения людей, уровни общественного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоций, привычек

и приёмов сознания) и его культуры через постижение фольклорного текста. «Ментальность понимается как мирозерцание в категориях и формах родного языка, которые соединяют в себе интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях» [4, с. 45]. Ментальные характеристики отражаются в концептах, «культурных сгустках в сознании людей» (Ю. М. Лотман).

Можно выделить следующие древнейшие концепты: мировое древо, райская птица, мировой океан, солнце, – которые преломляются в фундаментальных ценностях бытия («родина», «отчий дом», «семья», «природа», «человек», «труд») и в высших духовных ценностях («добро», «истина», «красота», «сострадание», «память», «духовность» и др.). В фольклорных текстах в определённой ипостаси концепт реализуются через образы и мотивы, последние, в свою очередь, предстают через призму художественного приёма (олицетворения, сравнения, метафоры и т. д.).

Изучение древнейших концептов осуществляется на уроке путём семиотического анализа. Семиотический анализ фольклорного текста представляет особый тип его исследования и предполагает реконструирование его концептосферы, при котором в качестве точки отсчёта рассматриваются понятийные категории (концепты), а целью является выявление способов их объективации (мотив, символ и т. д.). Ниже представлен фрагмент семиотического анализа фольклорных произведений различных жанров, где центральным концептом является «мировое древо» (табл. 1).

Таблица 3

Семиотический анализ фольклорного текста (на примере причитания, заговора, обрядовой и лирической песни)

<i>Концепт</i>	<i>Древнейший мотив</i>	<i>Образ-символ</i>	<i>Художественный приём</i>	<i>Фольклорный текст</i>
Мировое древо	Мотив «родной» и «чужой» стороны	Образ-символ дуб	Параллелизм	«Ко кресту-то я, ко дубовому»
	Мотив «смерти» и «рождения»	Образ-символ берёза	Олицетворение	«Закатилось солнце красное»
	Мотив «родного дома»	Образ-символ берёза (ива, ель, сосна)	Параллелизм	«Уж я выйду ли, молодёшенька»
	Мотив «смерти» и «рождения»	Кипарис-дерево	Олицетворение	«На ограждение лошадей и пути-дороги»

Мировое древо – «образ, воплощающий универсальную концептуализацию мира» [4, с. 398]. Каждый из выбранных жанров даёт представление об определённом этапе существования семантического поля «мировое древо». Отметим,

что в одном тексте могут сосуществовать несколько концептов. В таком случае анализ фольклорного текста предполагает, во-первых, выявление набора ключевых слов текста; во-вторых, описание обозначаемого ими концептуального

пространства; в-третьих, определение базового концепта (концептов) этого пространства и выстраивание системы текстовых концептов.

В результате семиотического анализа расширяются знания ученика о мире, это помогает не только увидеть ценностную картину фольклорного произведения, но и постигнуть общечеловеческие ценности, что соответствуют юношескому возрастному периоду «начала эпохи познания связей, осознания причин и следствий» (В. Г. Маранцман).

Четвёртый этап реализации технологии – смысловое объединение, синтезирование полученных в процессе анализа знаний, интерпретация фольклорных произведений путём комплексного анализа. Так, на уроках-практикумах старшеклассникам предлагается проанализировать тексты заговоров дружки с помощью комплексного анализа («На ограждение поезда», «На ограждение лошадей и пути-дороги», «На ограждение лошадей и свадебного поезда»).

Схема комплексного анализа:

1. Дайте характеристику мифологической картины мира, представленной в заговоре (приговоре): пространство, время, персонажи, предметный мир, тип действия, совершаемого мифологическим персонажем.

2. Определите типологию словесных формул и формульных тем в заговоре (приговоре): заклинание, молитва; проклятие; угроза; описание ритуала; мифологический сценарий; магический параллелизм; перечисление.

3. Определите композицию свадебного заговора (приговора): последовательность чередования формульных тем.

4. Найдите в заговоре христианские мотивы.

5. Укажите, какой магической функцией обладают обереги и заговоры.

На четвёртом этапе обучения происходит реализация полученных ранее культурологи-

ческих и аксиологических знаний учащихся в конкретной исследовательской деятельности. Безусловно, этапы работы с фольклорными текстами могут носить вариативный характер и включать в себя различные формы работы. Однако аксиологическая составляющая занятия, подчинённого цели формирования ценностно-мировоззренческой компетентности старшеклассников, должна оставаться неизменной при использовании аксиологического подхода.

Заключительным, пятым этапом, является написание эссе, где будет представлено личное отношение старшеклассника к ключевым ценностям и понятиям наших предков, отражённым в фольклорных текстах.

В эссе раскрывается творческий потенциал школьника, раскрепощается его мышление, проявляется его личность. Это жанр, нацеленный на раскрытие внутреннего «я», на самопознание личности. Учитель-практик, известный методист В. В. Литвинов, писал, что подобные жанры «исключают по самому своему характеру механическую компиляцию чужих мыслей, конгломерат чужих формулировок и фраз». И этот этап является завершающим в постижении мифологических основ фольклора и позволяет определить уровень сформированности ценностно-смысловой компетентности обучающихся.

Таким образом, технология освоения ценностно-смыслового фольклора выстраивается на основе принципов линейности, последовательности и принципе концентризма, т. е. возвращения к ранее изученному на более высоком уровне, что позволяет организовать учебный процесс как восхождение от простого к сложному, от первоначальных сведений о фольклоре – к проникновению, «вживанию» в культуру, постижению её модели, ценностей и, следовательно, вечных ценностей бытия.

### Список литературы

1. Афанасьев А. Н. Мифология Древней Руси. М.: ЭКСМО, 2007. С. 201.
2. Бахтин М. М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. С. 91.
3. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. С. 89.
4. Колесов В. В. Жизнь происходит от слова. М.: Художественная литература, 1999. С. 45.
5. Литвинов В. В. Сочинения в старших классах как самостоятельная работа. М.: Учпедгиз, 1957. С. 89.
6. Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – Текст – Семиосфера – История. М.: Просвещение, 1999. С. 123.
7. Маранцман В. Г. Список литературы 10 кл.: в 2 ч. М.: Просвещение, 2001. С. 156.

- 
8. Методика преподавания литературы / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана: в 2 ч. М.: Просвещение; Владос, 1995. С. 234.
  9. Мифы народов мира. Энциклопедия: в 2 т. М., 2000. С. 345.
  10. Народная культура в современных условиях: учеб. пособие / Министерство культуры РФ. М.: Логос. С. 234.
  11. Никитина С. Е. Устная народная культура и языковое сознание. М., 1993. С. 145.
  12. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Ч 2. Старшая школа / под ред. Э. Д. Днепров и В. Д. Шадрикова. Временный научный коллектив «Образовательный стандарт» Министерства образования РФ. М., 2004.
  13. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения. 3-е изд., М., 1963. С. 78.

### ***Spisok literatury***

1. Afanas'ev A. N. Mifologija Drevnej Rusi. M.: JeKSMO, 2007. S. 201.
2. Bahtin M. M. Avtor i geroj: k filosofskim osnovam gumanitarnyh nauk. SPb.: Azbuka, 2000. S. 91.
3. Bahtin M. M. Voprosy literatury i jestetiki. M.: Hudozhestvennaja literatura, 1975. S. 89.
4. Kolesov V. V. Zhizn' proishodit ot slova. M.: Hudozhestvennaja literatura, 1999. S. 45.
5. Litvinov V. V. Sochinenija v starshih klassah kak samostojatel'naja rabota. M.: Uchpedgiz, 1957. S. 89.
6. Lotman Ju. M. Vnutri mysljajwih mirov. Chelovek – Tekst – Semiosfera – Istorija. M.: Prosvewenie, 1999. S. 123.
7. Marancman V. G. Spisok literatury 10 kl.: v 2 ch. M.: Prosvewenie, 2001. S. 156.
8. Metodika prepodavanija literatury / pod red. O.Ju.Bogdanovoj i V. G. Marancmana: v 2 ch. M.: Prosvewenie; Vlados, 1995. S. 234.
9. Mify narodov mira. Jenciklopedija: v 2 t. M., 2000. S. 345.
10. Narodnaja kul'tura v sovremennyh uslovijah: ucheb. posobie / Ministerstvo kul'tury RF. M.: Logos. S. 234.
11. Nikitina S. E. Ustnaja narodnaja kul'tura i jazykovoje soznanie. M., 1993. S. 145.
12. Proekt federal'nogo komponenta gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obwego obrazovanija. Ch 2. Starshaja shkola / pod red. Je. D. Dneprova i V. D. Shadrikova. Vremennyj nauchnyj kolektiv «Obrazovatel'nyj standart» Ministerstva obrazovanija RF. M., 2004.
13. Rybnikova M. A. Ocherki po metodike literaturnogo chtenija. 3-e izd., M., 1963. S. 78.

*Статья поступила в редакцию 12.04.2012 г.*

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

### THEORY AND METHODS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

УДК 811.161.1 (07)  
ББК 81.411.2–9

**Мария Владиславовна Басалаева,**  
аспирант,

*Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева  
(Красноярск, Россия), e-mail: m.basalaeva@mail.ru*

#### **Анализ синтаксических особенностей текстов арифметических задач с точки зрения трудности их понимания младшими школьниками**

В работе рассмотрена одна из сторон проблемы понимания учебных текстов, в частности текстов сюжетных арифметических задач, младшими школьниками. Обозначены особенности синтаксического строя текстов арифметических задач, которые значительно затрудняют понимание таких текстов.

Изложены результаты проведённого количественного анализа текстов, содержащихся в современных учебниках по математике для начальной школы, с нескольких позиций: количество текстов с одним предложением, содержащим более 12 слов; количество текстов, содержащих 2–4 предложения объёмом более 12 слов; количество текстов, содержащих предложения объёмом более 12 слов и сложные для понимания конструкции (сложноподчинённое предложение, причастный и деепричастный обороты).

В выводах представлена краткая характеристика текстов сюжетных арифметических задач с учётом результатов полученного анализа. Обозначена проблема методического характера, связанная с пониманием таких текстов. Предложен один из путей решения этой проблемы.

*Ключевые слова:* понимание учебного текста, факторы сложности текста арифметической задачи, синтаксические особенности текстов арифметических задач, длинные предложения, содержащие сложные для понимания синтаксические конструкции.

**Maria Vladislavovna Basalaeva,**  
*a postgraduate,*

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev  
(Krasnoyarsk, Russia), e-mail: m.basalaeva@mail.ru*

#### **Syntactic Analysis of the Mathematic Tasks in Terms of Their Difficulty for Comprehension at Primary Schools**

The article deals with one aspect of understanding the texts of mathematical tasks by younger students. The focus is made upon some peculiarities of the syntactic structure of such texts, which greatly complicate their comprehension.

The results of the textual quantitative analysis of modern textbooks in Mathematics for primary schools, are presented in different aspects: the number of texts containing one sentence of more than 12 words; the number of texts containing 2–4 sentences of more than 12 words; the number of texts containing sentences of more than 12 words and difficult to understand syntactic structure (a complex sentence, participial clauses).

In conclusion a brief description is given to the texts of the arithmetic tasks taking into account the results obtained by the analysis. The methodological problem related to understanding such texts has been pointed out. We suggest a solution to this problem.

*Keywords:* the text comprehension, the difficulty factors of the mathematic text, the syntactic features of the mathematic tasks, long sentences containing syntactic structures difficult to understand.

В школе дети начинают работать с учебными текстами. Эти тексты не похожи на художественные и научно-популярные. Последние отличаются, прежде всего, тем, что имеют большой объём – свыше 10 предложений. Учебные тексты (в начальной школе) меньше – в среднем 5 предложений.

Понять художественный текст – значит разобратся в сюжете, увидеть художественные образы, понять авторскую позицию. Понять учебный текст – значит определить все понятия, содержащиеся в нем, осознать их связь. Главное же отличие состоит в том, что информацию, полученную из учебного текста, школьник использует впоследствии многократно для осуществления познавательной деятельности. От того, насколько правильно и полно учебный текст понят, зависит понимание другого учебного материала.

Методы работы с разными видами текстов будут значительно отличаться друг от друга, т. к. тексты разных групп будут иметь разные композиционные, структурные и лингвистические особенности.

Мы рассмотрим один из видов учебного текста – текстовую арифметическую задачу. С такими текстами младшие школьники работают ежедневно на уроках математики и дома. Этот вид учебного текста отличается от других учебных текстов. Он имеет маленький объём, сложную внутреннюю структуру, часто состоит из длинных предложений и синтаксических конструкций, считающихся сложными для понимания.

Заметим, что уровень сложности понимания текста зависит от многих факторов: информативности, абстрактности, композиционных особенностей и т. д. В данном случае нас интересуют два фактора: длина предложений и наличие в тексте синтаксических конструкций, сложных для понимания.

Длина предложения является существенным показателем его сложности, этот вывод поддерживают многие учёные. Считается, что предложение понятно, когда осознаются связи между значениями слов, входящих в предложение [6, с. 158]. А межсловесную связь можно осознать лишь в том случае, если соответствующие связанные слова одновременно сохраняются в кратковременной памяти [4, с. 65]. То есть понимание возможно только тогда, когда всё предложение удерживается в кратковременной памяти. Исследования Г. В. Репкиной показывают, что второклассники запоминают предложение из 5–8 слов. Эти параметры, по её мнению, можно считать нижней границей оптимальной длины предложения [15, с. 134].

Вычислить оптимальную длину предложения можно, опираясь на скорость чтения. Инфор-

мация переходит из кратковременной памяти в долговременную каждые 3–5 секунд [13, с. 96]. Пользуясь этой информацией и зная примерную скорость чтения учащихся, можно определить объём кратковременной памяти учащихся младшей школы. Учащиеся начальной школы на конец первого полугодия должны читать соответственно: 2 класс – 50 слов, 3 класс – 75 слов, 4 класс – 110 слов [14, с. 281].

Исходя из этого, получаем, что нижняя граница оперативной памяти у второклассника составляет всего 4 слова, у третьеклассника – 6 слов, а у четвероклассника – 9 слов, что соответствует числу Миллера  $7 \pm 2$ .

Р. Ф. Флеш разработал шкалу сложности текста в зависимости от нескольких компонентов. Длина предложения – один из таких компонентов. В соответствии с его исследованиями простое для понимания предложение содержит от 8 до 14 слов, сложное – от 15 до 25 слов, очень сложное 26 слов и более. Следует учесть, что указанные значения применимы к учащимся старшей школы.

Многие учёные, в частности А. Грановский, М. Ботел, Г. П. Елизарова, считают, что существенно влияет на понимание предложения сложность его конструкции. Самыми сложными для понимания считаются сложноподчинённые предложения, причастные и деепричастные обороты [5, с. 18].

По мнению психологов, трудность понимания сложноподчинённого предложения состоит в том, что его части представляют собой неразрывное целое. Значит, чем длиннее сложноподчинённое предложение, чем больше в нём придаточных, тем труднее его понять.

Я. А. Микк отмечает, что «многие школьные преподаватели математики убеждались на своём опыте, что задача, сформулированная в виде сложноподчинённого предложения с несколькими придаточными, вызывает затруднения у учащихся» [13, с. 69].

Мы проанализировали тексты арифметических задач в некоторых современных учебниках математики с нескольких позиций:

- наличие хотя бы одного предложения, содержащего 12 слов и более (Р. Ф. Флэш указывает, что 12 слов содержат предложения «довольно простые» для понимания взрослого человека. Объём оперативной памяти младшего школьника по разным данным не превышает 9 слов, поэтому будем считать, что предложение из 12 слов и более будет трудным для восприятия);
- наличие текстов, содержащих 2–4 предложения объёмом более 12 слов;
- наличие текстов, содержащих предложения объёмом более 12 слов и сложные для

понимания конструкции (сложноподчинённые предложения, предложения с причастным и деепричастным оборотами).

По 1-й позиции (наличие хотя бы одного предложения объёмом более 12 слов) в учебниках В. Н. Рудницкой для 2 класса таких текстов 29,8 %, для 3 класса – уже 43,5 %, для 4 класса – 43,3 % [16; 17; 18]. В учебниках И. И. Аргинской таких текстов больше. Во 2 классе – 34,5 %, в 3 классе – 39,4 %, а в 4 классе – 62,6 % [1; 2; 3]. В учебниках М. И. Моро показатели для 2, 3 и 4 классов следующие: 40,1 %, 51,2 %, 73,5 % [10; 11; 12]. В учебниках Т. Е. Демидовой для 2 класса – 57 %, для 3 класса – 85 %, для 4 класса – 77 % [7; 8; 9].

Получается, что в современных учебниках примерно половина текстов содержит хотя бы одно сложное для понимания предложение. Наличие даже одного предложения, превышающего показатели границы оперативной памяти, будет осложнять понимание текста, т. к. в тексте всего 2–3 предложения.

По 2-й позиции (количество текстов, содержащих 2–4 предложения с количеством слов от 12 и более) в учебниках В. Н. Рудницкой показатели для 2, 3 и 4 классов следующие: 2 %, 6,4 %, 5,6 %. В учебниках И. И. Аргинской таких текстов меньше: 2 класс – 1 % текстов, 3 класс – 2 %, 4 класс – 7 %. В учебниках М. И. Моро показатели для 2, 3 и 4 классов такие: 0,9 %, 1,2 %, 8,9 %. В учебниках Т. Е. Демидовой для 2 класса – 9,8 %, для 3 класса – 22 %, для 4 класса – 30 %.

Отметим, что в учебниках Т. Е. Демидовой таких текстов больше, чем в остальных учебниках. Эти показатели не велики, тем не менее, примерно каждый 10-й или каждый 5-й текст, с которым работают младшие школьники, цели-

ком состоит из длинных предложений и труден для понимания.

По 3 позиции (наличие предложений объёмом более 12 слов и сложными для понимания конструкциями) в учебниках В. Н. Рудницкой для 2 класса таких текстов 20,7 %, для 3 класса – 16,7 %, для 4 класса – 21,7 %. В учебниках И. И. Аргинской для 2 класса – 11,2 % текстов, в 3 классе – 29 % текстов, а в 4 классе – 47 %. В учебниках М. И. Моро показатели для 2, 3 и 4 классов следующие: 17,8 %, 29,1 %, 45,5 %. В учебниках Т. Е. Демидовой самое большое количество таких текстов: 2 класс – 26 %, 3 класс – 50 %, 4 класс – 48 %.

Заметим, количество таких трудных текстов составляет третью часть всех текстов, а в некоторых учебниках доходит до половины. Получается, каждый третий текст, а где-то и каждый второй, труден для понимания.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что тексты арифметических задач, содержащиеся в учебниках по математике для младших школьников, не похожи на другие учебные тексты.

Текст арифметической задачи короткий (2–3 предложения), но часто оба предложения длинные и содержат сложные для понимания синтаксические конструкции. Получается короткий, ёмкий и трудный для понимания текст. Обобщая, обозначим два принципиальных момента. Во-первых, оперирование таким текстом требует специальных методов работы, которые следует выбрать с учётом отмеченных выше особенностей текста. Во-вторых, учиться применять эти методы младшие школьники должны на уроках русского языка, а не на уроках математики, т. к. текст – это языковая единица, изучаемая лингвистикой.

### Список литературы

1. Аргинская И. И., Ивановская Е. И. Математика: учеб. для 4 класса. Самара: Учебная литература, 2004. 192 с.
2. Аргинская И. И., Ивановская Е. И. Математика: учеб. для 3 класса. Самара: Учебная литература, 2004. 192 с.
3. Аргинская И. И., Ивановская Е. И. Математика: учеб. для 2-го класса. Самара: Учебная литература, 2007. 192 с.
4. Вельтнер К. Информационно-психологический подход в педагогике // Зарубежная радиоэлектроника. 1968. № 12. С. 58–74.
5. Елизарова Г. П. Психологические особенности понимания сложного предложения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1975. 22 с.
6. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: Изд-во МГУ, 1975. 253 с.
7. Математика: учеб. для 4 класса. (Моя математика): в 3-х ч. / Т. Е. Демидова [и др.]. М.: Баласс, 2007. 96 с.
8. Математика: учеб. для 3 класса. (Моя математика): в 3-х ч. / Т. Е. Демидова [и др.]. М.: Баласс, 2008. 96 с.
9. Математика: учеб. для 2 класса. (Моя математика): в 3-х ч. / Т. Е. Демидова [и др.]. М.: Баласс, 2007. 80 с.
10. Математика: учеб. для 2 класса: в 2 ч. / М. И. Моро [и др.]. М.: Просвещение, 2005. 80 с.

11. Математика. учеб. для 3 класса: в 2 ч. / М. И. Моро [и др.]. М.: Просвещение, 2006. 96 с.
12. Математика. учеб. для 2 класса: в 2ч. / М. И. Моро [и др.]. М.: Просвещение, 2003. 112 с.
13. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
14. Программно-методические материалы: Чтение. Начальная школа / Т. В. Игнатьева [и др.]. М.: Дрофа, 2000. 288 с.
15. Репкина Г. В. Исследования оперативной памяти // Проблемы инженерной психологии. Л., 1965. Вып.7. С. 118–165.
16. Рудницкая В. Н., Юдачева Т. В. Математика: учеб. для 4 класса. М.: Вентана-Граф, 2005. 160 с.
17. Рудницкая В. Н., Юдачева Т. В. Математика: учеб. для 3 класса. М.: Вентана-Граф, 2005. 144 с.
18. Рудницкая В. Н., Юдачева Т. В. Математика: учеб. для 2 класса. М.: Вентана-Граф, 2004. 144 с.

### ***Spisok literatury***

1. Arginskaja I. I., Ivanovskaja E. I. Matematika: ucheb. dlja 4 klassa. Samara: Uchebnaja literatura, 2004. 192 s.
2. Arginskaja I. I., Ivanovskaja E. I. Matematika: ucheb. dlja 3 klassa. Samara: Uchebnaja literatura, 2004. 192 s.
3. Arginskaja I. I., Ivanovskaja E. I. Matematika: ucheb. dlja 2-go klassa. Samara: Uchebnaja literatura, 2007. 192 s.
4. Vell'tner K. Informacionno-psihologicheskij podhod v pedagogike // Zarubezhnaja radioelektronika. 1968. №12. S. 58–74.
5. Elizarova G. P. Psihologicheskie osobennosti ponimaniya slozhnogo predlozhenija: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. M.: MGPI im. V. I. Lenina, 1975. 22 s.
6. Lurija A. R. Osnovnye problemy nejrolingvistiki. M.: Izd-vo MGU, 1975. 253 s.
7. Matematika: uchebnik dlja 4 klassa. (Moja matematika): v 3-h ch. / T. E. Demidova [i dr.]. M.: Balass, 2007. 96 s.
8. Matematika: uchebnik dlja 3 klassa. (Moja matematika): v 3-h ch. / T. E. Demidova [i dr.]. M.: Balass, 2008. 96 s.
9. Matematika: uchebnik dlja 2 klassa. (Moja matematika): v 3-h ch. / T. E. Demidova [i dr.]. M.: Balass, 2007. 80 s.
10. Matematika: uchebnik dlja 2 klassa: v 2-h ch. / M. I. Moro [i dr.]. M.: Prosvewenie, 2005. 80 s.
11. Matematika: uchebnik dlja 3 klassa: v 2-h ch. / M. I. Moro [i dr.]. M.: Prosvewenie, 2006. 96 s.
12. Matematika: uchebnik dlja 2 klassa: v 2-h ch. / M. I. Moro [i dr.]. M.: Prosvewenie, 2003. 112 s.
13. Mikk Ja. A. Optimizacija slozhnosti uchebnogo teksta. M.: Prosvewenie, 1981. 119 s.
14. Programmno-metodicheskie materialy: chtenie. Nachal'naja shkola / T. V. Ignat'eva [i dr.]. M.:Drofa, 2000. 288 s.
15. Repkina G. V. Issledovanija operativnoj pamjati // Problemy inzhener-noj psihologii. L., 1965. Vyp.7. S. 118–165.
16. Rudnickaja V. N., Judacheva T. V. Matematika: ucheb. dlja a 4 klassa. M.: Ventana-Graf, 2005. 160 s.
17. Rudnickaja V. N., Judacheva T. V. Matematika: ucheb. dlja 3 klassa. M.: Ventana-Graf, 2005. 144 s.
18. Rudnickaja V. N., Judacheva T. V. Matematika: ucheb. dlja 2 klassa. M.: Ventana-Graf, 2004. 144 s.

*Статья поступила в редакцию 12.04.2012 г.*

УДК 37.016:811.161.1  
ББК Ч 426.131

*Людмила Александровна Лопинцева,  
аспирант Забайкальского государственного университета  
Муниципальное казенное учреждение «Городской научно-методический центр»  
(Чита, Россия), e-mail: chita\_home@mail.ru*

### **Содержание коммуникативной компетенции в современных программах по русскому языку**

В статье проанализировано содержание коммуникативной компетенции, представленное в современных программах по русскому языку для общеобразовательных учреждений. В работе рассматривается содержание предметной и общепредметной составляющих когнитивного, регуляторного и личностно-смыслового компонентов коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция является инструментальной основой для успешного освоения систематических знаний обучающихся по всем предметам, что обуславливает её общепредметный характер. Сделаны выводы о недостаточно полном представлении регуляторного и личностно-смыслового компонентов коммуникативной компетенции во всех программах по русскому языку, что снижает потенциал коммуникативной компетенции.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетенция, когнитивный компонент, регуляторный компонент, личностно-смысловой компонент, образовательный стандарт, примерная программа, русский язык.

*Lyudmila Aleksandrovna. Lopintseva,  
postgraduate of Zabaikalsky State University  
Municipal budget institution "Municipal Center for Science and Teaching Methods"  
(Chita, Russia), e-mail: chita\_home@mail.ru*

### **The Content of the Communicative Competence in Modern Curricula for the Russian language Teaching**

The article analyzes the content of the communicative competence which is presented in modern curricula for the Russian language teaching at comprehensive schools. The paper examines the content of the general and special elements of the cognitive, regulative and individual related components of the communicative competence. Being an instrumental basis for the students' successful systemic learning of all the school subjects the communicative competence acquires a general character. There is a conclusion about inadequate presentation of regulative and individual related components of the communicative competence in all the curricula for the Russian language teaching. It reduces the potential of the communicative competence.

*Keywords:* communicative competence, cognitive component, regulative component, individual related component, educational standard, principle curriculum, the Russian language.

На современном этапе русский язык в школах города Читы преподаётся по программам, авторами которых являются М. Т. Баранов, Т. А. Лядыженская, Н. М. Шанский; В. В. Бабайцева, А. П. Еремеева, А. Ю. Купалова, Г. К. Лидман-Орлова, С. Н. Молодцова, Е. И. Никитина, Т. М. Пахнова, С. Н. Пименова, Ю. С. Пичугов, Л. Ф. Талалаева, Л. Д. Чеснокова; М. М. Разумовская, В. И. Капинос, С. И. Львова, Г. А. Богданова, В. В. Львов; С. И. Львова.

Цель данной статьи – сопоставить современные программы по русскому языку в аспек-

те содержания компонентов коммуникативной компетенции и выявить программу, в которой содержание компонентов коммуникативной компетенции представлено более полно и отвечает требованиям ФГОС второго поколения для основной школы. Важность данной компетенции обусловлена её метапредметным статусом и характером.

В «Примерной программе основного общего образования» по русскому языку Федерального государственного стандарта второго поколения под коммуникативной компетенцией понимает-

ся: «... овладение видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения» [3, с. 6].

Индикаторами сформированности данной компетенции являются коммуникативные универсальные действия, которые составляют «... инструментальную основу формирования способности и готовности к освоению систематических знаний...» [4, с. 17]. В качестве базовых универсальных действий в стандарте названы следующие:

- владение всеми видами речевой деятельности;
- умение строить продуктивное речевое взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- умение адекватно воспринимать устную и письменную речь;
- умение точно, правильно, логично и выразительно излагать свою точку зрения по поставленной проблеме;
- соблюдение в процессе коммуникации основных норм устной и письменной речи и правил русского этикета [3, с. 7].

Прежде чем анализировать содержание современных программ по русскому языку в аспекте формирования коммуникативной компетенции, нам необходимо назвать компоненты компетенции и содержание каждого компонента.

В парадигме современных подходов в обучении, реализующих идею формирования школьника как субъекта учения, компетенция включает в себя три компонента [7, с. 90]:

- когнитивный (познавательный), который включает предметные и общепредметные знания, умения, навыки, способы деятельности;
- регуляторный, включающий знания о приёмах рефлексии и умения самодиагностики, самооценки, самокоррекции;
- личностно-смысловой, который включает ценностные ориентации школьника, мотивы учебно-познавательной деятельности, эмоциональную окрашенность учебного материала.

Содержание компонентов коммуникативной компетенции в обобщённом виде представлено в учебном пособии для студентов педагогических вузов под редакцией Е. А. Быстровой [2, с. 27]:

1) предметная составляющая когнитивного компонента «включает в себя знание основных понятий лингвистики речи – стили, типы речи, строение описания, повествования, рассуждения, способы связи предложений в тексте и т. д., умения и навыки анализа текста» [2, с. 27];

2) общепредметная составляющая включает:

- речевые навыки и умения, продуктивные (говорение, письмо) и рецептивные (чтение, аудирование);
- овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения;
- умения выбрать нужную языковую форму, способ выражения в зависимости от условий коммуникативного акта.

В статье Л. В. Черепановой «Компетентный подход в обучении русскому языку» формирование коммуникативной компетенции представлено как интегрированный процесс. Интеграция языковедческой, коммуникативной и культуроведческой компетенции осуществляется через общепредметную составляющую когнитивного компонента, регуляторный и личностно-смысловой компоненты [8]:

- в общепредметную составляющую когнитивного компонента входят знания, связанные с научным понятием; знания, связанные с получением и переработкой информации, общепредметными умениями и навыками планирования и организации учебной деятельности, восприятия информации, мыслительной деятельности;
- регуляторный компонент компетенции составляют знания о приёмах, средствах и способах рефлексии, умения организовывать и корректировать собственную учебно-познавательную деятельность;
- личностно-смысловой компонент включает систему ценностных ориентаций, осознание образования как необходимое личностное качество; мотивацию познавательной деятельности; эмоциональную окрашенность учебного материала. Включение данного компонента «позволит формировать языковую личность, обладающую не только предметной компетенцией, но и языковым сознанием, что, в свою очередь, должно привести к формированию социализированной духовной личности, осознающей себя частью социума, государства, нации» [8].

Таким образом, наличие трёх компонентов в содержании коммуникативной компетенции является необходимым условием для её формирования. Рассмотрим, как представлено содержание этих компонентов в современных программах по русскому языку (табл.).

Таблица

Программа	Содержание компонентов	Когнитивный компонент		Регуляторный компонент	Личностно-смысловой компонент
		предметная составляющая	общепредметная составляющая		
<p>Авторы: М. Т. Баранов Т. А. Ладыженская Л. А. Тростенцова, науч. ред. акад.РАО Н. М. Шанский</p>	<p>Знания (основные понятия)</p>	<p>Тема, основная мысль текста, стиль, типы речи, стили речи</p>	<p>Этикетные диалоги, речевые жанры: доклад, тезис, конспект, литературно-критическая статья, заявление, автобиография</p>	<p>Знания не представлены</p> <p>Умения находить и исправлять различные языковые ошибки</p>	<p>Ценностные ориентации, мотивы учебно-познавательной деятельности: обогащение собственного запаса слов, совершенствование собственных письменных текстов</p>
	<p>Умения, навыки, способности</p>	<p>Интонационно правильно произносить предложения, определять тему и основную мысль текста, его стиль, создавать тексты разных типов</p>	<p>Подробно и сжато излагать повествовательные тексты, составлять простой и сложный план, создавать текст на основе исходного, членить текст на части, осуществлять сбор и анализ материала к сочинению, подготовить и сделать доклад на историко-литературную тему по одному источнику, пользоваться разными словарями</p> <p>Грамотно и чётко отвечать на вопросы, выступать по заданной теме, аргументировать свои выводы, выразительно читать письменный текст, соблюдать нормы литературного языка</p>		
<p>В. В. Бабайцева, А. П. Еремеева, А. Ю. Купалова, Г. К. Лидман-Орлова, С. Н. Молодцова, Е. И. Никитина, Т. М. Пахнова, С. Н. Пименова, Ю. С. Пичугов, Л. Ф. Талалаева, Л. Д. Чеснокова</p>	<p>Знания (основные понятия)</p>	<p>Устная и письменная формы речи; речь диалогическая, монологическая; понятие о связанном тексте, тема, основная мысль текста, смысловые части текста, виды связи предложений в тексте, стили, типы речи; темы узкие и широкие, эпиграф</p>	<p>Речевые жанры: отзыв о книге, сообщение, доклад, заявление, расписка, характеристика, автобиография</p>	<p>Знания и умения не представлены</p>	<p>Ценностные ориентации, мотивы учебно-познавательной деятельности: совершенствование своих высказываний. (Тематика устных и письменных высказываний связана с жизненным опытом детей, «пиши и говори о том, что знаешь, видел, пережил, продумал, почувствовал»)</p>
	<p>Умения, навыки, способности</p>	<p>Анализировать композиционные и языковые средства выражения идейного содержания текста</p>	<p>Озаглавливать текст, составлять план высказывания, строить высказывание в определённой жанрово-композиционной форме, строить устное публичное выступление; собирать материал из различных источников, составлять тезисы, конспекты</p>		

<p>М. М. Разумовская, В. И. Капинос, С.И. Львова, Г. А. Богданова, В. В. Львов</p>	<p>Знания (основные понятия)</p>	<p>Признаки текста, тема и основная мысль, развитие мысли в тексте, данная и новая информация, членение текста на абзацы, строение абзаца, стили речи, типы речи; прямой и обратный порядок слов; нормативный повтор, повтор-недоучёт</p>	<p>Композиционные формы: деловая инструкция, объявление, аннотация, заметка в газету, рекламное сообщение, портретный очерк, эссе, рецензия, тезисы, конспекты</p>	<p>Знания не представлены.</p>	<p>Ценностные ориентиры, мотивы учебно-познавательной деятельности: совершенствование собственного текста, целесообразный выбор языковых средств, повышение выразительности речи</p>
	<p>Умения, навыки, способы деятельности</p>	<p>Говорить на лингвистические темы, понимать лингвистический текст, читать и говорить, соблюдая интонацию</p>	<p>Осмысленно и бегло читать учебные тексты, анализировать, воспроизводить, создавать текст</p>	<p>Умения: находить и исправлять недочёты в содержании и структуре высказывания</p>	
<p>С. И. Львова</p>	<p>Знания (основные понятия)</p>	<p>Текст и его признаки, тема и основная мысль текста, типы речи, микротема, абзац, строение абзаца, развитие мысли в тексте, виды связи предложений в тексте</p>	<p>Основные этапы создания текста</p>	<p>Знания о: самооценке, самокоррекции, самоконтроле</p>	<p>Ценностные ориентиры, мотивы учебно-познавательной деятельности: всестороннее развитие личности: развитие мышления и речи учащихся, их эмоционально-волевой сферы, логического мышления; формирование потребности в речевом самосовершенствовании</p>
	<p>Умения, навыки, способы деятельности</p>	<p>Определение основной мысли текста, элементарный анализ текста с целью выявления использованных в них выразительных средств</p>	<p>Владеть техникой чтения текстов; выделять в тексте главную и второстепенную информацию; разбивать текст на смысловые части, использовать все виды чтения в соответствии с поставленной коммуникативной задачей; работать с различными видами словарей, использовать при работе Интернет, прогнозировать содержание текста по заголовку, использовать средства зрительной наглядности, составлять план текста, схемы, таблицы</p>	<p>Умения: оценивать собственную речь и речь окружающих с точки зрения соответствия нормам современного литературного языка и правилам речевого этикета, редактировать собственные и чужие тексты; формулировать цель деятельности, планировать её, осуществлять самоконтроль, самооценку, самокоррекцию</p>	

Из таблицы видно, что предметная составляющая когнитивного компонента коммуникативной компетенции во всех программах достаточно полно представлена речеведческими понятиями (текст как речевое произведение, структура текста, функционально-смысловые типы текста, речевые жанры) и формируемыми на их основе умениями.

Общепредметная составляющая когнитивного компонента представлена в программах под редакцией Н. М. Шанского, В. В. Бабайцевой, М. М. Разумовской следующими умениями:

- владеть техникой чтения, создающей условия для сознательного чтения текстов разных стилей;
- воспринимать письменную и устную речь;
- анализировать текст, в том числе учебный;
- систематизировать материал для подготовки докладов, сообщений.

На наш взгляд, этого недостаточно, т. к. значение коммуникативной компетенции в формировании функциональной грамотности «как способности человека максимально быстро адаптироваться во внешней среде и активно в ней функционировать» [3, с. 7] велико. «Основные компоненты функциональной грамотности базируются на видах речевой деятельности и предполагают целенаправленное развитие речемыслительных способностей учащихся» [3, с. 7].

Регуляторный компонент, позволяющий ученику организовать собственную коммуникативную деятельность, в данных программах либо

отсутствует, либо ограничивается умениями находить и исправлять ошибки в собственной и чужой устной и письменной речи.

Наполнение личностно-смыслового компонента в программах недостаточно. Предполагается в качестве мотивации к познавательной деятельности формирование способности к совершенствованию собственной речи, обогащению словарного запаса учащихся.

Отсутствие наполнения или неполное содержание этих компонентов в учебных программах снижает потенциал коммуникативной компетенции и не позволяет достичь личностных результатов, представленных в стандартах второго поколения в качестве основных:

- понимание русского языка как одной из основных национально-культурных ценностей, определяющей роли в развитии интеллектуальных, творческих и моральных качеств личности;
- осознание эстетической ценности русского языка, потребности сохранить чистоту русского языка как явления национальной культуры;
- достаточный объем словарного запаса и усвоенных грамматических средств для свободного выражения мыслей, способность к самооценке на основе наблюдения за собственной речью [3, с. 5].

Наиболее полно содержание каждого компонента коммуникативной компетенции представлено в программе С. И. Львовой.

Таким образом, программа С. И. Львовой отвечает целям ФГОС второго поколения для основной школы.

### Список литературы

1. Львова С. И. Программы по русскому языку для общеобразовательных учреждений. 5–11 классы: основной курс, элективные курсы. 3-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2009. 215 с.
2. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др.; под ред. Е. А. Быстровой. М., 2004. 240 с.
3. Примерные программы основного общего образования. Русский язык. М.: Просвещение, 2009. 112 с.
4. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
5. Рыбченкова Л. М. Программно-методические материалы: Русский язык. 5–9 классы. М.: Дрофа, 1998. 192 с.
6. Рыбченкова Л. М. Программы для общеобразоват. школ, гимназий, лицеев: Русский язык. 5–9 кл. 2-е изд., стер. М.: Дрофа, 2001. 160 с.
7. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.
8. Черепанова Л. В. Компетентностный подход в обучении русскому языку // Проблемы славянской культуры и цивилизации. Уссурийск, 2008. С. 242–245.

***Spisok literatury***

1. L'vova S. I. Programmy po russkomu jazyku dlja obweobrazovatel'nyh uchrezhdenij. 5–11 klassy: osnovnoj kurs, jelektivnye kursy. 3-e izd., ster., M.: Mnemozina, 2009. 215 s.
2. Obuchenie russkomu jazyku v shkole: ucheb. posobie dlja studentov ped. vuzov/ E. A. Bystrova, S. I. L'vova, V. I. Kapinos i dr.; pod red. E. A. Bystrovoj. M., 2004. 240 s.
3. Primernye programmy osnovnogo obwego obrazovanija. Russkij jazyk. M.: Prosve- wenie, 2009. 112 s.
4. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma obrazovatel'nogo uchrezhdenija. Osnovnaja shkola. M.: Prosweenie, 2011. 342 s.
5. Rybchenkova L. M. Programmno-metodicheskie materialy: Russkij jazyk. 5–9 klassy. M.: Drofa, 1998. 192 s.
6. Rybchenkova L. M. Programmy dlja obweobrazovat. shkol, gimnazij, liceev: Russkij jazyk. 5–9 kl. 2-e izd., ster. M.: Drofa, 2001. 160 s.
7. Cherepanova L. V. Formirovanie lingvisticheskoj kompetencii pri obuchenii russkomu jazyku. Novosibirsk: Nauka, 2006. 324 s.
8. Cherepanova L. V. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii russkomu jazyku // Prob- lemy slavyanskoj kul'tury i civilizacii. Ussurijsk, 2008. S. 242–245.

*Статья поступила в редакцию 20.03.2012 г.*

ББК Ш10  
УДК 81'1

**Любовь Борисовна Парубченко,**  
доктор филологических наук, доцент,  
Алтайский государственный университет (Барнаул, Россия),  
e-mail: lbpar@mail.ru

**Язык научно-методических публикаций 20-х гг. XX в.  
(на материале журнала «Родной язык в школе»)**

Двадцатые годы XX в. являются переломными не только в российской истории, но и в культуре и образовании России. Перемены в социально-политической жизни всегда сопровождаются новыми явлениями в языке. Содержание статьи составляют наблюдения над языком научно-методических публикаций одного из самых ярких журналов в истории науки и образования России – журнала «Родной язык в школе», мало изученного и недостаточно представленного в современных научно-методических публикациях. Журнал был основан в 1914 г. А. М. Лебедевым, пережил революцию и отразил в своих публикациях новый язык нового времени: грубоватость стиля, политические термины и большевистскую риторику, а также понятия, связанные с новым, марксистским подходом к обучению школьников. Лексикон журнала пополнили и псевдонаучные теории: «новое учение о языке» Н. Я. Марра, вульгарно-социологический метод в литературоведении и др.

*Ключевые слова:* «Родной язык в школе», 20-е годы XX века, политизация, идеологизированный язык, вульгарный социологизм, снятие личностного начала.

**Lyubov Borisovna Parubchenko**  
Doctor of Philology, Associate professor  
Altai State University (Barnaul, Russia), e-mail: lbpar@mail.ru

**The Language of the Scholarly Papers Published in the 20s  
of the 20<sup>th</sup> c. (based on the issues of “Native Language at School”)**

The 1920s of the 20<sup>th</sup> c. are considered to be crucial not only by the Russian history, but the culture and education in Russia. Social and political changes are always accompanied by new linguistic phenomena. The content of the given paper includes some linguistic observations made while analyzing the journal “Native Language at School” whose issues present the brightest pages of science and education development in Russia, although they have not been thoroughly studied yet. The journal was established in 1914 by A. M. Lebedev, survived the Revolution and managed to reflect a new language of a new age: rough style, political terminology and Bolsheviks’ rhetoric as well as the notions of a new Marxist approach to school education. The journal lexicon was enlarged by some pseudo scientific theories: “a new linguistic study” by N.Ya. Marr, a vulgar socialist method in literary criticism, etc.

*Keywords:* “Native Language at School”, the 1920s of the 20<sup>th</sup> c., politization, ideological language, vulgar socialism, avoiding individual approach.

Журнал «Родной язык в школе» был основан в 1914 г. на собственные средства замечательным ученым-педагогом Алексеем Матвеевичем Лебедевым (1881–1953). До 1918 г. редакция располагалась в мужской гимназии г. Ярославля, но журнал скоро привлёк к себе внимание и с 1918 г. стал издаваться в Москве. В 20-е гг. XX в. это было уникальное издание, в нём печатались крупнейшие лингвисты и литературоведы: А. М. Пешковский, Д. Н. Ушаков, Н. Н. Дурново, Л. А. Булаховский, М. Н. Петерсон, А. В. Артюшков, С. И. Абакумов, А. В. Миртов, В. А. Малаховский, А. Н. Гвоздев, И. П. Лысков, Г. Н. Поспелов, С. И. Дмитриев, И. П. Плотников и др., методисты: П. О. Афанасьев, Н. С. Рождественский,

© Л. Б. Парубченко, 2012

А. М. Смирнов, Н. М. Соколов, А. В. Текучёв, М. А. Рыбникова, С. А. Золотарев, В. В. Голубков, В. С. Габо, В. К. Сержников, А. И. Павлович и другие.

В 20-е гг. «Родной язык в школе» был на гребне научных и школьных проблем. Только этот журнал, единственный среди множества современных ему, подробнейшим образом осветил Первый Всероссийский съезд учителей русского языка 1916/17 г.: публиковал доклады или их подробные рефераты, излагал дискуссии по поводу докладов, в том числе и те, которые выплеснулись на страницы других журналов и газет. Так как труды съезда, в силу социально-политических условий, не были изданы, публи-

кации журнала «Родной язык в школе» наряду с брошюрой тезисов докладов до сих пор являются единственными свидетельствами о съезде. Журнал опубликовал первую, послесъездовскую школьную программу по русскому языку [30], авторами которой были Д. Н. Ушаков, М. Н. Петерсон, Н. М. Соколов, положившую в основу научную, фортуноватскую грамматическую теорию, и последующие редакции этой программы.

После этого пошла череда школьных учебников, написанных лучшими отечественными учеными: А. М. Пешковским, Д. Н. Ушаковым, С. И. Карцевским, Н. Н. Дурново, А. В. Миртовым, В. А. Малаховским, Л. А. Булаховским, С. И. Абакумовым, А. Б. Шапиро, М. Н. Петерсоном и др. – учебники несли в школу новую, формально-грамматическую теорию, журнал был ареной научных дискуссий по поводу отраженных в учебниках теоретических идей их авторов, и в этих дискуссиях развивалась и оттачивалась сама фортуноватская теория. Именно этот журнал опубликовал первую, каноническую статью МФШ [1]. Новое научное содержание школьной грамматики требовало новой методологии и методики: журнал 20-х гг. – кладовая методических идей и педагогических открытий.

Яркая черта журнала – злободневность. Он не только откликался статьями на новые идеи в науке и методике, но и вел литературную хронику, публиковал отзывы о книгах (в журнале был раздел «Книги, поступившие в редакцию»), отдельно – раздел «Новости учебной и научной литературы», где публиковались аннотации и рефераты интересных статей из других журналов. С 1930 г. журнал заводит раздел «Книжная полка», где публикует списки вышедшей научной (литературоведение и языкознание) и учебно-методической литературы. Анализ истории журнала «Родной язык в школе» и его роли для отечественной науки и школы – задача большого научного исследования.

Вместе с тем журнал 20-х гг. – историческое свидетельство переломной эпохи. Показательна история смены редакций и названий журнала. С № 7 1925 г. соредактором А. М. Лебедева становится В. Ф. Переверзев, литературовед вульгарно-социологического направления. С 1928 г. в редакционной коллегии А. М. Лебедева уже нет, отв. редактор И. Н. Кубиков (по отделу литературы), А. М. Пешковский (по отделу языка). Сам журнал в соответствии с новой концепцией единой трудовой школы (об этом ниже) переименован: теперь это «Родной язык и литература в трудовой школе». В 1929 г. в связи с отменой «единой трудовой» школы журнал переименовывается в «Русский язык в советской школе», отв. редактор П. И. Лебедев-Полянский. В 1932 г. журнал называется «Литература и

язык в политехнической школе», отв. редактор Ф. М. Головенченко; В 1934 г. – «Русский язык и литература в средней школе», отв. редактор С. А. Каменев. В 1936 журнал распался на два: «Русский язык в школе» и «Литература в школе», в этом виде он существует до сих пор.

Большевики хорошо понимали роль школы в воспитании преданных режиму граждан и сразу же взяли дело обучения и воспитания в свои руки. Школа, которая в просвещенном государстве должна быть вне политики, в стране советов была объявлена орудием политики. На знаменитом III Всероссийском съезде РКСМ (4 октября 1920 г.), где Ленин призвал молодежь «учиться, учиться и ещё раз учиться», он заявил: *«Я постараюсь ответить и на вопрос, как нужно учиться: только связывая каждый шаг деятельности в школе, каждый шаг воспитания, обучения и образования неразрывно с борьбой всех трудящихся против эксплуататоров»*. [Цит. по: 29, с. 15. Выделено мной – Л. П.]

Одним из главных деятелей по преобразованию школы в указанном партией направлении была Н. К. Крупская. В 1917 г. она составляет проект программы партии по народному образованию, после Октябрьской революции становится членом коллегии Наркомпроса, руководит внешней работой, организует Главполитпросвет, является председателем научно-педагогической секции Государственного ученого совета (ГУСа). Под руководством Н. К. Крупской в 1922 г. стали разрабатываться новые школьные программы, которые должны были отвечать политическим требованиям правящей партии. Эти программы получили название комплексных.

В 1922 г., в № 2 журнала «На путях к новой школе», который был органом научно-педагогической секции ГУСа, Н. К. Крупская опубликовала статью «К вопросу о программах», где критиковала старые программы, с обычным для большевиков враньем: «Старые программы школы начальной в прежние времена составлялись с расчётом, что рабочему и крестьянину много знать не для чего, что не его дело организовывать производство, его дело – быть усердным, аккуратным, умелым исполнителем. Программы школ второй ступени писались для привилегированных классов, которым – по старым обычаям – трудиться придётся мало, которые имеют свободного времени видимо-невидимо и могут наполнять его изучением древних языков и всяких других предметов, с живой действительностью не связываемых» [5, с. 5]. В 1924 г. вышли «Новые программы единой трудовой школы». Методическое письмо к ним было подписано председателем научно-педагогической секции ГУСа Н. Крупской, зав. Главсоцвосом О. Бем, зав. отделом единой школы А. Толстовым. Здесь

была заявлена новая, большевистская концепция школьного обучения. Прежде всего, школа была переименована в *единую трудовую*. Почему *трудова*? – «...Не только потому, что преподавание в ней ведётся при помощи трудового метода, не только потому, что труд входит непрерывной составной частью в школьную жизнь, но также и потому, что труд, трудовая деятельность людей должна являться той жизненной осью, вокруг которой должна вращаться вся школьная программа» [11, с. 3].

В трудовую деятельность детей включалось и школьное самоуправление: «Такой характер работы школы, какой нарисован выше, и существование самих задач, стоящих перед школой, – всё это требует того, чтобы дети привыкали к *организованному коллективному труду*. Поэтому очень важно дать в школе должное место детскому самоуправлению и важно при этом втягивание детей в *планирование своей работы и её учёта*». [29, с. 15–16. Выделение источника]

Почему единая? – Потому что «в основу программы как первой, так и второй ступени кладётся изучение трудовой деятельности людей. Этим создаётся та внутренняя связь между темами отдельных бесед, между различными предметами, которая так необходима, так осмысливает всё преподавание» [11, с. 4]. Как осуществлялся этот принцип единой трудовой школы? – Предметы преподавания были заменены комплексами. Работа школы была организована по трём циклам: 1. *Природа и человек*; 2. *Труд*; 3. *Общество*. Содержание учебы разделялось ещё по сезонам: осенне-зимний триместр, зимне-весенний триместр, весенне-летний триместр. И по темам: Октябрьская революция, Зимние революционные праздники, Приближение весны и т. д. Комплексные программы связали обучение с производством. Поскольку производственная жизнь в городе и деревне разная, то разными были и программы для школ: городских и деревенских. Вот фрагмент программы деревенской школы 2 года I ступени зимне-весеннего триместра [29, с. 30].

### 3. Домашние животные

<i>Природа и человек</i>	<i>Труд</i>	<i>Общество</i>
Жизнь и строение домашних животных. Корова и теленок. Мелкий рогатый скот в сравнении с коровой. Лошадь – рабочее животное. Свинья – мясное животное. Разведение кроликов. Кошка – хищное животное. Собака, её служба в доме. Зарисовка домашних животных. Чтение соответствующего литературного материала и усвоение соответствующих песен и стихов.	Помощь в уходе за домашними животными. Участие в обработке молока и получение из него разных продуктов. Подсчёт удоя коровы и козы. Подсчёт корма домашних животных. Умножение в пределах 1000.	Экскурсии по мере возможности (молочная ферма, племсовхоз, кожевенный завод). Добывающая и обрабатывающая деятельность человека (на примере). Что такое фабрика и завод? Город как промышленный центр. Рассказы о городе и городской жизни. Количество деревенского скота (подсчёт и сравнение). Наёмный труд в деревне. Классовый состав в деревне: бедняк, середняк, кулак. Коллективные письменные работы на вышеозначенные темы с иллюстрациями

Обращает на себя внимание отсутствие в Программе систематического подхода к изучению русского языка и математики. Это оговаривалось особо: «Усвоение навыков речи, письма, чтения, счёта и измерения должно быть теснейшим образом слито с изучением реальных явлений, – и не должно быть в школе арифметики и русского языка как отдельных предметов» [29, с. 14].

Программа Н. К. Крупской была идеалистичной и утопичной: в её осуществлении должны были участвовать самые широкие круги ответственности: «Наркомпрос вырабатывает общую программу. Места определяют – соответственно району – тот материал, который подлежит изучению, обследованию учителями и учениками. Было бы чрезвычайно важно устроить ряд учительских съездов по производственным районам, с представителями исполкомов, местных земотделов, отделов ВСНХ, здравотделов, представителей с. х. опытных станций, промыш-

ленных предприятий и пр. и обсудить производственный материал, который необходимо проработать в школе. <...> Как это сделать, и должны намечать учительские съезды производственных районов» [11, с. 6]. «Придётся работать каждому [учителю] самостоятельно, придётся обратить особое внимание на коллективную работу, организовывать кружки для проработки материала, придётся устраивать конференции, совещания. Губ. и УОНО должны всячески содействовать этой работе. Будет содействовать ей и союз работников просвещения. Должны помогать педагогические вузы и педтехникумы. Каждый должен сделать что может» [29, с. 17].

Следствием установки школьных программ на производство было внимание к краеведению. Но при этом: «Не памятники старины, не архитектурные стили построек, не фольклор должны составлять стержневую ось школьного краеведения. Такой осью должна быть трудовая деятельность людей и её организация» [29, с. 19].

Как видим, большевистская программа имеет коренное отличие от программ дореволюционной школы. В старых программах и трудах ученые говорили о развитии духа учащегося – через ознакомление с литературой и языком, с историей России, с историей культуры (Ф. И. Буслаев, И. И. Срезневский, К. Д. Ушинский, В. В. Розанов и др.). В большевистских программах историю культуры поменяли на историю средств производства. Духовное сменилось материальным: «материя первична, сознание вторично».

Комплексные программы действовали до 1928 г., когда под влиянием роста безграмотности, безуспешности обучения чтению методом целых слов, невозможности поднять на школьное дело широкую общественность, отсутствия научной разработки межпредметных связей и др. они были заменены более реалистичными. Однако политизация и идеологизация школы не была отменена, она росла вместе с усилением политической диктатуры. Свидетельством тому является язык публикаций журнала «Родной язык в школе».

Прежде всего бросается в глаза композиционная особенность рецензий 20-х гг.: отрицательное даётся в начале, и много; положительное – немного, и в самом конце. Другая особенность – нигилистическое отношение к наследию. Так, в статье о краеведении автор содержательно пишет об изучении истории, этнографии и топонимии родного села. Но в конце – шаблонная фраза, характеризующая отношение к традиции: «Молодое поколение решительно становится на сторону новых веяний, а старое, ворча и негодуя, сходит со сцены, теряет почву» [12, с. 179].

Культурный язык первых сборников журнала сменяется языком улицы. Ю. Либединский пишет: «Возьмите Николая Ростова. Что это за тип? Оценим его объективно: тип *сволочного помещика*. Вначале помещичий сынок, а потом (говоря нашей терминологией) *белогвардеец*. Его бы в расход пустили в два счёта. Он бьёт мужиков по зубам и разбивает кольцо о морду своего холопа». [Цит. по: 36. 1926. № 11–12. С. 93–94]. Не церемонится даже образованный Луначарский: «В группе Маяковского имеются несколько поэтов с крупными талантами – Асеев, Третьяков. Всем им, по-видимому, трудновато дается их новая дорога. Богатство сюжетов, сила чувства, которые принесла с собой революция, плохо вкладываются в ту изошренность, которую они приобрели раньше в качестве *последней буржуазной культуры*». [Цит. по: 36. 1926. № 11–12. С. 92. Курсив в цитатах мой – Л. П.]

Другая особенность – **«фронтная» и политическая лексика в названиях учебных пособий**: Кременский Н., Мамонов В., Феддерс Г.

Путь борьбы. Рабочая книга по литературе. М., 1927. [Цит. по: 36. 1927. № 1. С. 367]; Петрова Е. *Рабочий класс в борьбе*. М., 1926 [Цит. по: 36. 1926. № 9. С. 367]; Войтоловский Л. *Героизм революции (Парижская Коммуна – Октябрь)*. Историко-литературная хрестоматия XIX и XX вв. М., 1924. [Цит. по: 36. 1927. № 1. С. 204]; Петрова Е. *Пролетаризация деревни и крестьянские восстания*. (Б/г, б/м) [Цит. по: 36. 1926. № 9. С. 367]; *Хрестоматия по истории первой русской революции*. Под ред. Калашникова. М., 1925. [Цит. по: 36. 1926. № 11–12. С. 204]; *Серп и молот*. Книга для чтения в труд. школе. Первый год II ступ. Сост. Ефремин, Игнатъев и др. 2 изд. М.–Л., 1925 [1926/11–12: 297]. Решения съездов словесников именуется резолюциями.

Однако **20-е годы – не только мир борьбы, но и созидательного труда**: Гусева А. В стране свободного труда. Рабочая книга для городских школ малограмотных. Под ред. Д. Бондарева и Л. Фрид [Цит. по: 36. 1927. № 1. С. 367]; Петрова Е. *Крестьянский труд в пореформенной деревне*. (Б/г, б/м) [Цит. по: 36. 1927 № 1. С.: 367]; Курская А. и Розанова А. *Мы строим новый мир. Хрестоматия для чтения и работы в кружках полуграмоты и для самообразования*. М., 1927 [Цит. по: 36. 1927. № 1. С. 367]; *Своими силами*. Рабочая книга для старш. кл. I ступ. Ч. I. Вып. I. Л., 1925. *От станка к книге*. Ч. I. Под ред. А. Пешковского. М., 1925. и др.

Важно отметить, что это названия пособий не по истории, а по русскому языку: это хрестоматии, которые содержали языковой материал для упражнений, в соответствии с методологической установкой на наблюдения над языком: изучаться в школе должен не учебник грамматики, а живой язык – это провозглашала программа по русскому языку, разработанная Д. Н. Ушаковым, М. Н. Петерсоном и Н. М. Соколовым [30], написанная в соответствии с резолюциями Первого Всероссийского съезда учителей русского языка 1916/17 г. (см. об этом: [24]). Однако жёсткое партийное руководство школой обрекло её на политизацию всего школьного материала, включая математику [13].

В школьный обиход входят **новые, актуальные для времени жанры работ по развитию речи**: сочинение лозунгов, газетных заголовков; составление докладов: отчётных, ревизорских, академических, литературных, докладов-проектов [35; 19, с. 22–24, 77–79]; агитационных пропагандистских выступлений [21, с. 52–62]; конспектирование политических статей [22].

Черта времени – **плакатный стиль**, в том числе в названии учебного пособия: *«Долой неграмотность*. Материалы для занятий после букваря. Изд В. Ч. К. по ликвидации безграмот-

ности» [Цит. по: 36. 1919–1922 № 1(2), 1923. С. 1923: 172]. *Прочитай и расскажи*. Подвижная хрестоматия для чтения и рассказывания в младших группах школы I ступени. М., 1926 [Цит. по: 36. 1927. № 1. С. 367]

Широко распространено слово красный. В названиях хрестоматий: «*Красная Новь*. Хрест. для труд. школы» [Цит. по: 36. 1926. № 11–12. С. 297]; «*Красное слово*. Книга для чтения по русскому языку в трудовых школах Украины (на русском языке)». 5-й год обучения. Сост. И. Антонов и В. Родионов. (б/м), 1926 [Цит. по: 36. 1927. № 1. С. 367]; *На красных путях*. 1-я книга для транспортника (авторы Колодная А. и Голант Е.). 1926. [Цит. по: 36. 1927. № 1. С. 367], «*Красная звезда*, вторая рабочая книга по русскому языку для татарских и башкирских школ». Изд. 2. Казань, 1930. Журналов: «*Красная молодежь*» [Цит. по: 36. 1926. № 11–12. С. 91]. Букварей: «*Красное детство*. Русский букварь». [Цит. по: 36. 1919–1922. № 1(2) – 1923. С. 172]; «*Красный пахарь*. Деревенский букварь для взрослых». [Цит. по: 36. 1927. № 7. С. 350]. Издательств: *Красный мир* (Кострома), *Красная книга* (Орел), *Красная новь* (Москва) и др. **На втором месте – новый.** В названиях книг: Полтавский С. *Новому ребёнку – новая сказка*. Эюд для родителей и воспитателей. Саратов, 1919 [Цит. по: 36. 1919–1922. № 1(2) – Цит. по: 36. 1923. С. 1923: 172]; Голант В. и Соловьев В.; *На новых путях*. Рабочая книга для сельских школ и малограмотных Северо-Западной области. [1927/1: 367]; Курская А. и Розанова А. *Мы строим новый мир*. Хрестоматия для чтения и работы в школах и кружках поллитграмоты и для самообразования. [Цит. по: 36. 1927. № 1. С. 367]. Изд-во: Новая Москва [Цит. по: 36. 1927. № 1. С. 368].

Двадцатые – это начало распространения в науке и образовании **вульгарно-социологического метода**. Его теоретики, марксистские философы, историки и литературоведы А. Богданов, М. Покровский, В. Фриче, В. Шулятиков, А. Деборин, В. Переверзев и др. рассматривали произведения культуры и науки в связи с развитием средств производства, материальными условиями жизни и классовой принадлежностью их создателей. История России была переписана заново. Духовная жизнь России была устранена из истории, исторические события подавались как результат действия материальных, производственных, а также социально-классовых обстоятельств.

Переосмысливалась и школьная программа. Вот как толкуется теперь творчество М. Ю. Лермонтова: «Либеральные и противокрепостнические сцены в его драмах можно было бы поставить в более широкую связь с быстрым подъёмом промышленности в 30-е годы, падени-

ем крепостного хозяйства и ростом торгового и промышленного капитала» [6, с. 197]. Восстание декабристов, изменение политических взглядов Пушкина ставились в зависимость от цен на хлеб. Толстой выражает взгляды патриархального крестьянства, Пушкин – мелкопоместного капитализирующегося дворянства, Гоголь – мелкопоместного консервативного дворянства. Крупнейшим событиям русской истории давались вульгарно-социологические, упрощённые, зачастую оценочные толкования. Вот фрагмент словарной статьи из «Малой советской энциклопедии» об Отечественной войне 1912 года.

«Отечественная» (кавычки! – Л. П.) война, русское *националистическое* название войны, происходившей в 1812 между Россией, с одной стороны, и Францией (в союзе с Пруссией и Австрией), с другой. <...> Грандиозность задуманного Наполеоном плана превосходила технические возможности того времени: русское бездорожье, огромные переходы и полная невозможность организовать продовольственное снабжение быстро привели «Большую армию» к разложению и *мародерству*; последнее и было *причиной развития партизанской войны*: *вооружённые чем попало крестьяне, защищая от французов своё имущество, легко справлялись с разрозненными и голодными франц. отрядами*. Отсюда и берёт начало т. н. (sic! – Л. П.) народная война 1812, из-за которой вся война получила *пышное название «Отечественной»*: *дело тут было не в подъёме патриотического «духа»* (кавычки! – Л. П.), но в защите крестьянами своего имущества [17, с. 186–187].

О Смутном времени «Смута» – название крупнейшей *крестьянской революции* нач. XVII в., принятое гл. обр. в *дворянской и буржуазной* историч. литературе. Термин «С. в.» возник в указанный период в *контрреволюционных* кругах и заключает отрицательную оценку *револ. движения*» [18, с. 63].

О Минине: «*Буржуазная историография идеализировала М.-С. как бесклассового борца за единую «матушку-Россию»* и пыталась сделать из него нац. героя» [16, с. 229]. О Пожарском: «Князь, деятель т. н. Смутного времени, выступивший представителем дворянства («служилых людей») и ставший во главе ополчения, организованного *мясником* Мининым-Сухоруковым на деньги богатого купечества. Это ополчение *покончило с крестьянской революцией* и освободило Москву (1612) от захвативших её поляков, после чего собрался в 1613 земский собор, избравший на царство первого Романова – Михаила. В царствование последнего П. получил ряд крупных земельных пожалований и назначение новгородским воеводой (1628), а в 1636 – начальником Московского судного приказа» [17, с. 651–652. Курсив в цитатах мой – Л. П.] – Намек

на то, что Пожарский действовал как бы не бескорыстно, но при этом ни слова о том, что Михаил Романов был поставлен на царство после отказа от царского престола Пожарского: первое предложение было сделано ему!

В духовном искали материальную основу буквально. А. Ф. Лосев вспоминает: «Э. К. Розенов <...> доказывал, что музыка есть «соляной» раствор студенистых белков, то есть на три четверти вода. <...> С. Л. Толстой (сын Льва Толстого), большой знаток музыкальной этнографии, «всерьёз доказывал, что музыка – это не что иное, как биологическая борьба за существование животных видов, причём иной раз доказывал это своими записями каких-то узбекских или таджикских народных песен. <...> Кто-то, не помню, уверял в те времена в консерватории, что две темы сонатного аллегро есть изображение борьбы капиталистов и пролетариата. <...> Один известный в те времена теоретик музыки, Б. Л. Яворский, проповедовал теорию так называемого «ладового тяготения» в музыке, причём тут же исступлённо доказывал, что это есть новизна всемирного тяготения» [14, с. 183].

Вульгарный социологизм, поддерживаемый официальной политикой, уничтожал культуру: «В те пролеткультовские времена то и дело выступали теоретики музыки, требовавшие категорического запрета исполнять Чайковского якобы из-за его мещанства и нытья, Римского-Корсакова – за его либеральное народничество, Мусоргского – за его старомосковское мракобесие, Танеева – за академизм, Глинку – за его романтизм и монархизм, Скрябина – за мистицизм, Листа – за пустую и дешёвую виртуозность, Рахманинова и Глазунова – за эмигрантство, Вагнера – за фашизм, Шопена – за салонщину» [14, с. 186].

В языковедении вульгарно-социологический подход нашёл выражение в «новом учении о языке» акад. Н. Я. Марра. В публикациях 20-х гг. он выступил против сравнительно-исторического языкознания и доказывал единство происхождения всех языков из процессов производства, а их эволюцию ставил в зависимость от смены социально-экономических формаций.

На страницах журнала появляются статьи новой тематики: Митягин К. *С. Метод экономического материализма и его применение в истории литературы* [Цит. по: 36. 1923. № 3]; Келтуяла В. А. *Основы историко-материалистического подхода к изучению литературного произведения* [Цит. по: 36. 1924. № 6]; Сердюченко Г. П. *Обучение грамоте на рефлексологической основе* [Цит. по: 36. 1927. № 4]; Благой Д. *«Евгений Онегин» Пушкина (опыт социологического анализа)* [Цит. по: 36. 1927. № 5, 6]; Данилов Г. К. *Марксистский метод в лексикологии* [Цит. по: 36. 1929. № 6]; Т. Алёшина *«Свидание»*

*Тургенева и «Егеря» Чехова (влияние классовых особенностей на разработку тождественного сюжета)* [Цит. по: 36. 1927. № 1] и др.

Переписывалась история русской литературы: Книга «не претендует на исчерпывающую научную историю литературы, она является только пособием для изучения отражения в литературе классовой борьбы, подготовительной ступенью для чтения самих литературных произведений» [15, с. 197]. Один автор предлагал «сравнить стили Есенина и Казина в связи с классовой принадлежностью авторов» [26, с. 187]; другой одобрительно отзывался о выставке преподавательницы: «Оригинально выбрана и проведена здесь проработка «Бедной Лизы» Карамзина, давшей большой материал прежде всего для выяснения классовых соотношений, а также для работы над стилем автора и над жизнью языка» [9, с. 175]; третий указывал на недостаток книги: «...Анализ языка и творчества детей идёт почти без всякой связи с анализом социальной среды, в которой ребёнок живет. <...> В центре книги проф. Соловьева анализ творчества Гали Б-ц (в периоде 11–13 с половиной лет), а между тем мы ничего не знаем, кто были её родители, чем они занимались, какого были материального достатка и т. д.» [2, с. 342. Курсив в цитатах мой – Л. П.].

Методика преподавания литературы в школе обогащается не только за счет педагогики, но и «за счёт жизни»: в школу в качестве методического приема приносятся методы социально-политической работы с населением. Так, в Ленинградском обществе изучения преподавания языка и словесности на заседании русской секции 15 декабря 1925 г. был прочитан доклад Краснова «Анкета при изучении литературы». Автор, отмечая достоинства «анкетного» метода, привёл в качестве иллюстрации анкету «на Раскольниково»:

«1) Имя, отчество, фамилия, 2) возраст, 3) национальность, 4) сословное положение, 5) имущественное положение, 6) психическое и физическое состояние, 7) средства к жизни, 8) семейное положение, 9) занятие, 10) особые приметы, 11) образовательный ценз, 12) основные черты характера, 13) политическая окраска, 14) печатные труды, 15) общее мировоззрение, 16) религиозные убеждения, 17) самооценка, 18) отношение к родине, 19) отношение к другу, 20) отношение к Соне, 21) причины преступления, 22) причины, приведшие к признанию, 23) отношение к жизни и к смерти» [31, с. 251].

При этом главным в такой работе является не знание литературы, а умение составлять анкету! Так, один автор советует «не зубрить биографию Пушкина, а составить анкету о жизни Пушкина». При этом «учащийся получает не чисто отвлеченное знание биографии, а навык,

метод работы. Он может забыть даты, факты, он может забыть всю биографию – и пусть! Но останется привычка, прочный условный рефлекс» [Цит. по: 36. 1926. № 4. С. 177].

На уроки литературы пришли *литературные суды* над персонажами, статью против этого приёма журнал напечатал «в порядке обсуждения» [8].

Наиболее убеждённым автором вульгарно-социологического направления в журнале был В. В. Данилов. Вот названия некоторых его статей: «Недоросль» в свете классового самосознания дворянства второй половины XVIII века [Цит. по: 36. 1924. № 6]; «Отцы и дети» Тургенева как социально-экономический момент» [Цит. по: 36. 1925. № 8]; «Анна Каренина» Л. Н. Толстого и кризис средневоянского владения после 1861 года [Цит. по: 36. 1926. № 9]; «Пошехонская старина» М. Е. Салтыкова и социальная идеология автора [Цит. по: 36. 1927. № 1]; «Классовая обусловленность «Повестей Белкина» Пушкина [Цит. по: 36. 1927. № 3] и др.

Марксист В. В. Данилов предьявлял обвинения Д. Н. Ушакову при обсуждении новой программы по русскому языку, сменившей в 1928 г. комплексные (Д. Н. Ушаков руководил работой над программой): «Составители прошли мимо марксистского анализа языка (программы отстали в этом смысле на целое столетие) и *стоят на идеалистической позиции, глядя на язык как на организм саморазвивающийся*. <...> Опыт работы по языку в 5-м классе показывает, что дети могут воспринять язык как *систему условных рефлексов. Классовый характер языка должен быть усвоен учащимися*» [10, с. 138. Курсив мой – Л. П.]. Д. Н. Ушаков отвечал с присущим ему достоинством и остроумием: «Тов. Данилову я отвечаю пожеланием, чтобы он и другие марксисты поскорее дали материал, из которого школа могла бы отобрать пригодное ей для марксистского анализа языка» [10, с. 147].

Идеологическое ищут в самом языке: «Если и в грамматике мы сумели показать отражение борьбы двух миров и эволюцию языка от служения барам к служению массам, то и она станет такой же интересной, как всё живое и необходимое массам, покоряемое ими. <...> Упрямое, гордое слово «пальто». Почему оно не склоняется? И почему народ заставляет его склоняться? Вот два творительных: *гречневою кашей и гречневой кашей*. Одинакова ли судьба этих форм? Которая из них выживет и почему? <...> Вот формы: *лекторы и лектора*. Которая из них выживет? <...> Откуда наши отчества? Откуда наши фамилии? Имена? Почему один Петр стал Петькой, а другой Петром Семеновичем? <...> Нет ли связей между правописанием, революцией и контрреволюцией? Какую роль играет старое правописание?» [34, с. 284–286]. Политические

ярлыки проникают даже в специальную терминологию: «*Лингвистические лишения* (К вопросу о междометии)» [32, с. 52].

Двадцатые годы – время формирования большевиками *нового человека*. Важнейшая задача этого процесса – **снятие личностного начала**. Человек – не особь, не индивидуальность, он представитель определённого класса, его место – в определённой графе классификации: «В ряде характеристик мы не находим даже попытки осветить классовую сущность того или иного писателя, вскрыть социальную значимость его произведений. <...> Механическое распределение писателей по алфавиту, вместо четкого расположения по классовым линиям, по литературным группировкам, ступёвывает социально-классовые противоречия современной литературы» [28, с. 186–187].

Обучение тоже связывается не с личностью, не с индивидуальностью, а с потоком, конвейером. «Единица – вздор, единица – ноль» (Маяковский), поэтому популярным становится слово *массы: широкие массы читателей, учительская масса* и т. п. «Наша задача – повышение общего среднего уровня, и вся группа, класс в целом, важнее единицы в таких частных случаях» [5, с. 151]. Публикации 20-х гг. проповедуют коллективизм, иногда своеобразно понимаемый: «Старая школа не признавала коллективных сочинений, как не признавала и вообще коллективной работы и тем менее коллективной ответственности учащихся. Каждый отвечал только за себя; одинаково преследовалось как товарищеское стремление оказать помощь (подсказывание, показ), так и желание эту помощь получить (спрашивание, заглядывание в тетрадь к товарищу и т. п.). Такой порядок вполне соответствовал целям и задачам прежней (да и современной) буржуазной школы» [35, с. 185].

Из образования изгоняется его человеческое, духовное содержание: обучаемый теперь «колесико и винтик одного-единственного социал-демократического механизма» (В. Ленин), орудие социально-политических преобразований – «гвозди бы делать из этих людей...» (Н. Тихонов). Соответственно говорят уже не о методике, а о *технологии* обучения и научных построений: Винокур Г. Культура языка. Очерки лингвистической *технологии*. М., 1925. В употребление входит производственная терминология. Сборники упражнений называются *рабочими книгами*. Задания (упражнения) в учебнике А. М. Пешковского именуется *Работой*. В методику вводятся новые понятия: «...*Новые формы учёта* <...> необходимо искать в самой *работе*, в самом *производстве*. <...> Мы найдём такие формы в установлении соотношений между *коллективной выработкой* и *выработкой индивидуальной*. Необходимо тут именно известный стандарт,

известный наглядный выразитель соотношений между *затратой силы и результатом*» [4, с. 203]. Ср. также: «*формовка* навыков учащихся» [4, с. 201]. Сами успехи в сочинении отмечаются автором при помощи *кривых, диаграмм* и т. д. Перед традиционными формами работы на уроке ставятся новые задачи: «Коллективное сочинение как форма учёта» [3]; «Драматизация как форма учёта» [Цит. по: 36. 1927. № 5]; вводятся технические приемы: «*Схемы и графики* в преподавании литературы» [Цит. по: 36. 1925. № 7]; К вопросу о *графиках* при изучении художественных произведений (социологическая схема содержания «Мужики» Чехова [1925/7]. [Курсив мой – Л. П.]

Объектом «формовки» являются не только навыки, но и само сознание учащихся, и в ряде работ появляется страшноватенький термин психотехника. «...Необходимо признать, что применение его [дальтонского лабораторного плана – Л. П.] у нас в СССР особенно желательно, потому что никому так не нужна быстрота обучения и систематизация (психотехника) усилий (образовательных), как нашей молодёжи, учащимся наших школ» [3, с. 70–71].

Тем не менее будет справедливо сказать, что положение дел в школьном образовании в 20-е гг. не было таким уж мрачным. Во-первых, пока еще раздавались трезвые голоса, оценивавшие ситуацию по её существу, со строго научных позиций. Так, Е. Д. Поливанов писал о «новом учении» Н. Я. Марра: «...Далеко не всякая теория, именуемая себя социологической, может представить интерес для марксистской разработки языкознания. Совершенно недостаточно для этого антагонизма с работой предшествующих поколений. Работа над созданием марксистского языкознания должна выражаться не в виде похоронного шествия над гробом естественно-исторической лингвистики, а в построении новых лингвистических дисциплин на том фундаменте бесспорных фактов и положений, которые даны лингвистикой как естественно-исторической дисциплиной. Бессмысленно, например, отрицать конкретную картину звуковой и всякой другой эволюции, добытую компаративным языкознанием, ибо она, как и сам компаративный метод, достаточно уже проверена эмпирически; нужно не браковать, а пополнять те стороны картины, где остался пробел, – именно дать этим фактам социологическое обоснование» [27, с. 62].

С таким же профессиональным достоинством высказался о книге профессора Скафтымова «*Поэтика и генезис былин. Очерки*» С. И. Дмитриев: «...Конечно, для того чтобы создались былины, нужно было, чтобы крестьяне пахали и сеяли, а купцы торговали, а дружина воевала – но всё это общие условия, безуслов-

ные, но мало говорящие о содержании былины. Поэтому, сколько бы логических тонкостей ни прилагалось к расшифровке былин, нельзя пойти дальше того, что былинный Владимир есть исторический Владимир, но, может быть, и не он, а былинный Муром есть географический Муром, но может быть, совсем и не он. Кажется, сейчас приходит время, когда генетическая точка зрения на былины отмирает и становится нужным изучать былину как поэтическое произведение. *Мысль о невозможности усмотреть историческую действительность сквозь былину* лежит в основе книги Скафтымова» [7, с. 199. Курсив мой – Л. П.].

О самодовлеющем характере литературы высказался и Северо-Кавказский съезд словесников 1927 года (в работе съезда участвовали Д. Н. Ушаков, С. И. Абакумов, Л. А. Булаховский, А. В. Миртов и др.): «Следует отказаться от взгляда на литературу как на иллюстративный материал для пояснения общественных вопросов». И: «В работе по литературе нужно исходить из самого произведения, причём теперь же следует повести борьбу с отрывочным хрестоматийным уродованием произведений» [33, с. 236]. С позиций здравого смысла выступали и другие учёные.

Во-вторых, и это может быть самое поучительное, – ряд авторов сумел наполнить идеологические формулы советской демагогии реальным, нужным для школы содержанием. Так, А. М. Пешковский на призыв разработать формы учёта в «школьном производстве» отозвался замечательной статьёй «Зачем нужен учёт орфографических ошибок», где дал строго научный анализ ненормативного письма, не потерявший своего значения до наших дней [25]; А. В. Миртов написал вдохновенную книгу «Сочинение в школе. Уроки коллективного творчества» [20], пособие «Уменьше говорить публично», выдержавшее к 1927 г. 5 изданий [21] – обе книги актуальны и сегодня. Многому можно сегодня научиться у методистов П. О. Афанасьева, Н. С. Рождественского, В. В. Голубкова, Н. М. Соколова и др., а многочисленные учебники 20-х гг. выходили хоть и с вынужденно идеологизированным языковым материалом, но с безупречной грамматической частью и составляют сегодня часть истории не только школьной учебной литературы, но и отечественной лингвистики. Научно ценного, созидательного, творческого, того, что можно назвать положительным, светлым началом, в журнале 20-х гг. было неизмеримо больше, чем отрицательного, идеологически-фальшивого и методологически порочного.

**Список литературы**

1. Аванесов Р. и Сидоров В. Реформа орфографии в связи с проблемой письменного языка // Русский язык в советской школе. 1930. № 4, 110–118.
2. Бархин К. Рецензия на книгу: Соловьёв И. М. Литературное творчество и язык детей школьного возраста. М.–Л., 1927 // Родной язык в школе. 1927. № 6. С. 341–343.
3. Богоявленский Л. Интересные методические моменты в книге Эв. Дьюи «Дальтонский лабораторный план» // Родной язык в школе. 1924. № 5. С. 69–71.
4. Богоявленский В. Коллективное сочинение как форма учёта // Родной язык в школе. 1927. № 4. С. 201–213.
5. Габо В. Практика исправления учащимися собственных работ (Из коллективного опыта) // Русский язык в советской школе. 1931. № 1. С. 145–154.
6. Данилов В. Рецензия на книгу: Яковлев М. А. Лермонтов как драматург. Изд. т-ва Книга (б/м) // Родной язык в школе. 1926. № 9. С. 196–197.
7. Дмитриев С. Рецензия на книгу: Скафтымов, проф. Поэтика и генезис былин. Очерки. М.-Саратов, 1924 // Родной язык в школе. 1926. № 9. С. 199.
8. Каноныкин Н. Суд над судом (к вопросу о литературных судах) // Родной язык в школе. 1926. № 11–12. С. 120–124.
9. Кибардин Н. Об экспонатах старших групп по родному языку на отчётной выставке Московской школы. Из педагогической печати // Родной язык в школе. 1926. № 4. С. 173–175.
10. Конференция преподавателей русского языка и литературы (23–28 января 1928 г.). Прения по докладам Д. Н. Ушакова и В. И. Сахарова // Родной язык и литература в трудовой школе. 1928. №2. С. 137–147.
11. Крупская Н. К вопросу о программах // На путях к новой школе. Орган научно-педагогической секции Гос. ученого совета. М., 1922. № 2. С. 3–10.
12. Крылов Н. Реферат статьи из Методического сборника Тверского ГУБОНО. 1924. № 7. Из педагогической печати // Родной язык в школе. 1926. № 4. С. 178–179.
13. Куляпин А. И. Красная арифметика // Новый мир. 2011. № 11.
14. Лосев А. Памяти одного светлого скептика // Что с нами происходит? Записки современников. Вып. I. М., 1989. С. 182–192.
15. Рецензия на книгу: Назаренко Я. А. История русской литературы XIX века. Ленинград, 1925 // Родной язык в школе. 1926. № 9. С. 197–198.
16. Малая советская энциклопедия. Т. 5. М., 1930.
17. Малая советская энциклопедия. Т. 6. М., 1930.
18. Малая советская энциклопедия. Т. 8. М., 1930.
19. Миртов А. В. Исправление речи учащихся М., 1929. 80 с.
20. Миртов А. В. Сочинение в школе. Вып. 1. Уроки коллективного творчества. Харьков, 1923. Републикация Л. Б. Парубченко: Литература в школе. 1996. № 6. С. 84–95; 1997, № 4. С. 92–98.
21. Миртов А. В. Уменьше говорить публично. Теория, задачи, упражнения. Изд. 5. М.: «Долой неграмотность», 1927. 110 с.
22. Павлович А. Конспектирование прочитанного (примерный план урока) // Родной язык в школе. 1927. №4. С. 217–222.
23. Панов М. В. Дмитрий Николаевич Ушаков. Жизнь и творчество // Русский язык. М., 1995. С. 8–40.
24. Парубченко Л. Б. Проблемы школьной грамматики в учебно-методической литературе 20-х гг. // Лингвистика и школа: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (3–5 ноября 1999 г.). Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2001. С. 18–29.
25. Пешковский А. М. Зачем нужен учёт орфографических ошибок // Родной язык в школе. 1929. №4. С. 78–95.
26. Плотников И. П. Реферат статьи «Опыт применения Далтон-плана к изучению современной литературы». Из педагогической печати // Родной язык в школе. 1926. № 4. С. 186–187.
27. Поливанов Е. Круг современных проблем современной лингвистики // Русский язык в советской школе. 1929. № 1. С. 57– 62.
28. Поляк Лидия В. Тарсис Современные русские писатели / под ред. и с доп. Ин. Оксенова. Изд. писателей в Ленинграде, 1930 // Русский язык в советской школе. 1930. №1. С. 186–187.

29. Программа 1924 – Новые программы единой трудовой школы первой ступени. I, II, III и IV годы обучения. Гиз, 1924. 118 с.
30. Программа Наркомпроса и отдела Наробраза МСРД, 1918. Родной язык в трудовой школе. Примерный план занятий по трудам Народн. Комис. по просвещению и Отдела нар. образ. Московского С. Р. и К. Д. // Родной язык в школе, 1919, № 1. С. 51–78.
31. Роде Н. Ленинградское общество изучения преподавания языка и словесности // Родной язык в школе. 1927. №4. С. 240–254.
32. Романов А. П. «Лингвистические лишены» (к вопросу о междометии) // Русский язык в советской школе. 1931. № 2–3. С. 52–56.
33. Текучев А. Из отчёта о работах Северо-Кавказского съезда словесников // Родной язык в школе. 1927. №4. С. 236.
34. Фёдоров И. П. О постановке преподавания родного языка и литературы в московских школах ФЗУ, работающих по индивидуально-лабораторному методу. Из педагогической печати // Родной язык в школе. 1926. № 11–12. С. 284–286.
35. Чистяков В. О коллективных сочинениях в школе // Родной язык в школе. 1927. № 4. С. 193–194.
36. Родной язык в школе: журн. М., 1919–1927.

### *Spisok literatury*

1. Avanesov R. i Sidorov V. Reforma orfografii v svjazi s problemoj pis'mennogo jazyka // Russkij jazyk v sovetskoj shkole. 1930. № 4, 110–118.
2. Barhin K. Recenzija na knigu: Solov'jov I. M. Literaturnoe tvorcestvo i jazyk detej shkol'nogo vozrasta. M.–L., 1927 // Rodnoj jazyk v shkole. 1927. № 6. S. 341–343.
3. Bogojavlenskij L. Interesnye metodicheskie momenty v knige Jev. D'jui «Dal'tonskij laboratornyj plan» // Rodnoj jazyk v shkole. 1924. № 5. S. 69–71.
4. Bogojavlenskij V. Kollektivnoe sochinenie kak forma uchjota // Rodnoj jazyk v shkole. 1927. № 4. S. 201–213.
5. Gabo V. Praktika ispravlenija uchawimisja sobstvennyh rabot (Iz kollektivnogo opyta) // Russkij jazyk v sovetskoj shkole. 1931. № 1. S. 145–154.
6. Danilov V. Recenzija na knigu: Jakovlev M. A. Lermontov kak dramaturg. Izd. t-va Kniga (b/m). // Rodnoj jazyk v shkole. 1926. № 9. S. 196–197.
7. Dmitriev S. Recenzija na knigu: Skaftymov, prof. Pojetika i genezis bylin. Ocherki. M.-Saratov, 1924 // Rodnoj jazyk v shkole. 1926. № 9. S. 199.
8. Kanonykin N. Sud nad sudom (k voprosu o literaturnyh sudah) // Rodnoj jazyk v shkole. 1926. № 11–12. S. 120–124.
9. Kibardin N. Ob jeksponatah starshih grupp po rodnomu jazyku na otchjotnoj vystavke Moskovskoj shkoly. Iz pedagogicheskoj pečati // Rodnoj jazyk v shkole. 1926. № 4. S. 173–175.
10. Konferencija prepodavatelej russkogo jazyka i literatury (23–28 janvarja 1928 g.). Prenija po dokladam D. N. Ushakova i V. I. Saharova // Rodnoj jazyk i literatura v trudovoj shkole. 1928. №2. S. 137–147.
11. Krupskaja N. K voprosu o programmah // Na putjah k novoj shkole. Organ nauchno-pedagogicheskoj sekcii Gos. učenogo sověta. M., 1922. № 2. S. 3–10.
12. Krylov N. Referat staťi iz Metodicheskogo sbornika Tverskogo GUBONO. 1924. № 7. – Iz pedagogicheskoj pečati // Rodnoj jazyk v shkole. 1926. № 4. S. 178–179.
13. Kuljapin A. I. Krasnaja arifmetika // Novyj mir. 2011. № 11.
14. Losev A. Pamjati odnogo svetlogo skeptika // Chto s nami proishodit? Zapiski sovremennikov. Vyp. I. M., 1989. S. 182–192.
15. Recenzija na knigu: Nazarenko Ja. A. Istorija russkoj literatury XIX veka. Lengiz, 1925 // Rodnoj jazyk v shkole. 1926. № 9. S. 197–198.
16. Malaja sovetskaja jenciklopedija. T. 5. M., 1930.
17. Malaja sovetskaja jenciklopedija. T. 6. M., 1930.
18. Malaja sovetskaja jenciklopedija. T. 8. M., 1930.
19. Mirtov A. V. Ispravlenie rechi uchawihsjaja M., 1929. 80 s.
20. Mirtov A. V. Sochinenie v shkole. Vyp. 1. Uroki kollektivnogo tvorcestva. Har'kov, 1923. Republikacija L. B. Parubchenko: Literatura v shkole. 1996. № 6. S. 84–95; 1997, № 4. S. 92–98.
21. Mirtov A. V. Umen'e govorit' publichno. Teorija, zadachi, uprazhnenija. Izd. 5. M.: «Doloz negramotnost'», 1927. 110 s.

22. Pavlovich A. Konspektirovanie pročitannogo (primernyj plan uroka) // Rodnoj jazyk v shkole. 1927. №4. S. 217–222.
23. Panov M. V. Dmitrij Nikolaevich Ushakov. Zhizn' i tvorcestvo // Russkij jazyk. M., 1995. S. 8–40.
24. Parubchenko L. B. Problemy shkol'noj grammatiki v uchebno-metodicheskoj literature 20-h gg. // Lingvistika i shkola: materialy Vseross. nauch.-prakt. konf. (3–5 nojabrja 1999 g.). Barnaul: Izd-vo AltGU, 2001. S. 18–29.
25. Peshkovskij A. M. Zachem nuzhen uchjot orfograficheskikh oshibok // Rodnoj jazyk v shkole. 1929. №4. S. 78–95.
26. Plotnikov I. P. Referat stat'i «Opyt primenenija Dalton-plana k izucheniju sovremennoj literatury». – Iz pedagogicheskoj pečati // Rodnoj jazyk v shkole. 1926. № 4. S. 186–187.
27. Polivanov E. Krug sovremennyh problem sovremennoj lingvistiki // Russkij jazyk v sovetskoj shkole. 1929. № 1. S. 57– 62.
28. Poljak Lidija V. Tarsis Sovremennye russkie pisateli / pod red. i s dopolnenijami In.Oksenova. Izd. pisatelej v Leningrade, 1930 // Russkij jazyk v sovetskoj shkole. 1930. №1. S. 186–187.
29. Programma 1924 – Novye programmy edinoj trudovoj shkoly pervoj stupeni. I, II, III i IV gody obuchenija. Giz, 1924. 118 s.
30. Programma Narkomprosa i otdela Narobraza MSRD, 1918. Rodnoj jazyk v trudovoj shkole. Primernyj plan zanjatij po trudam Narodn. Komis. po prosveweniju i Otdela nar. obraz. Moskovskogo S. R. i K. D. // Rodnoj jazyk v shkole, 1919, № 1. S. 51–78.
31. Rode N. Leningradskoe obwestvo izuchenija prepodavanija jazyka i slovesnosti // Rodnoj jazyk v shkole. 1927. №4. S. 240–254.
32. Romanov A. P. «Lingvisticheskie lishency» (k voprosu o mezhdometii) // Russkij jazyk v sovetskoj shkole. 1931. № 2–3. S. 52–56.
33. Tekuchjov A. Iz otchjota o rabotah Severo-Kavkazskogo s#ezda slovesnikov // Rodnoj jazyk v shkole. 1927. №4. S. 236.
34. Fjodorov I. P. O postanovke prepodavanija rodnogo jazyka i literatury v moskovskih shkolah FZU, rabotajuwih po individual'no-laboratornomu metodu. Iz pedagogicheskoj pečati // Rodnoj jazyk v shkole. 1926. № 11–12. S. 284–286.
35. Chistjakov V. O kollektivnyh sochinenijah v shkole // Rodnoj jazyk v shkole. 1927. № 4. S. 193–194.
36. Rodnoj jazyk v shkole: zhurn. M., 1919–1927.

*Статья поступила в редакцию 17.04.2012 г.*

УДК 37.018.2  
ББК 4421.2

**Елена Евгеньевна Смолякова,**  
аспирант,  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: lena\_polyana@mail.ru

### **Формирование универсальных учебных действий на элективном курсе «Реклама как современный жанр речи»**

Статья посвящена проблеме формирования универсальных учебных действий у учащихся, являющихся целью и результатами обучения в средней школе согласно Федеральному государственному общеобразовательному стандарту для основной школы второго поколения. Рассмотрен один из путей формирования универсальных учебных действий. Мы полагаем, что в рамках элективного курса «Реклама как современный жанр речи», программа которого представлена в статье, учащийся сможет обрести, универсальные личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные действия. Тематика элективного курса также является актуальной, поскольку в современном обществе значительное место отводится информации, носителем которой является реклама. Реклама оказывает как позитивное, так и негативное влияние на оценки и мировоззрение, формирует определенные стереотипы. Негативного влияния можно избежать, если научить школьника разбираться в современной рекламе. В статье также описаны планируемые результаты реализации программы элективного курса, направленные на приобретение учащимися универсальных учебных действий, и выделены умения и знания, на формирование которых нацелен элективный курс.

*Ключевые слова:* универсальные учебные действия, личностные действия, регулятивные действия, реклама, результат обучения.

**Yelena Yevgenyevna Smolyakova,**  
a postgraduate,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: lena\_polyana@mail.ru

### **Formation of General Learning Actions during the Elective Course "Advertisement as a Modern Genre of Speech"**

The article is devoted to the issue in the formation of the students' general learning actions (GLA), which is an important objective of the Federal State Education Standards in its second edition. One of the ways to form such actions is considered in the article. We believe that, in the framework of the course «Advertisement as a Modern Genre of Speech», whose program is presented in the article, the learner will be able to obtain GLA that include personal, regulatory, informative, and communicative ones. The subject matter of the elective course is also relevant, since in modern society great significance is attached to the information in general and advertising in particular. Advertisement has both a positive and negative impact on our values system and outlook, causes the development of certain stereotypes. The negative impact can be avoided, if we teach a student to sort out the content of modern advertisement. The article describes the planned results of the elective course, aimed at enabling students to obtain the general learning actions, and highlights the skills and the scope of knowledge that a student can gain by passing the elective course.

*Keywords:* general learning actions, personal actions, regulatory actions, advertisement, the result of training.

Перемены, происходящие в современном обществе, требуют ускоренного совершенствования образовательного пространства, определения целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В связи с этим приоритетным направлением становится обеспечение развивающего потенциала новых образовательных стандартов. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе разработки стандартов нового поколения, позволяет выделить основные ре-

зультаты обучения и воспитания и создать навигацию проектирования универсальных учебных действий, которыми должны владеть учащиеся [2, с. 1].

Формирование универсальных учебных действий (УУД) является одной из целей современного образования. Овладение УУД позволит ученику в рамках школьной программы не только усвоить знания, умения и навыки, но и лично развиваться, обрести духовно-нравственный опыт и социальную компетентность.

Переходя к вопросу методики освоения учеником универсальных учебных действий, считаем, что подобные умения можно формировать не только в рамках какого-либо предмета, но и в рамках дополнительных занятий, например элективного курса.

Нами был разработан элективный курс «Реклама как современный жанр речи», в рамках которого происходило обучение, направленное на овладение школьниками не только предметными умениями, но и универсальными учебными действиями (табл.).

Таблица

Программа элективного курса «Реклама как современный жанр речи»

№	Тема	Часы лекционные	Часы практические	Содержание
1.	Входящий контрольный срез		2	Диагностика сформированности у школьников рефлексии, критического мышления при анализе рекламных текстов, в ходе заполнения анкет и выполнения контрольного среза
2.	Реклама. Сущность, признаки, функции	2	3	Реклама как современный жанр речи. Сущность рекламного текста. Признаки рекламы. Функции рекламы. Подбор рекламных текстов и их анализ с точки зрения соответствия признакам рекламного текста, определение функций рекламного текста. Подведение текста рекламы под понятие «реклама»
3.	Роль рекламы в современном обществе: роль, цели, задачи, направленность	2	3	Роль рекламы в современном обществе, цели, задачи. Направленность рекламных текстов
4.	Социологический аспект рекламы	2	3	Социальное значение рекламы. Участие рекламы в процессе социализации личности. Ценностные ориентации, формируемые рекламой
5.	Психологический аспект рекламы	2	3	Положительное и отрицательное воздействие рекламы на человека. Влияние рекламы на формирование мировоззрения человека
6.	Лингвистический аспект рекламы	2	3	Языковые особенности рекламы: лексика рекламы, стилистические приёмы и синтаксические конструкции в рекламе. Структурно-семантические компоненты рекламы: заголовок, основной текст, слоган
7.	Обобщение изученного	1	3	Совокупность рекламных признаков. Презентация личности. «Самореклама»
8.	Исходящий контрольный срез	1	2	Диагностика сформированности у школьников рефлексии, критического мышления при анализе рекламных текстов, в ходе заполнения анкет и выполнения контрольного среза

В ходе обучения ученики смогут освоить следующие универсальные учебные действия:

Личностные действия:

- основные функции, цели, задачи, виды, типы рекламного сообщения;
- роль рекламы в современном обществе, сила влияния рекламы на общество, влияние рекламы на ценностные ориентации человека;
- основные приёмы и способы воздействия рекламного сообщения;
- возможности использования знаний о рекламе в повседневной жизни.

Регулятивные действия:

- осуществлять свою учебно-познавательную деятельность;
- осуществлять самоанализ, самокоррекцию, самооценку, самоконтроль собственной учебной деятельности;

– организовывать и осуществлять рефлексию по отношению к рекламным текстам.

Не случайно выбрана тематика элективного курса, которая посвящена рекламе. Элективный курс рассчитан на учеников 9-х классов, а данный возрастной период характеризуется [1]:

- бурным, скачкообразным характером развития, т. е. происходящим за сравнительно короткий срок многочисленными качественными изменениями прежних особенностей, интересов и отношений ребёнка; появлением у подростка значительных субъективных трудностей и переживаний;
- стремлением подростка к общению и совместной деятельности со сверстниками;
- особой чувствительностью к морально-этическому «кодексу товарищества», в котором

заданы важнейшие нормы социального поведения взрослого мира;

– процессом перехода от детства к взрослости, отражающимся в его характеристике как «переходного», «трудного» или «критического»;

– обострённой, в связи с возникновением чувства взрослости, восприимчивостью к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых и в их отношениях, порождающей интенсивное формирование на данном возрастном этапе нравственных понятий и убеждений, выработку принципов, моральное развитие личности;

– сложными поведенческими проявлениями, вызванными противоречием между потребностью в признании их взрослыми со стороны окружающих и собственной неуверенностью в этом (нормативный кризис с его кульминационной точкой подросткового кризиса независимо-

сти, проявляющегося в разных формах непослушания, сопротивления и протеста);

– изменением социальной ситуации развития – ростом информационных перегрузок и изменением характера и способа общения и социальных взаимодействий (объёмы и способы получения информации: СМИ, телевидение, Интернет).

Поэтому считаем, что данный элективный курс не только позволит ученику овладеть универсальными учебными действиями, но и поможет разобраться в информации, с которой он регулярно сталкивается.

Актуальность данного элективного курса определяется настоятельной необходимостью изучения школьниками рекламы в школе как эффективного средства развития творческой, самостоятельно и критически мыслящей личности в условиях интенсивного увеличения информационного потока.

#### **Список литературы**

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 431 с.

2. Фундаментальное ядро содержания общего образования // Рос. акад. наук, Рос. акад. образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с.

#### **Spisok literatury**

1. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma obrazovatel'nogo uchrezhdenija. Osnovnaja shkola / sost. E. S. Savinov. M.: Prosvewenie, 2011. 431 s.

2. Fundamental'noe jadro soderzhaniya obwego obrazovanija // Ros. akad. nauk, Ros. akad. obrazovanija; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. 4-e izd., dorab. M.: Prosvewenie, 2011. 79 s.

*Статья поступила в редакцию 12.05.2012 г.*

УДК 373  
ББК Ч 426.131

**Оксана Владимировна Трофимова,**  
кандидат педагогических наук,  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: trofimova\_ov@mail.ru

### **Методика обучения критическому аудированию устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему на уроках русского языка<sup>1</sup>**

Разработанное автором содержание обучения критическому аудированию учащихся в рамках компетентностного и деятельностного подходов включает знания, умения, навыки, связанные, во-первых, с критическим пониманием речи (текста), во-вторых, с критическим осмыслением собственной аудитивной деятельности.

Описанная в статье методика состоит из двух этапов, соответствующих содержанию обучения. Это позволит учителю достичь определённых результатов. Учащиеся будут знать, что такое критическое аудирование как особый вид аудитивной деятельности, а также осознают необходимость и важность умения критически слушать. Учащиеся будут знать структуру устного монологического ответа, критерии его оценивания, а также этапы критического аудирования и научатся оценивать устные монологические ответы на лингвистическую тему, а также анализировать и оценивать собственную аудитивную деятельность.

*Ключевые слова:* речевая деятельность, виды речевой деятельности, критическое аудирование, устный развёрнутый монологический ответ на лингвистическую тему, компетентностный подход, деятельностный подход.

**Oksana Vladimirovna Trofimova,**  
Candidate of Pedagogy,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: trofimova\_ov@mail.ru

### **Methods of Teaching Critical Listening Comprehension of the Detailed Response of Linguistic Character at the Russian Language Lessons**

The content of teaching critical listening comprehension to students made by the author within the competence and activity approaches includes knowledge and skills related to both critical speech (text) understanding and interpretation of one's own auditory activity.

The methods described in the article consist of two stages corresponding to the stages of the education content. It will enable a teacher to achieve certain results. Students will know what critical thinking is as a special kind of auditory activity and will recognize the necessity and importance of the ability to listen critically. Students will know the structure of the monologue response, its evaluation criteria, and the stages of critical listening. They will also learn to evaluate an oral detailed response devoted to a linguistic issue as well as analyze and evaluate their own auditory activity.

*Keywords:* speech activity, types of speech activity, critical listening comprehension, an oral detailed response on the linguistic subject, competence approach, activity approach.

Основной задачей современной школы в соответствии с модернизацией образования является формирование школьника как субъекта учения. Одной из составляющих субъекта учения признано умение критически воспринимать информацию. Умения критического аудирования являются компонентом общепредметной составляющей коммуникативной, лингвистической, языковой и культуроведческой компетенций. Поэтому обучение всем видам речевой деятельности (далее – РД), в том числе и критическому аудированию, является важнейшей задачей на современном этапе. Знания, умения и способы деятельности, помогающие осуществлять

процесс критического осмысления, являются необходимой составляющей субъекта учения, т.к. они позволяют школьнику использовать полученные знания в новой ситуации, соотносить их с действительностью, с собственной деятельностью, контролировать и корректировать их. Это обуславливает необходимость формирования у школьника умения критического восприятия и осмысления воспринятого и собственной аудитивной деятельности.

Под критическим аудированием мы понимаем такой вид аудитивной деятельности, при котором реципиент осуществляет осмысление как воспринятой на слух информации (с

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6. 3687. 2011.

точки зрения истинности/ложности, новизны/известности, согласия/несогласия), так и собственной аудитивной деятельности (с точки зрения её успешности/неуспешности, большей/меньшей способности к аудированию, оцениванию). Поэтому разработанное нами содержание обучения критическому аудированию в рамках компетентностного и деятельностного подходов включает знания, умения, навыки, связанные, во-первых, с критическим пониманием

речи (текста), во-вторых, с критическим осмыслением собственной аудитивной деятельности.

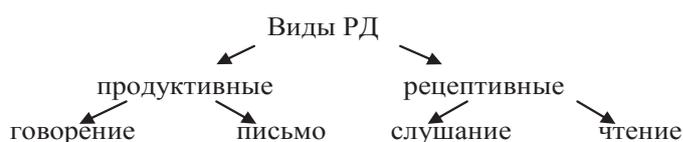
На первом этапе обучения необходимо сформировать у учащихся знания о слушании как виде РД и критическом аудировании как особом виде слушания, а также об устном развернутом монологическом ответе на лингвистическую тему.

Предлагаем тематическое планирование обучения критическому аудированию устного ответа на лингвистическую тему (табл. 1).

Таблица 1

№	Тема	Понятия и формируемые на их основе знания	Что должен знать и понимать школьник	Кол-во часов
1	Устный развернутый ответ			8 (всего)
1.1.	Учебно-научный подстиль и его особенности	Стиль и подстиль; особенности учебно-научного подстиля	Что такое подстиль; каковы особенности учебно-научного подстиля	2
1.2	Устный развернутый монологический ответ как жанр учебно-научной речи	Устный развернутый ответ как жанр учебно-научной речи	Что такое устный развернутый ответ как жанр учебно-научной речи	1
1.3	Содержание и структура устного развернутого монологического ответа на лингвистическую тему	Содержание устного развернутого ответа; структура устного развернутого ответа	Что составит содержание устного развернутого ответа; какова структура устного развернутого ответа	2
1.4	Требования к устному развернутому монологическому ответу, критерии оценивания устного развернутого монологического ответа на лингвистическую тему	Знание, как рецензировать ответ (параметры и критерии, по которым оценивается ответ)	Каков план оценивания устного развернутого ответа, критерии оценивания устного развернутого ответа	3
2	Слушание как рецептивный вид речевой деятельности			6 (всего)
2.1	РД, виды РД	РД, виды РД;	Что такое РД; какие виды РД существуют; все виды РД взаимосвязаны	1
2.2	Этапы РД	Этапы РД: ориентировка и планирование, реализация, контроль результатов	Из каких этапов состоит любая РД	1
2.3	Слушание как вид РД	Слушание как вид РД; виды слушания; цели слушания	Что такое слушание как речевая деятельность; что означает слышать и слушать (разграничивать понятия «слушаю» и «слышу»); какие существуют виды слушания; каким видом слушания необходимо воспользоваться в конкретной ситуации; с какой целью можно слушать (узнать новое, оценить ответ или высказывание товарища (с точки зрения содержания, формы и т. п.), свою аудитивную деятельность)	2
2.4.	Критическое аудирование как особый вид аудитивной деятельности. Особенности критического аудирования	Критическое слушание; цели критического слушания	Что такое критическое слушание; с какой целью можно слушать критически (оценить ответ товарища, свою аудитивную деятельность, установить истинность/ложность получаемой на слух информации)	2
	Итого			14

На первом уроке «РД, виды РД» важно, во-первых, систематизировать знания учащихся о



Во-вторых, направить учащихся на осознание взаимосвязи всех видов РД.

Для этого на этапе закрепления изученного материала учащимся можно предложить нарисовать схему, в которой должна быть отражена взаимосвязь всех видов РД. Представленные учащимися схемы позволят учителю обобщить материал о видах РД, их особенностях, взаимосвязи.

Урок, посвящённый критическому аудированию как особому виду аудитивной деятельности и особенностям критического аудирования, можно начать с наблюдения. Перед представлением материала для наблюдения учащимся даётся задание внимательно послушать стихотворение и подготовиться ответить на следующие вопросы: «Верите вы или нет в то, о чём рассказывается в стихотворении? Объясните почему?». Материалом для наблюдения может послужить, например, небылица К. И. Чуковского «Радость».

Затем учитель задаёт вопрос: «Почему вы не верите тому, о чём говорится в стихотворении?» По ходу беседы учащиеся выяснят, что часто, когда мы слушаем, то вольно или невольно стараемся сопоставить воспринимаемый материал с тем, что уже знаем (с личным опытом). Так будет продемонстрирована одна из целей критического аудирования – определить истинность/ложность получаемой информации.

Далее учащимся даётся задание вспомнить ситуации, когда они слушали кого-то со следующими целями: выяснить истинность/ложность информации; выяснить новизну информации; определить, согласны вы с тем, что слышите или нет. Перечисленные учащимися ситуации

видах РД. По следующей схеме организации работы:

чаще всего будут иметь бытовой характер («когда друг рассказывал историю», «когда родители обещали летний отпуск», «когда смотрели телевизор 1 апреля», «когда чувствовал, что друзья хотят меня разыграть», и т. п.). Это позволит учителю показать важность умения критически воспринимать информацию не только на уроках, но и в жизни.

Урок, посвящённый знакомству с требованиями к устному монологическому ответу, можно начать с проверки домашнего задания: «Как вы думаете, что оценивает учитель, когда слушает ученика, отвечающего у доски? Определите позиции, которые могут проверяться в устном монологическом ответе».

Обобщая сказанное, учитель отметит, что в любом ответе проверяется как содержание ответа, так и способ его выражения (какова речь, структура ответа, мимика).

После обобщающей беседы по домашней работе учащимся предлагается выработать критерии оценивания устного монологического ответа, взяв за основу те критерии, которые были озвучены учащимися при проверке домашней работы. Учитель сообщает, что разработанные на уроке критерии будут использоваться учащимися на следующих уроках, когда им самим придётся оценивать ответы своих товарищей. Определяется максимум баллов по каждому критерию – 2 балла.

В нашем исследовании были выведены критерии оценивания устных монологических ответов, которые предлагается использовать в обучении (табл. 2). Отметим, что в целом (за исключением используемой нами шкалы баллов) предлагаемые нами критерии соответствуют требованиям к устному развёрнутому ответу [1].

Таблица 2

№	Параметры, по которым оценивается устный ответ	Критерии оценивания	Баллы
1	Соответствие лингвистической теории (т. е. отсутствие фактических ошибок)	В ответе нет фактических ошибок, т. е. ответ соответствует лингвистической теории	2
		В ответе допущены фактические ошибки, которые ученик исправил сам по ходу ответа	1
		В ответе допущены фактические ошибки, которые ученик не исправил сам по ходу ответа	0

2	Полнота ответа (наличие теоретических сведений, необходимых для раскрытия вопроса)	В ответе есть все необходимые, важные для раскрытия теоретического вопроса сведения	2
		В ответе допущены пропуски теоретических сведений, но ученик сам их восполнил по ходу ответа	1
		В ответе допущены пропуски теоретических сведений, которые ученик не восполнил по ходу ответа	0
3	Структурное единство ответа в целом	В ответе есть вступление, основная часть и заключение	2
		В ответе отсутствует вступление или заключение	1
		В ответе отсутствует вступление и заключение	0
4	Аргументированность теоретических положений	В основной части приведено правило или определение понятия, примеры, даны их комментарии	2
		В основной части приведены примеры не на все правила или положения, часть примеров не прокомментирована или прокомментирована недостаточно	1
		В основной части нет примеров	0
5	Стилистическое единство ответа	Ответ соответствует учебно-научному стилю: термины в ответе употребляются в их значении (нет подмены терминов и понятий); оперирование понятиями, отсутствие их подмены; отсутствуют слова, нарушающие стилистическое единство ответа (разговорные слова, слова в нетерминологическом значении, просторечные слова и т. п.)	2
		В ответе есть некоторые отступления от учебно-научного стиля (наличие разговорных или просторечных слов, слов в нетерминологическом значении)	1
		Ответ не соответствует учебно-научному стилю	0
6	Поведение, умение держаться перед классом; мимика и жесты; особенности интонации	Уверенно излагает материал, не отвлекается, в ответе нет лишних пауз и повторов слов и фраз, следит за мимикой и жестами, целесообразно их использует	2
		В изложении материала есть некоторые заминки, ненужные паузы, ненужные повторы слов или фраз, пытается контролировать мимику и жесты	1
		Неуверенно излагает материал, отвлекается, не следит за своими мимикой и жестами	0
Всего баллов			

Отметим, что разработанные нами критерии для оценивания ответов могут быть использованы на других предметах школьного цикла, что подчёркивает важность и общепредметность умения критически слушать и оценивать воспринимаемую информацию.

На втором этапе обучения проводится работа по формированию умений критического аудирования при прослушивании устного монологического ответа ученика на лингвистическую тему. Работа должна вестись в двух направлениях: 1) формирование у школьников умений критически осмысливать воспринимаемую на слух информацию (устный ответ на лингвистическую тему); 2) формирование у школьников умений критически осмысливать собственную аудитивную деятельность [2].

Покажем, как формирование этих групп умений может происходить в процессе обучения школьников русскому языку. Как правило, дети готовили дома устные монологические ответы по текущим темам. На уроках отрабатывалось то или иное умение с помощью представленных в разработанном нами содержании обучения заданий и вопросов [3].

Приведём фрагменты уроков, демонстрирующие то, как проводилась данная работа.

Для формирования у учащихся умения соотносить содержание спрогнозированного до

слушания с содержанием, воспринимаемым во время слушания, может быть проведена следующая работа. Учащиеся получают домашнее задание прочитать материалы учебника по какой-либо теме, а на уроке предлагается составить план устного монологического ответа на эту тему, оформив его в виде таблицы, где правый столбик останется свободным (табл. 3).

Таблица 3

<i>Название темы</i>	
<i>План устного монологического ответа</i>	<i>Пометки в ходе слушания ответа</i>

Затем учитель приглашает для ответа одного из учащихся класса, остальным даётся задание: «Слушая ответ товарища, сопоставляйте его с ранее составленным вами планом ответа на этот вопрос. Отмечайте и запоминайте (или записывайте в правом столбике) все случаи несовпадения, расхождения». После ответа учащиеся расскажут о том, что не совпало или совпало в ответе с тем, что предполагалось услышать. В ходе обсуждения недостатков ответа и сопоставления учащимися плана предполагаемого ответа с прозвучавшим ответом учитель помогает учащимся прийти к выводу: у любого человека есть способности к прогнозированию, но у каждого они развиты по-разному.

Обсуждая причины неуспешного прогнозирования, учащиеся с помощью учителя выясняют, что самой существенной из них является плохое знание материала, который предполагается услышать.

Таким образом, в ходе ответа учащиеся не просто слушают отвечающего, но и сопоставляют звучащий ответ с тем, что они предполагали услышать.

Для развития способности учащихся к антиципации можно использовать ещё одно упражнение. Учащимся предлагается заголовок статьи, указывается издание, автор статьи и время, когда материалы были опубликованы, и даётся задание предположить, о чем будет идти речь в данной статье. Результаты («прогнозы» ребят) озвучиваются, а затем читается статья или предъясняется её план. Таким образом, учащиеся видят, насколько точно они могут предвидеть содержание статьи, используя данные о ней. Они могут сопоставлять результаты, что вызовет не только желание в следующий раз сделать лучше, но и желание понять, а «почему у меня хуже получается, чем у других». Кто-то из ребят осознаёт, что мало читает, и поэтому не может предположить, о чём может писать то или иное издание или корреспондент. Подобная работа,

на наш взгляд, способствует формированию и развитию у учащихся умения антиципации.

Для того чтобы учащиеся смогли проанализировать и оценить свои способности настроившись на слушание и не отвлекаться в процессе слушания, одним из домашних заданий может стать сочинение-рассуждение на одну из следующих тем: «Почему я отвлекаюсь на уроках», «Как научиться внимательно слушать», «Почему я не люблю, когда меня плохо слушают».

Важным в данной работе является то, что учащиеся попытаются посмотреть на слушание как на активный процесс, увидеть причины невнимательного слушания, посмотреть на то, что мешает им слушать. В конце обучения в одном из домашних заданий учащимся может быть предложено составить памятку для того, кто хочет научиться слушать.

Каждый урок на втором этапе опытного обучения начинается с устного монологического ответа.

Для того чтобы выставлять учащимся отметки за устный монологический ответ в классный журнал в соответствии с принятой в школе 5-балльной шкалой оценивания, предлагаем использовать разработанную нами шкалу перевода баллов в отметки (табл. 4).

Таблица 4

<i>Баллы</i>	<i>Процент от максимального количества баллов</i>	<i>Отметка</i>
от 9 до 12 баллов	90–100 %	«5»
от 8 до 10 баллов	80–89 %	«4»
от 6 до 7 баллов	60–79 %	«3»
от 0 до 5 баллов	0–59 %	«2»

Перед тем, как отвечающий выйдет к доске, учащиеся получают таблицу с критериями оценивания ответа (табл. 2) и бланки для выставления баллов (табл. 5).

Таблица 5

<i>Дата урока</i>						
<i>ФИО оценивающего ученика</i>						
<i>ФИО отвечающего ученика</i>						
<i>Тема устного развёрнутого ответа</i>						
<i>Критерии оценивания</i>	1	2	3	4	5	6
<i>Баллы</i>						

Это позволит оптимизировать работу учащихся и не отвлекаться во время прослушивания ответа. После того, как ответ состоится, некоторым учащимся предлагается озвучить выставленные баллы и аргументировать своё решение.

Отметим, что необходимость аргументированно объяснить выставленные ответившему баллы активизирует учащихся к качественному

аудированию. Слушающие стараются не отвлекаться от процесса аудирования, анализировать ответ по всем критериям, не пропустить ни одной фактической ошибки, следить за соответствием примеров теории. За адекватное оценивание пяти ответов и верно аргументированное объяснение своего решения учащиеся имеют возможность получить отметку в журнал, что также

может стимулировать школьников к активному участию в подобной работе.

Кроме того, с учащимися можно договориться о том, что отвечающему будут даваться советы о том, как в следующий раз ответить лучше. Так, на наших уроках частым был совет увереннее знать теоретический материал. Важными, на наш взгляд, являлись и те советы, которые

касались поведения, использования в ответе интонации, мимики и жестов. Это не только развивало умение держаться перед аудиторией, но и повышало речевую культуру отвечающих.

Таким образом, данная методика позволяет учителю формировать у ученика способности критического восприятия информации, которые характеризуют его как субъекта учения.

### **Список литературы**

1. Нормы оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку / М. Т. Баранов [и др.] // Программы общеобразовательных учреждений. Русский язык. 5–9 классы. М.: Просвещение, 2007. 48 с.
2. Трофимова О. В. Направления работы по обучению критическому аудированию устного развернутого ответа на лингвистическую тему // Вестник ЧитГУ № 1 (58). Чита: ЧитГУ, 2010. 160 с. С. 45–47.
3. Трофимова О. В. Содержание обучения критическому аудированию на уроках русского языка (при слушании устного развернутого ответа на лингвистическую тему) // Проблемы славянской культуры и цивилизации: материалы XI Междунар. науч.-метод. конф. / отв. ред. А. М. Антипова. Уссурийск: Изд-во УГПИ, 2009. 298 с. С. 172–175.

### **Spisok literatury**

1. Normy ocenki znaniy, umenij i navykov uchawihsjaja po russkomu jazyku / M. T. Baranov [i dr.] // Programmy obweobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Russkij jazyk. 5–9 klassy. M.: Prosvewenie, 2007. 48 s.
2. Trofimova O. V. Napravlenija raboty po obucheniju kriticheskomu audi-rovaniju ustnogo razvjornutogo otveta na lingvisticheskuju temu // Vestnik ChitGU № 1 (58). Chita: ChitGU, 2010. 160 s. S. 45–47.
3. Trofimova O. V. Soderzhanie obuchenija kriticheskomu audirovaniju na urokah russkogo jazyka (pri slushanii ustnogo razvjornutogo otveta na lingvis-ticheskuju temu) // Problemy slavjanskoj kul'tury i civilizacii: materialy XI Mezhdunar. nauch.-metod. konf. / otv. red. A. M. Antipova. Ussurijsk: Izd-vo UGPI, 2009. 298 s. S. 172–175.

*Статья поступила в редакцию 20.03.2012 г.*

УДК 37.016: 811.161.1  
ББК Ч 426.131

*Лариса Витальевна Черепанова,  
доктор педагогических наук, профессор,  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: cherepanovalara@mail.ru*

**Технология «Языковой портфель» в контексте перехода на ФГОС по русскому языку второго поколения основной школы<sup>1</sup>**

В статье представлено описание одного из возможных путей реализации целей ФГОС по русскому языку для основной школы второго поколения. Этот путь – использование инновационной технологии обучения русскому родному языку «Языковой портфель». Статья содержит описание универсальных учебных действий (личностных, коммуникативных, познавательных, регулятивных), развитие которых – одна из важнейших задач не только обучения русскому языку, но и всей системы школьного основного и среднего образования. Выделены и охарактеризованы наиболее эффективные в обучении русскому родному языку типы языковых портфелей по ведущей цели: папка достижений по русскому языку; рефлексивный языковой портфель, проблемно-исследовательский и тематический языковой портфель. Раскрыты возможности каждого типа портфеля в развитии универсальных учебных действий и обоснованы условия, при которых использование данной технологии с целью развития у школьников умения учиться, которое составляют универсальные учебные действия, будет эффективным.

*Ключевые слова:* ФГОС второго поколения, универсальные учебные действия, инновационная технология обучения русскому языку, технология «Языковой портфель», папка достижений по русскому языку, рефлексивный языковой портфель, проблемно-исследовательский языковой портфель, тематический языковой портфель.

*Larisa Vitalyevna Cherepanova,  
Doctor of Pedagogy, Professor,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: cherepanovalara@mail.ru*

**“Linguistic Portfolio” Technology within the Transition to the Second Edition of the Federal State Educational Standard (FSES) in the Russian Language for the Secondary School**

The article describes one of the ways to achieve the goals stated in the 2<sup>nd</sup> edition of the FSES in the Russian Language for the secondary school. This way is the use of the innovative technology “Linguistic Portfolio” while teaching the Russian language. The paper also presents some general learning acts (personal, communicative, cognitive, and regulative ones) whose development is one the major tasks not only for teaching the Russian language but for the secondary education system as a whole. The most efficient types of the linguistic portfolios have been pointed out and characterized in terms of the leading aim of teaching Russian as a native language. They are files of the achievement in learning the Russian language, a reflective linguistic portfolio, a research and thematic linguistic portfolio. Every type of the given portfolios is presented in terms of their capability to develop the general learning acts, which constitute students' learning skills. The conditions under which these skills might be successfully developed have been also pointed out and founded.

*Keywords:* the 2<sup>nd</sup> edition of the FSES, general learning acts, an innovative technology of teaching Russian, a “linguistic portfolio”, files of the achievement in learning the Russian language, a reflective linguistic portfolio, a research linguistic portfolio, a thematic linguistic portfolio.

Современный этап развития школьного образования ознаменован переходом на Федеральный государственный стандарт общего среднего образования второго поколения (ФГОС второго

поколения). Особенность данного стандарта состоит в том, что в его основе лежит «Концепция фундаментального ядра содержания общего образования» – документ, в котором определены базовые национальные ценности, основные эле-

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6. 3687. 2011.

менты научного знания, универсальные учебные действия, составляющие в совокупности стратегическую основу стандарта. основополагающим в стратегии является определение целей обучения в целом и изучения учебных предметов.

В соответствии с выделенными базовыми национальными ценностями, основными элементами научного знания, универсальными учебными действиями изучение русского языка как учебного предмета должно быть направлено на достижение следующих целей:

- формирование представлений о русском языке как языке русского народа, государственном языке РФ, средстве межнационального общения, консолидации и единения народов России;

- формирование знаний об устройстве системы языка и закономерностях её функционирования на современном этапе;

- обогащение словарного запаса учащихся, овладение культурой устной и письменной речи, видами речевой деятельности, правилами и способами использования языка в разных условиях общения;

- овладение важнейшими общепредметными умениями и универсальными учебными действиями [2, с. 12].

Данные первые три цели не являются новыми, они традиционны и в качестве целей обучения русскому языку были в проектах государственных образовательных стандартов 1993, 1996, 1998, 2002, 2004 гг.

Однако четвёртая цель – овладение важнейшими общепредметными умениями и универсальными учебными действиями – является новой и заслуживает особого внимания.

Цель данной статьи – обосновать возможность и правомерность использования инновационной технологии «Языковой портфель» для развития УУД при обучении русскому языку; раскрыть возможности каждого типа портфеля в развитии УУД и обосновать условия, при которых использование данной технологии будет эффективным.

Универсальные учебные действия (далее УУД) – «совокупность способов действия учащегося, а также связанные с ними навыки учебной работы, обеспечивающие его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса» [2, с. 53].

В составе основных УУД разработчики ФГОС выделили 4 блока:

- личностные;
- коммуникативные;
- познавательные;
- регулятивные.

Личностные УУД включают:

- жизненное, личностное, профессиональное самоопределение;

- действия смыслообразования и нравственно-этического оценивания, реализуемые на основе ценностно-смысловой ориентации, а также ориентации учащихся в социальных ролях и межличностных отношениях.

Коммуникативные УУД составляют умения:

- владеть всеми видами РД;
- строить продуктивное речевое взаимодействие со сверстниками и взрослыми;
- адекватно воспринимать устную и письменную речь;
- точно, правильно, логично и выразительно излагать свою точку зрения;
- соблюдать в процессе коммуникации нормы речи и речевого этикета.

Познавательные УУД включают умения:

- формулировать проблему, выдвигать аргументы, строить логическую цепь рассуждения, находить доказательства, подтверждающие или опровергающие тезис;
- осуществлять библиографический поиск;
- извлекать необходимую информацию из различных источников;
- определять основную и второстепенную информацию;
- осмысливать цель чтения, выбирать его вид;
- применять методы информационного поиска, в т. ч. с помощью компьютерных средств;
- перерабатывать, систематизировать и предъявлять информацию разными способами.

Регулятивные УУД составляют следующие умения:

- ставить и адекватно формулировать цель деятельности;
- планировать деятельность и при необходимости изменять её;
- осуществлять самоконтроль, самооценку и самокоррекцию деятельности.

Нетрудно заметить, что данные УУД представляют собой умение учиться, т. е. «способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [2, с. 53]. Развитие такого умения невозможно лишь средствами традиционных приёмов, методов и технологий обучения. Поэтому сегодня совершенно определена необходимость в разработке и внедрении таких технологий, которые бы соответствовали запросам и потребностям общества, содействовали достижению поставленных во ФГОС второго поколения целей.

Одной из таких инновационных технологий в обучении русскому языку считается «Языковой портфель». Он представляет собой одну из раз-

новидностей «Портфеля ученика», или портфолио.

В педагогической литературе портфолио описано с разных точек зрения. Это обусловило выделение его видов. Так, портфолио может представлять собой коллекцию работ учащихся, всесторонне демонстрирующую не только учебные результаты, но и усилия, приложенные школьником для получения результатов. Его могут составлять работы, свидетельствующие об учебных достижениях школьника. Наконец, портфолио может включать задания, направленные на обучение рефлексии, самооценке, самодиагностике, т. е. регулятивных УУД.

В нашей концепции [3; 4; 5] технология «Языковой портфель» понимается как средство углубления и оформления познавательных интересов школьника, развития интеллектуальных рефлексивных способностей учащихся, особенно самооценки, средство комплексной проверки уровня усвоения учебного материала, индивидуализации и дифференциации обучения, формирования мотивации достижения. Таким образом, «Языковой портфель» направлен на развитие у школьников всех вышеперечисленных групп УУД.

На современном этапе по ведущей цели выделяют несколько типов портфолио и соответственно «Языковых портфелей»: папка достижений по русскому языку; рефлексивный языковой портфель, проблемно-исследовательский и тематический языковой портфель. Охарактеризуем каждый из них и раскроем их возможности в развитии УУД.

1. *Портфель «Папка достижений по русскому языку».*

*Цель такого портфеля:* показать достижения учащегося в изучении русского языка. В неё могут входить таблицы успеваемости, почётные грамоты и дипломы, сертификаты (например, участия в игре «Русский медвежонок»), свидетельства об окончании курсов и т. п. Материалы, помещённые в «Папку достижений», могут храниться на протяжении всех лет изучения русского языка, а могут обновляться. Полезно при «ревизии» папки отслеживать, что будет сохранено, а что нет. Такое «отслеживание» развивает у школьников критическое мышление, самооценку, рефлексивность.

Материалы, помещаемые в такой языковой портфель, должны быть структурированы. Принципы структурирования могут быть различными: например, материалы, разложенные по классам («5 класс», «6 класс» и т. д.); по рубрикам (например: «Мои творческие достижения», «Достижения в освоении лингвистики» и т. д.). Для того чтобы такой языковой портфель развивал УУД, в него должны быть обязательно включены

определённые разделы (страницы). Например, «Зачем мне нужен языковой портфель». Эта страница может содержать варианты ситуаций, в которых ученику будет необходима такая папка достижений по русскому языку. Обдумывая их, ученик приходит к осознанию того, для чего он будет собирать эту папку, как она поможет ему в изучении предмета и в дальнейшей жизни.

Страница «Зачем мне нужен такой портфель»:

- чтобы зафиксировать свою успеваемость по русскому языку;
- чтобы зафиксировать свои успехи в изучении русского языка;
- чтобы улучшить свои знания и умения по русскому языку;
- чтобы реально оценить свои достижения в изучении русского языка;
- чтобы спланировать свою работу по устранению пробелов в изучении русского языка и т. д.

2. *Рефлексивный языковой портфель.*

*Цель этого портфеля:* отслеживание самим учеником, учителем или даже родителями результативности учебно-познавательной деятельности ученика как в количественном, так и в качественном плане. Он раскрывает динамику личностного развития ученика. Такой портфель может в определённом смысле называться языковым портфелем достижений.

Рефлексивный языковой портфель составляют следующие части: «Досье», «Языковая биография» и «Языковой паспорт». В «Досье» ученик помещает сведения о себе: в какой(их) школе(ах) изучал русский язык, у какого(их) учителя(ей), по каким учебникам. Могут быть помещены итоговые (за четверть и за год) оценки по русскому языку и многое другое. «Языковая биография» раскрывает содержательный и деятельностный аспекты изучаемого предмета. Например, «Языковая биография» в аспекте лингвистической компетенции может включать в себя такие разделы: 1) содержание изученной темы (раздела): «Русистика, её разделы и учёные-лингвисты», «Язык, единицы языка», «Учебная деятельность»; 2) самооценку ученика владения каждым компонентом содержания, 3) оценку учителя.

«Языковую биографию» по каждой теме или разделу учитель разрабатывает сам с учётом содержания этого раздела и требований к результатам обучения, представленных в конкретной программе и учебнике. Так как известно, что имеющиеся сегодня программы (В. В. Бабайцевой, М. М. Разумовской и П. А. Леканта, С. И. Львовой и др.) и учебные комплексы к ним различаются как своим содержанием, так и не-

которыми требованиями к результатам изучения русского языка.

После изучения раздела или темы учащиеся на уроке под наблюдением учителя заполняют «Языковую биографию». Они оценивают своё знание/понимание и владение умением, выбирая соответствующий критерий и ставя условный знак (например, «√» или «+») в соответствующую этому критерию колонку. Критерии оценивания могут быть различными. Например: «затрудняюсь (не могу) /затрудняется (не может)», «могу, приложив усилия / может, приложив усилия», «могу легко, без затруднений/

может легко, без затруднений» [3]; «выполнить ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог(ла)», «выполнил(а), обратившись к подсказкам», «выполнил(а) без подсказки» [6; 7; 8]. Важно то, что учащиеся должны научиться подводить своё знание, действия под определённый критерий и на основе этого оценивать самих себя.

Приведём пример «Языковой биографии» рефлексивного языкового портфеля по разделу «Морфология. Глагол» (5 класс) программы по русскому языку С. И. Львовой (табл. 1).

Таблица 1

**1. Русистика, её разделы и учёные-лингвисты**

	<i>Содержание</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Знаю/ понимаю	√ Что такое морфология. √ Какие лингвисты изучали части речи русского языка						
Умею/ могу	√ Дать определение морфологии. √ Назвать 1– 2 учёных-морфологов. √ Рассказать о жизни и научной деятельности учёных, изучавших части речи						

**2. Язык, единицы языка**

	<i>Содержание</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Знаю/ понимаю	√ Что такое часть речи. √ Что такое глагол. √ Общее грамматическое значение глагола. √ На какие вопросы отвечает глагол. √ Какие признаки у глагола являются постоянными. √ Почему эти признаки являются постоянными. √ Какие признаки у глагола являются непостоянными. √ Почему эти признаки являются непостоянными. √ Какими членами предложения могут быть глаголы. √ Как определить синтаксическую функцию глагола. √ Что такое инфинитив. √ На какие вопросы отвечает инфинитив. √ Какими членами предложения может быть инфинитив. √ Как определить синтаксическую функцию инфинитива. √ Что такое изъявительное наклонение глагола. √ Что такое условное наклонение глагола. √ Что такое повелительное наклонение глагола. √ Какие глаголы называются переходными. √ Какие глаголы называются непереходными. √ Какие глаголы называются возвратными. √ Какие глаголы называются безличными. √ Какие глаголы называются разноспрягаемыми. √ Для чего нужны глаголы в речи						
Умею/ могу	√ Определить понятие «часть речи». √ Определить понятие «глагол как часть речи». √ Определить у глаголов общее грамматическое значение. √ Подобрать к глаголу вопрос. √ Определить у глагола постоянные признаки. √ Объяснить, почему эти признаки являются постоянными. √ Доказать, почему эти признаки являются постоянными. √ Определить у глагола непостоянные признаки. √ Объяснить, почему эти признаки являются непостоянными. √ Доказать, почему эти признаки являются непостоянными. √ Определить синтаксическую функцию глагола. √ Объяснить, как я определял(а) синтаксическую функцию глагола в предложении.						

	<p>√ Привести примеры:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– глаголы в форме инфинитива;</li> <li>– глаголы совершенного вида;</li> <li>– глаголы несовершенного вида;</li> <li>– переходные глаголы;</li> <li>– непереходные глаголы;</li> <li>– глаголы 1-ого спряжения;</li> <li>– глаголы 2-ого спряжения;</li> <li>– разноспрягаемые глаголы;</li> <li>– возвратные глаголы;</li> <li>– невозвратные глаголы;</li> <li>– глаголы совершенного вида;</li> <li>– глаголы несовершенного вида;</li> <li>– глаголы в единственном числе;</li> <li>– глаголы во множественном числе;</li> <li>– глаголы I лица;</li> <li>– глаголы II лица;</li> <li>– глаголы III лица;</li> <li>– глаголы настоящего времени;</li> <li>– глаголы прошедшего времени;</li> <li>– глаголы будущего времени.</li> </ul> <p>√ Объяснить, почему я привёл(а) как пример именно такой глагол.</p> <p>√ Найти в тексте:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– глаголы в форме инфинитива;</li> <li>– глаголов совершенного вида;</li> <li>– глаголов несовершенного вида;</li> <li>– переходные глаголы;</li> <li>– непереходные глаголы;</li> <li>– глаголы I спряжения;</li> <li>– глаголы II спряжения;</li> <li>– разноспрягаемые глаголы;</li> <li>– возвратные глаголы;</li> <li>– невозвратные глаголы;</li> <li>– глаголы совершенного вида;</li> <li>– глаголы несовершенного вида;</li> <li>– глаголы в единственном числе;</li> <li>– глаголы во множественном числе;</li> <li>– глаголы I лица;</li> <li>– глаголы II лица;</li> <li>– глаголы III лица;</li> <li>– глаголы настоящего времени;</li> <li>– глаголы прошедшего времени;</li> <li>– глаголы будущего времени;</li> </ul> <p>√ Обосновать, почему я нашёл(а) именно это слово.</p> <p>√ Изменять форму глагола:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– время глагола;</li> <li>– наклонение глагола;</li> </ul> <p>√ Сделать морфологический разбор глагола.</p> <p>√ Объяснить, как и в какой последовательности выполнял(а) морфологический разбор глагола.</p> <p>√ Объяснить, для чего нужны глаголы в речи.</p> <p>√ Использовать глаголы в своём тексте.</p> <p>√ Определить, каким членом предложения является инфинитив.</p> <p>√ Рассказать, как определить синтаксическую функцию инфинитива.</p> <p>√ Объяснить, как я определял(а) синтаксическую функцию инфинитива</p>						
--	--	--	--	--	--	--	--

**3. Учебная деятельность**

	<i>Содержание</i>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Знаю/ понимаю	<p>√ Где могу найти дополнительный материал о глаголе как части речи.</p> <p>√ Куда нужно обратиться при затруднениях в морфологическом разборе глагола.</p> <p>√ Куда нужно обратиться при затруднениях при приведении примеров.</p>						

Умею/ могу	<ul style="list-style-type: none"> <li>√ Рассказать, где найти дополнительный материал о глаголе как части речи.</li> <li>√ Рассказать, куда нужно обратиться при затруднениях в морфологическом разборе.</li> <li>√ Показать, как определять тот или иной признак слова как части речи.</li> <li>√ Объяснить, какую информацию содержит план и образец морфологического разбора глагола</li> </ul>						
---------------	---	--	--	--	--	--	--

Колонка 1 соответствует критерию «затрудняюсь (не могу) /затрудняется (не может)»; колонка 2 – «могу, приложив усилия / может, приложив усилия»; колонка 3 – «могу легко, без затруднений/ может легко, без затруднений». Первые три колонки для ученика, следующие три – для учителя.

Анализ заполненных таблиц самооценивания как учителем, так и учеником может служить приёмом отслеживания развития у школьника регулятивных УУД, а также образовательных приращений. Личностные приращения могут заключаться в овладении каким-либо умением, углублении его за счёт работы с более сложным языковым материалом и т. д. Систематический анализ таких приращений, недоработок помогает ребёнку осознать КПД собственной учебно-познавательной деятельности, определить собственные пробелы и, может быть, даже наметить с помощью учителя шаги по их устранению. Учитель, анализируя самооценку учащегося, планирует индивидуальную работу, направленную на повышение уровня знаний и умений. Такая работа формирует рефлексивные знания и умения школьника, без которых трудно представить

сегодня субъект учения. Таким образом, анализ «Языкового паспорта», заполненного школьником, даёт возможность учителю в дальнейшем организовывать индивидуальную работу с учеником, постепенно повышая уровень сложности материала и степень самостоятельности ученика в выполнении задания.

Ещё одной разновидностью рефлексивного языкового портфеля является «Дневник достижений учащегося по русскому языку». Сегодня эта разновидность представлена «Дневниками...» к 5, 6, 7 классам учебников по русскому языку С. И. Львовой и В. В. Львова, выпущенными в издательстве «Мнемозина» [6; 7; 8]. Эти Дневники входят в учебный комплект по русскому языку. Главное назначение данного портфеля – научить школьника анализировать свою учебно-познавательную деятельность, свои образовательные приращения (рефлексировать) и давать самооценку этих достижений.

«Достижения» ученика при работе с этим портфелем заключаются в развитии комплекса знаний, умений и способов действия, прежде всего УУД (табл. 2).

Таблица 2

**Результаты освоения технологии «Дневник достижений по русскому языку»**

<b>Компоненты компетенций, составляющих цели обучения русскому языку</b>	<b>Результаты освоения технологии «Дневник достижений учащегося по русскому языку»</b>
Мотивация, ценностные ориентации (лично-смысловой компонент компетенций). Личностные УУД	<ul style="list-style-type: none"> <li>– наличие познавательного интереса;</li> <li>– наличие понимания учеником смысла работы с «Дневником достижений»;</li> <li>– наличие желания оценивать свои достижения по русскому языку;</li> <li>– наличие желания преодолевать возникающие при решении заданий, при ответах на вопросы ступенек, при самооценивании собственной работы трудности;</li> <li>– наличие желания использовать подсказки не только при затруднении, возникшем при решении задания или ответе на вопрос, но и для самопроверки правильности решения задания или ответа на вопрос</li> </ul>
Знания, умения и владение способами действия получения и переработки информации (когнитивный компонент компетенций). Познавательные УУД	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ориентировка в структуре учебной задачи (задания «Дневника»);</li> <li>– определение оптимальной последовательности действий для решения учебной задачи (задания «Дневника»);</li> <li>– выполнение задания (решение задачи) по образцу и самостоятельно;</li> <li>– определение причины возникших затруднений и преодоление их самостоятельно или с обращением к подсказкам каждой ступеньки «Дневника достижений»;</li> <li>– осознание правильности/неправильности, полноты/неполноты выполнения задания на основе сопоставления с образцом, данным в самом задании или подсказке</li> </ul>

<p>Знания, умения и владение способами действия рефлексии, самооценки, самоанализа, самокоррекции действий (регуляторный компонент компетенций) Регулятивные УУД</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оценивание своей учебно-познавательной деятельности на основе критериев, данных в «Дневнике достижений»;</li> <li>- самопроверка учебно-познавательной деятельности на основе подсказок «Дневника достижений»;</li> <li>- самокоррекция учебно-познавательной деятельности;</li> <li>- осмысление (рефлексия):</li> <li>- содержания и последовательности умственных действий, операций,</li> <li>- возникших трудностей и их причин,</li> <li>- достижения или недостижения поставленных целей и задач (в решении задания, ответе на вопрос, использовании подсказок, самооценивании);</li> <li>-определение на основе таблиц самооценивания своих образовательных достижений (приращений)</li> </ul>
--	---

Структуру «Дневника» составляют ступеньки, которые соотносятся с разделами и темами, изучаемыми школьниками в каждом классе. Это как бы те ступени, по которым ученик поднимается к новым знаниям, умениям, в том числе к умениям анализировать свою учебную деятельность, корректировать свои действия и оценивать их.

Например, в 6 классе «Дневник» составляют следующие ступеньки:

1.«Родной язык. Орфография». 2. «Синтаксис. Пунктуация». 3. «Текстоведение». 4. «Морфология. Имя существительное». 5. «Морфология. Имя прилагательное». 6. «Морфология. Глагол». 7. «Морфология. Деепричастие». 8. «Морфология. Причастие». 9. «Морфология. Имя числительное». 10. «Морфология. Местоимение».

На каждой ступеньке задания объединены в 3 раздела: «Как я усвоил лингвистическую теорию», «Как я научился использовать лингвистическую теорию», «Как я научился действовать».

Задания первого раздела «Как я усвоил лингвистическую теорию» направлены на оценивание теоретических знаний, которые являются ориентировочной основой деятельности, а также комплекса общепредметных умений, связанных с оперированием школьником этими знаниями. Эти задания проверяют, в первую очередь, лингвистическую и коммуникативную компетенции. Способы действий, посредством которых ученик оценивает свои знания, разнообразны и в целом представляют собой систему, являющуюся одновременно и обучающей. Так, на оценивание действий с лингвистическими и речеведческими понятиями направлены задания: *Прочитай данные определения. Вместо многоточия вставь подходящие по смыслу термины.* (Смысл этого задания не только в том, чтобы соотнести определение с термином, значение которого он раскрывает, но и овладеть разными моделями и языковыми средствами научного определения лингвистического понятия. Важно то, что определения не дублируют определений этих понятий учебника). *Ответь на вопросы; Продолжи данные предложения* (Эти задания направлены на создание определений лингвистических понятий); *Прочитай один раз*

*текст и перескажи его. Проверь, удалось ли тебе пересказать текст. Для этого ответь на вопросы (поставь знак «+» или «-»). Прочитай текст. Заполни пропуски так, чтобы получился рассказ о правописании приставок и др. Прочитай текст. Дополни его части, чтобы получился рассказ о деепричастии.* (Данные задания направлены на создание фрагментов лингвистических текстов, овладение текстовыми моделями как образцами в продуцировании текстов).

Задания второго раздела «Как я научился использовать лингвистическую теорию» направлены на оценивание способности использовать знания в разнообразных учебно-познавательных ситуациях при выполнении разнообразных действий с языковым материалом: *Дополни своими примерами; Определи, правильно ли указаны признаки. Если нет, то исправь; Выбери и запиши слово, соответствующее каждой из данных схем; Выбери правило, по которому пишутся окончания данных существительных, и др.* Данные задания не могут выполняться механически, они требуют понимания теоретического материала и знания того, как они помогут действовать при решении задачи. Это более высокий уровень владения знаниями.

Задания третьего раздела «Как я научился действовать» направлены на оценивание разнообразных умений и способов действий. В нём даны как традиционные задания, типа: *Проведи разбор; Составь текст; Преобразуй; Найди ошибки в использовании причастий; Напиши предложения, заменяя неудачно употреблённые глаголы подходящими по смыслу; Спиши, раскрывая скобки и вставляя пропущенные буквы,* – так и задания, нечасто встречающиеся в практике обучения: *Найди в словарице «Словобразовательные цепочки однокоренных слов» цепочки, соответствующие схемам; Объясни лексическое значение слов, используя разные способы; Определи, правильно ли даны нормы употребления (поставь знак «+» или «-»). Проверь себя по словарику «Говорите правильно» и др.*

Весь дидактический материал «Дневника достижений учащегося по русскому языку» направлен на развитие у школьников умений само-

коррекции и самооценки своих знаний и умений. Самоанализу учебных действий, имеющих знания, их достаточности или недостаточности помогают научить т. н. подсказки. Это действительно лишь подсказки, помогающие школьнику найти опорный материал с тем, чтобы, во-первых, определить, правильно или нет он выполнил то или иное задание, ответил на тот или иной вопрос, и, во-вторых, скорректировать свои действия. Характер подсказок разный. Например:

– Обратись к упражнениям, к страницам, к схеме учебника.

– Посмотри такие пары слов в упражнении ...

– Используй признаки описания, повествования и рассуждения, данные на странице... и в упражнении ...

– План и образец записи разбора посмотри на с.3–4 «Справочных материалов».

– Приёмы определения описаны в задании к упражнению... учебника.

– Такой приём описан на странице ... учебника.

– При преобразовании предложений в предложения с прямой речью меняется форма второй части предложения. Например: Мама предупредила, чтобы мы были готовы к приёму гостей. – Мама предупредила нас: «Будьте готовы к приёму гостей».

– Обрати внимание на слова, обозначающие время.

– Нужно обратить внимание на то, какое слово больше подходит и по лексическому значению, и по употреблению.

В отдельных случаях (если материала нет в учебнике или справочных материалах) даются развёрнутые справки. И лишь в некоторых слу-

чаях подсказки содержат ответы. Это делается в том случае, когда отсылка к материалам учебника не даст ученику ответа.

Особую роль в формировании умений самооценки играют «Таблицы самооценивания», заполнением которых завершается работа на каждой ступеньке. В них помещены критерии самооценивания. Это очень важная часть, где подчёркивается, о чём должен знать и учитель, и ученик. На первом этапе формирования умений самооценки (в 5 классе) школьникам предлагаются, на наш взгляд, достаточно простые критерии: «Выполнить *ни самостоятельно, ни обратившись к подсказкам не смог*», «Выполнил, обратившись к подсказкам», «Выполнил без подсказки». Начиная с 6 класса, работа по обучению самооценке продолжается. Шестиклассник должен не только соотнести результаты работы с соответствующим знакомым ему критерием, но и оценить себя. В качестве критериев оценки выступают такие оценочные умозаключения: «Справился *самостоятельно, молодец!*», «Справился хорошо, но мог бы лучше», «Неплохо, но многому нужно учиться», «Ещё многое не получается». При заполнении второй таблицы ученик должен определить, какому критерию соответствует сумма знаков из таблицы самооценивания, и в колонке «Мой результат» поставить знак «+». Завершается работа с «Дневником достижений» в 9 классе. После того, как ученики заполняют итоговые таблицы самооценивания и осознают свои образовательные личностные приращения, им можно предложить ответить на вопрос, к каким результатам при работе с «Дневником достижений по русскому языку» пришёл он. Сориентироваться учителю при подведении итогов работы поможет следующая таблица (табл. 3):

Таблица 3

Результаты освоения технологии «Дневник достижений по русскому языку»

Компоненты содержания обучения	Содержание компонента
Знания: Я знаю	<ul style="list-style-type: none"> <li>– как оценить свою учебно-познавательную деятельность;</li> <li>– как осуществить самопроверку учебно-познавательной деятельности;</li> <li>– как осуществить самокоррекцию учебно-познавательной деятельности;</li> <li>– как определить свои образовательные достижения (приращения);</li> <li>– чему научил меня «Дневник достижений»;</li> <li>– чему мне ещё необходимо учиться</li> </ul>
Умения: Я способен	<ul style="list-style-type: none"> <li>– оценивать свою учебно-познавательную деятельность на основе критериев, данных в «Дневнике достижений...»;</li> <li>– осуществлять на основе подсказок «Дневника достижений...» самопроверку учебно-познавательной деятельности;</li> <li>– осуществлять самокоррекцию учебно-познавательной деятельности;</li> <li>– на основе таблиц самооценивания определять свои образовательные достижения (приращения);</li> <li>– рассказать:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>● как я учился оценивать свою учебно-познавательную деятельность на основе критериев, данных в «Дневнике достижений»;</li> <li>● осуществлять на основе подсказок «Дневника достижений» самопроверку учебно-познавательной деятельности;</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● осуществлять самокоррекцию учебно-познавательной деятельности;</li> <li>● на основе таблиц самооценивания определять свои образовательные достижения (приращения)</li> </ul>
Способы действия	<ul style="list-style-type: none"> <li>– использовать подсказку «Дневника достижений» для ответа на вопрос при решении задачи;</li> <li>– использовать таблицы самооценивания для определения того, чему я научился, чему не научился</li> </ul>

Ещё одной формой подведения итогов работы над «Дневником достижений» может быть сочинение-рассуждение (эссе).

Примерная тематика:

1) Чему меня научил «Дневник достижений» учащихся по русскому языку».

2) Самооценивание: нужно ли оно мне в жизни?

3) Три причины, по которым я посоветую другим работать с «Дневником».

4) В чём я убедился, работая с «Дневником достижений по русскому языку».

5) Что бы я пожелал автору «Дневника достижений по русскому языку».

6) О чём бы я спросил автора «Дневника достижений по русскому языку».

### 3. Проблемно-исследовательский языковой портфель.

*Цель этого портфеля:* организация научно-исследовательской деятельности ученика (работа над исследовательским проектом, написание исследовательской работы, подготовка реферата, доклада, сообщения, выступления и т. д.). Работа с таким портфелем формирует личностные, коммуникативные, познавательные, регулятивные УУД в комплексе. Их развитие осуществляется за счёт того, что такой языковой портфель, помимо материалов, помогающих школьнику провести исследование, содержит материалы, которые помогают школьнику овладеть УУД. Например, схема ориентировочной основы деятельности [3, с. 260–261]. Представим в статье её фрагмент :

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Проблема исследования – требующий решения вопрос, который возникает тогда, когда имеется противоречие.</li> <li>2. Цель – желаемый результат деятельности, достигнутый за определённый промежуток времени.</li> <li>3. Задачи – желаемые результаты деятельности, конкретизирующие цель и указывающие на то, в каком направлении должно быть проведено исследование.</li> <li>4. Гипотеза-это предположение, которое формулируется с целью последующей проверки.</li> <li>5. Метод– совокупность (набор) способов и приёмов проверки гипотезы, исследования.</li> </ol> <p>Методы: анкетирование, опрос, анализ (литературы, состояния), наблюдения, беседа</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определи проблему исследования.</li> <li>2. Сформулируй цель работы.</li> <li>3. Исходя из цели, определи задачи работы над проектом.</li> <li>4.Сформулируй предварительную гипотезу.</li> <li>5. Реши, какими методами ты будешь пользоваться, чтобы проверить выдвинутую гипотезу</li> </ol>
---	---

Проблемно-исследовательский портфель может включать дневник работы над рефератом (докладом, сообщением, исследовательской работой), в котором ученик не только описывает, что и как он делал, но и объясняет, для чего и зачем сделать это было необходимо [5].

Таким образом, можно говорить о рефлексивном характере такого языкового портфеля.

#### 4. Тематический языковой портфель.

*Цель портфеля:* организация самостоятельной работы над определённой темой, изучаемой на уроках русского языка. Тематический «Языковой портфель ученика» создаётся в процессе изучения какого-либо большого раздела, курса, темы. Он может содержать:

– набор индивидуальных заданий, вопросов разного уровня сложности, отражающих различные уровни мышления и познания (репродуктивного характера, частично-поискового, проблемного, исследовательского и т. д.), развивающие знания, умения, навыки и способы деятельности: эти вопросы и задания ученику предлагает учи-

тель для самостоятельной работы. Количество вопросов и заданий, их характер может быть обусловлен несколькими факторами:

– пробелами в знаниях и умениях школьника;

– желанием учителя или самого ученика глубже изучить тему или повысить отметку по изучаемой теме и др.;

– работы ученика (решения проблемных и исследовательских задач, выполнение заданий и т. д.), которые он подбирает и выполняет самостоятельно. Такие задачи, упражнения, вопросы он может брать из других учебников русского языка, сборников, научно-учебной литературы. В этом случае ученик проявляет самостоятельность не только в выполнении заданий, но и в их подборе. Портфель в данном случае будет являться формой отчёта ученика, а для учителя – формой контроля.

Для того чтобы тематический языковой портфель развивал, например регулятивные УУД, необходимо перед работой над языковым

портфелем дать ученикам критерии оценивания этой работы. Зная эти критерии, учащиеся руководствуются ими при работе над тематическим портфелем, что помогает им организовать свою работу на всех этапах деятельности: ориентировки и планирования (ознакомление с критериями), реализации (соблюдение критериев при составлении языкового портфеля) и контроля (самооценивания).

Таким образом, «Языковой портфель» как современная инновационная технология обучения русскому родному языку представляет собой эффективное средство обучения, направленное на формирование ученика как субъекта учения – личности, знающей, как учиться, и умеющей учиться, т. е. владеющей УУД. Которые, в свою очередь, являются, согласно ФГОС второго поколения, индикаторами функциональной грамотности выпускника средней школы.

### **Список литературы**

1. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. М.: Просвещение, 2011. 112 с.
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М.: Просвещение, 2011. 59 с.
3. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.
4. Черепанова Л. В. Формирование рефлексии при обучении русскому языку. Чита: ЗабГПУ, 2004. 91 с.
5. Черепанова Л. В. Инновационные технологии обучения русскому языку: рефлексивное обучение. Чита: ЗабГГПУ, 2012. 116 с.
6. Черепанова Л. В. Дневник достижений учащегося по русскому языку. 5 класс. М.: Мнемозина, 2010. 72 с.
7. Черепанова Л. В. Дневник достижений учащегося по русскому языку. 6 класс. М.: Мнемозина, 2010. 109 с.
8. Черепанова Л. В. Дневник достижений учащегося по русскому языку. 7 класс. М.: Мнемозина, 2012. 134 с.

### **Spisok literatury**

1. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Russkij jazyk. 5–9 klassy: proekt. M.: Prosvewenie, 2011. 112 s.
2. Fundamental'noe jadro sodержanija obwego obrazovanija / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. M.: Prosvewenie, 2011. 59 s.
3. Cherepanova L. V. Formirovanie lingvisticheskoi kompetencii pri obu-chenii russkomu jazyku. Novosibirsk: Nauka, 2006. 324 s.
4. Cherepanova L. V. Formirovanie refleksii pri obuchenii russkomu jazyku. Chita: ZabGPU, 2004. 91 s.
5. Cherepanova L. V. Innovacionnye tehnologii obuchenija russkomu jazyku: refleksivnoe obuchenie. Chita: ZabGGPU, 2012. 116 s.
6. Cherepanova L. V. Dnevnik dostizhenij uchawegosja po russkomu jazyku. 5 klass. M.: Mneozina, 2010. 72 s.
7. Cherepanova L. V. Dnevnik dostizhenij uchawegosja po russkomu jazyku. 6 klass. M.: Mneozina, 2010. 109 s.
8. Cherepanova L. V. Dnevnik dostizhenij uchawegosja po russkomu jazyku. 7 klass. M.: Mneozina, 2012. 134 s.

*Статья поступила в редакцию 18.04.2012 г.*

УДК 37.016:811.161.1  
ББК Ч 426.131

*Татьяна Михайловна Шахова,*  
аспирант,  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: riksona@mail.ru

### **Тематический языковой портфель как средство развития умений самооценки учащихся при обучении русскому языку<sup>1</sup>**

В связи с новыми целями общего образования и результатами его освоения к учителю предъявляются новые требования, одно из которых – поиск, разработка и внедрение в практику обучения русскому языку новых технологий, методов и приёмов. ФГОС второго поколения по русскому языку требует от учителя соответствия данному требованию. Тематический языковой портфель – один из путей реализации целей ФГОС, эффективное средство развития рефлексии, самооценки, самокоррекции учеником собственных действий. Технология «языковой портфель развивает у школьников универсальные учебные действия (личностные, коммуникативные, познавательные, регулятивные), которые являются показателями сформированности школьника как субъекта учения. В статье дана структура тематического языкового портфеля по русскому языку, критерии оценивания учеником и учителем такого языкового портфеля, которые помогают школьнику научиться самостоятельному учению, самооценке собственных учебных действий, образовательных и личностных достижений.

*Ключевые слова:* ФГОС второго поколения, универсальные учебные действия, инновационная технология, субъект учения, языковой портфель, тематический языковой портфель, рефлексия, самооценка, критерии оценивания тематического языкового портфеля, самокоррекция.

*Tatyana Mikhailovna Shakhova,*  
a postgraduate,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: riksona@mail.ru

### **Thematic “Language Portfolio” as a Means of Developing Students’ Self-Estimation Skills while Teaching the Russian language**

The new goals of general education and its development cause changes in the requirements to modern teachers, one of which is to search, develop and introduce new technologies, methods and techniques of teaching the Russian language. The second edition of the FSES makes Russian language teachers comply with this requirement. “Thematic Language Portfolio” is one of the ways to implement the objectives of the FSES, an effective means of reflection, self-esteem, self-correction of the student’s actions. “Language portfolio” technology developed universal school learning activities (personal, communicative, cognitive, regulatory), which are indicators of student’s development as the subject of teaching. The paper presents the thematic structure of the language portfolio for Russian language and criteria for a student’s and a teacher’s assessing of the language portfolio, which helps students learn the main principles of the self-education, self-assessment of their educational activities, educational and personal achievements.

*Keywords:* FSES, the second edition, multi-purpose training activities, innovative technology, the subject of teaching, language portfolio, thematic language portfolio, reflection, self-assessment and criteria for assessing thematic language portfolio, self-correction.

В связи с введением ФГОС второго поколения возникла необходимость поиска путей, форм, технологий, развивающих универсальные учебные действия, которые являются показателями развития школьника как субъекта учения. Возникает противоречие: с одной стороны, не-

обходимость реализации ФГОС, который предполагает использование инновационных форм, технологий, способствующих формированию школьника как субъекта учения, а с другой стороны, практически отсутствие разработок, которые бы могли использовать учителя в практике

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, №6.3687.2011.

обучения. «Тематический языковой портфель» – инновационная технология, которая позволяет формировать школьника как субъекта учения в технологии «языковой портфель на уроках русского языка – призвана в какой-то мере разрешить это противоречие.

Портфель ученика по русскому языку – инструмент самооценки учеником собственного познавательного, творческого труда, рефлексии его собственной деятельности. Это комплект документов, самостоятельных работ школьника. Ученик по собственному выбору или по заданию учителя отбирает в своё «досье» работы, выполненные им на уроке самостоятельно (контрольные работы, тесты, сочинения) или дома (домашнее задание), во внеклассной работе (проекты, рефераты, доклады).

В данной статье нами представлен тематический языковой портфель ученика, «который создаётся в процессе изучения какого-либо большого раздела, курса, темы» [2, с. 252–253].

Тематический языковой портфель содержит:

1) набор индивидуальных заданий, вопросов разного уровня сложности, отражающих различные уровни мышления и познания (репродуктивного характера, частично-поискового, проблемного, исследовательского), развивающие знания, умения, навыки и способы деятельности компонентов лингвистической компетенции;

2) работы учащегося (решения проблемных и исследовательских задач, выполнение заданий).

Портфель в данном случае для ученика будет являться формой отчёта, а для учителя – формой контроля.

Тематический языковой портфель раскрывает динамику личностного развития, помогает осмыслить результативность учебно-познавательной деятельности как в количественном, так и в качественном отношении. Таким образом, цель портфеля заключается в том, что он помогает школьникам осознать собственную познавательную деятельность, направленную на изучение определённого раздела по русскому языку.

Тематический языковой портфель позволяет:

1) формировать школьника как субъекта учения (учащиеся изучают дополнительный материал по изучаемому разделу (курсу), готовят вопросы, которые они задают учителю на уроке);

2) учить самостоятельности;

3) формировать умение контролировать собственную работу (ученик соотносит собственные достижения с требованиями учителя, составляет таблицы самоконтроля);

4) учить оценивать собственные достижения;

5) развивать рефлексивное умение, т. е. способность осознать свои действия (для чего выполняет задания, зачем?).

Ведение учащимися языкового портфеля позволяет:

– отразить степень их активности при изучении различных тем, разделов или предметов;

– проследить индивидуальный прогресс ученика, достигнутый им в процессе обучения, причём вне прямого сравнения с достижениями других учеников;

– глубже понять причины успехов и неудач в учебе на основе анализа самоотчётов учеников по изучаемым темам, разделам или предметам.

Нами был разработан тематический языковой портфель по теме «Имя существительное» к УМК М. М. Разумовской. Он состоит из следующих разделов:

1) титульная страница;

2) название работ, которые входят в тематический языковой портфель;

3) критерии оценивания учеником и учителем языкового портфеля;

4) содержимое тематического языкового портфеля;

5) самооценка тематического языкового портфеля;

6) таблица самооценивания языкового портфеля для критериев I, II, III, IV;

7) схема самоанализа работы;

8) критерии оценивания разделов тематического языкового портфеля;

9) таблица самооценивания.

Остановимся на той составляющей тематического языкового портфеля, которая направлена на развитие умений самооценки, – критериях оценивания учеником и учителем языкового портфеля:

I. Культура оформления:

– титульная страница;

– название языкового портфеля;

– название работ;

– ФИ ученика, ФИО учителя.

II. Аккуратность выполнения работ:

– аккуратный почерк;

– отсутствие помарок, грязи, исправлений, зачёркиваний.

III. Содержимое портфеля:

– не менее трёх сформулированных теоретических вопросов и развёрнутых ответов на них;

– не менее двух подобранных домашних упражнений;

– не менее двух самостоятельно составленных или подобранных по теме тестовых заданий;

– самостоятельно составленный конспект по теме «Имя существительное».

IV. Качество выполнения заданий:

– не менее трёх правильно сформулированных теоретических вопросов и трёх правильных развернутых ответов на них;

– не менее двух подобранных и правильно выполненных домашних упражнений;

– не менее двух правильно выполненных по теме тестовых заданий;

– правильно самостоятельно составленный конспект по теме «Имя существительное»;

– отсутствие орфографических и пунктуационных ошибок.

После того, как ученик сформирует тематический языковой портфель, он проводит его самооценку. Она складывается из ответов (или выбора соответствующего варианта ответа) на следующие вопросы:

1) Как ты отбирал материалы в языковой портфель?

*Отметь варианты, поставив рядом знак «V».*

а) посмотрел в другом учебнике по русскому языку;

б) «скачал» задания из Интернета;

в) посмотрел у одноклассников;

г) спросил у учителя;

д) взял из рабочих тетрадей по русскому языку.

2) Что ты сделал легко, без затруднений?

*Отметь варианты, поставив рядом знак «V».*

а) нашёл упражнения по заданной теме;

б) выполнил эти упражнения;

в) сформулировал теоретические вопросы по заданной теме;

г) ответил на них;

д) подобрал тестовые задания;

е) решил тест;

ж) составил конспект по теме «Имя существительное».

3) Когда тебе было трудно?

*Отметь варианты, поставив рядом знак «V».*

а) когда искал упражнения по теме, данной учителем;

б) когда выполнял эти упражнения;

в) когда формулировал теоретические вопросы по теме;

г) когда отвечал на них;

д) когда подбирал тестовые задания;

е) когда решал тесты;

ж) когда составлял конспект по теме «Имя существительное».

4) Что нового ты узнал, работая над составлением языкового портфеля?

а) я узнал, что по русскому языку можно составлять языковой портфель, который похож на наше портфолио;

б) языковой портфель учит правильно и красиво оформлять работы;

в) я понял, что языковой портфель помогает мне правильно организовать свои действия;

г) выполняя задания в языковой портфель, я повторял изученный материал и запоминал трудные для написания слова.

5) Соответствует ли твой языковой портфель заявленным критериям?

№	Критерий	Отметь знаком «V»
1	Культура оформления (титульная страница, название языкового портфеля, название работ, ФИ ученика, ФИО учителя)	
2	Аккуратность выполнения работ (аккуратный почерк, отсутствие помарок, грязи, исправлений, зачёркиваний)	
3	Содержимое портфеля: – не менее трёх сформулированных теоретических вопросов и развёрнутых ответов на них; – не менее двух подобранных домашних упражнений; – не менее двух самостоятельно составленных или подобранных по теме тестовых заданий; – самостоятельно составленный конспект по теме «Имя существительное»	
4	Качество выполнения заданий: – не менее трёх правильно сформулированных теоретических вопросов и трёх правильных развёрнутых ответов на них; – не менее двух подобранных и правильно выполненных домашних упражнений; – не менее двух самостоятельно составленных или подобранных и правильно выполненных по теме тестовых заданий; – правильно самостоятельно составленный конспект по теме «Имя существительное»; – отсутствие орфографических и пунктуационных ошибок	

6) Как ты считаешь, языковой портфель помогает тебе изучать русский язык?  
Дай развернутый ответ на вопрос.

---

---

---

---

---

---

7) Как ты считаешь, языковой портфель учит тебя учиться самостоятельно? Если да, то расскажи, как.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Таким образом, использование тематического языкового портфеля при обучении русскому языку помогает сформировать у учащихся умение учиться – ставить цели, организовывать собственную учебную деятельность. Положительным является повышение учебной мотивации школьников, формирование ответственности за результаты своего учебного труда, установок на сотрудничество учеников и учителей в процессе приобретения знаний, поскольку такой языковой портфель выступает инструментом самооценки и самопознания.

### **Список литературы**

1. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы: проект. 3-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 112 с. (Стандарты второго поколения).
2. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции при обучении русскому языку. Новосибирск: Наука, 2006. 324 с.
3. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Чита: ЗабГГПУ, 2010. С. 30–39.
4. Черепанова Л. В. Роль языкового портфеля в формировании лингвистической компетенции школьников // РЯШ. 2004. № 5. С. 41–44.

### **Spisok literatury**

1. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Russkij jazyk. 5–9 klassy: proekt. 3-e izd., dorab. M.: Prosvevение, 2011. 112 s. (Standarty vtorogo pokolenija).
2. Cherepanova L. V. Formirovanie lingvisticheskoj kompetencii pri obuchenii russskomu jazyku. Novosibirsk: Nauka, 2006. 324 s.
3. Cherepanova L. V. Veduwie podhody sovremennoj paradigmy obuchenija russskomu rodnomu jazyku // Uchjonye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogičeskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo. Chita: ZabGGPU, 2010. S. 30–39.
4. Cherepanova L. V. Rol' jazykovogo portfelja v formirovanii lingvisticheskoj kompetencii shkol'nikov // RJaSh. 2004. № 5. S. 41–44.

*Статья поступила в редакцию 29.03.2012 г.*

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

### THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

УДК 37.016 : 811  
ББК Ч 486.17

**Наталья Юрьевна Гусевская,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: gusnat1@rambler.ru  
**Виктория Михайловна Ерёмкина,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: yervic@yandex.ru

#### **Обучение иноязычному общению студентов неязыковых специальностей на основе использования ИКТ и активных методов обучения**

В статье рассматривается проблема неэффективного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Авторы обосновывают необходимость сочетания использования ИКТ и активных методов обучения иностранному языку и предлагают методику, направленную на развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся. С целью формирования всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции исследователи разработали формы работы и комплекс заданий, основывающихся на привлечении интернет-ресурсов в процессе проектной, самостоятельной, поисковой деятельности, использовании интерактивной доски на занятиях по иностранному языку и автоматизированном, тестовом контроле. Авторами подчёркивается, что само по себе использование ИКТ, интернет-технологий в учебном процессе не является гарантом качественного языкового образования, а лишь способствует развитию мотивации изучения иностранного языка и является эффективным в случае сочетания с другими активными методами обучения, которые обеспечивают обучение иностранному языку на деятельностной основе.

*Ключевые слова:* ИКТ, активные методы обучения, интернет-технологии, иноязычная коммуникативная компетенция.

**Natalya Yurievna Gusevskaya,**  
Candidate of Pedagogy, Associate professor,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: gusnat1@rambler.ru  
**Victoria Mikhailovna Yeryomina,**  
Candidate of Pedagogy, Associate professor,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: yervic@yandex.ru

#### **Teaching Foreign Language Communication to Non-linguistic Specialties Students Based on the Information Communication Technologies and Active Methods of Teaching**

The article deals with a problem of inefficient foreign languages teaching in a non-linguistic institution of higher education. The authors justify the necessity to combine information communicative technologies and active methods of foreign language teaching and suggest methods of teaching aimed at students' foreign language communicative competence development. For the purpose of formation of all foreign language communicative competence components, researchers developed activity forms and a complex of tasks based on the involvement of the

Internet resources in the process of project, independent, and search activity, use of an interactive board at foreign language lessons, and computer-based test control. The authors emphasize that the use of just information communicative technologies and the Internet technologies in teaching does not guarantee qualitative language education and just promotes development of motivation in studying foreign languages, but it can be efficient in case of combination with other active methods of teaching which provide foreign language teaching on activity basis.

*Keywords:* information communicative technology, active methods of teaching, Internet-technologies, foreign language communicative competence.

Современные условия создали социальный заказ на специалистов, которые действительно владеют иностранным языком. Иноязычная коммуникативная компетенция является ключевой компетенцией любого специалиста, вне зависимости от его профиля. С другой стороны, неэффективность и неуспешность изучения иностранного языка на неязыковых факультетах является, к сожалению, типичной проблемой для российского образования не только в силу недостаточного количества учебных часов, отводимых на изучение дисциплины, но и отсутствия мотивации изучения иностранного языка у студентов. По мнению исследователей (А. А. Андреев, С. А. Бешенков, В. А. Бубнов, С. Г. Григорьев, С. А. Жданов, О. А. Козлов, А. А. Кузнецов, Д. Ш. Матрос, Н. И. Пак), причина отсутствия интереса к дисциплине «Иностранный язык» кроется в недостаточном использовании активных методов обучения, вовлекающих студентов в иноязычное общение, и в случайном, эпизодическом, использовании в учебном процессе информационных коммуникационных технологий (ИКТ).

Как показано многочисленными исследованиями, информационно-коммуникационные технологии позволяют значительно повысить эффективность процесса обучения иностранным языкам. В частности, применение ИКТ обеспечивает возможность создания обучаемым условий для формирования и развития лингвистических и коммуникативных навыков, максимально учитывая их личностные потребности и особенности, успешно реализуя идеологию личностно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, В. А. Слостенин, И. С. Якиманская и др.).

Многие учёные (М. Н. Евстигнеев, Л. В. Кудрявцева, Е. С. Полат, С. П. Сыроев, И. И. Халеева, Л. А. Цветкова и др.) в своих работах подчёркивают, что использование ИКТ в процессе изучения английского языка обеспечивает предоставление большого объёма информации; комплексное воздействие на различные каналы восприятия путём использования текста, графики, звука, мультипликации, видео; многократное обращение к заданиям; предоставление обратной связи; адаптивность, нелинейность предоставления информации; индивидуальность ди-

зайна при представлении учебного материала; автоматизированный контроль; высокую включённость студентов в учебный процесс [1; 3; 6].

С целью повышения качества обучения иностранному языку, развития умений профессионального иноязычного общения, повышения мотивации его изучения будущими специалистами и развития навыков автономной учебной деятельности нами разработана образовательная технология, сочетающая использование активных методов обучения и информационных коммуникационных технологий (ИКТ).

Разработанная нами методика направлена на развитие всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции посредством обеспечения активной деятельности в области речевой практики и привлечения компьютерного обучения, мультимедиапрезентаций, online тестов, обучающих программ на CD-ROM, электронных учебников, интернет-ресурсов, интерактивной доски в учебном процессе, которые значительно способствуют оптимизации учебного процесса и его переходу на качественно новый уровень развития, позволяют использовать различные режимы руководства учебным процессом.

Реализация предлагаемой методики предполагает техническое оснащение учебной аудитории 10–15 компьютерными рабочими местами для студентов и одного ПК преподавателя, оснащённых вебкамерами и подключённых к серверу университета по локальной сети. Мультимедийное оснащение аудитории должно включать интерактивную доску, проектор, аудиосистему, веб-камеру.

Программное обеспечение аудитории включает систему управления учебным классом, позволяющую выполнять следующие виды деятельности:

- демонстрацию рабочего стола преподавателя или студента выбранным участникам конференции (в рамках локальной сети);
- загрузку мультимедийного контента на выбранные рабочие места с ПК преподавателя;
- централизованный сбор информации с компьютеров.

Ключевым техническим средством обучения является SMARTboard – интерактивная электронная доска. Преподаватель, стоя у до-

ски, имеет возможность использовать в ходе урока обширные возможности ИКТ, а также строить и демонстрировать свои материалы, создавать надписи и делать пометки, обращать внимание присутствующих на наиболее важные блоки информации, вызывать, редактировать и пролистывать в любом порядке страницы подготовленных заранее (или созданных в интерактивном режиме) файлов выступления.

Целью изучения дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции в сфере профессиональной коммуникации. Иноязычную коммуникативную компетенцию образуют следующие компоненты или субкомпетенции:

- лингвистическая компетенция (знание лексики и грамматических правил);
- социолингвистическая компетенция (способность осуществлять выбор и использование языковых форм для выражения определённых коммуникативных намерений в конкретных ситуациях общения);
- дискурсивная компетенция (умение строить логичное по форме и содержанию высказывание, пользуясь нормами речевого поведения, характерными для страны изучаемого языка, и умение толковать смысл высказывания собеседника);
- стратегическая компетенция (умение использовать вербальные и невербальные стратегии для компенсации недостающих знаний);
- социокультурная компетенция (готовность и способность к ведению диалога культур, знание общественного и культурного контекста, в котором функционирует язык) [6].

Предлагаемая нами методика направлена на развитие всех вышеперечисленных субкомпетенций.

В рамках формирования лингвистической компетенции нами предлагается комплекс коммуникативных тренировочных упражнений, направленных на усвоение грамматических явлений и лексических единиц, подлежащих активному усвоению. Данный комплекс представлен в УМК, состоящем из пособий «English for Science Students» и «Computo Ergo Sum». Основное внимание уделяется овладению базовой терминологией по специальности студента. Следует отметить, что формирование грамматических и лексических навыков требует длительной тренировки и постоянного закрепления, что является самым утомительным и не вызывает интереса со стороны студентов. Наша методика позволяет обеспечить постоянную актуализацию выученной лексики и увеличивать активный словарь не за счёт механического привнесения новой лексики, а за счёт творческого примене-

ния уже изученной в новых контекстах. В этой связи интерактивная доска является невероятно удобным инструментом, позволяющим предоставлять большой иллюстративный материал, что позволяет осуществлять введение и закрепление новой лексики, наработку слов для лексических минимумов. Кроме того, SMARTboard является гибким и удобным инструментом для записи, отображения и анализа информации любого формата, даёт возможность работать с электронной картой, схемой, рисунком, картинкой. Задания с использованием интерактивной доски включают такие приёмы, как «Распределение на группы», «Убери лишнее», «Сопоставление», «Заполнение пробелов», которые являются наиболее эффективными при закреплении лексического материала. Для разработки данных заданий используется функция клонирования, которая позволяет увеличить количество одинаковых объектов. На их материале можно не только вводить и закреплять новые лексические единицы, но и обучать постановке вопроса, составлению высказывания, организации речевой ситуации, что способствует развитию коммуникативных умений.

Как показывает практика, занятие проходит более динамично и эффективнее, если данные задания предлагать в соревновательном режиме, т. е. если разделить студентов на группы, выявить победителя, который наберёт больше баллов, и т. п.

Для контроля лексико-грамматических навыков нами разработаны тесты, которые загружаются на выбранные рабочие места с ПК преподавателя, централизованно собираются с компьютеров и проверяются, что экономит время преподавателя на проверку работ студентов, или же сам студент может проверить свою работу, исправить ошибки и т. д. Также возможно использование on-line тестов, предлагаемых для определения уровня владения английским языком.

Нами также разработан комплект заданий для интерактивной доски для контроля навыков восприятия англоязычной речи, такой, как заполнение схем, таблиц, диаграмм и текстов, связанных со специальностью студента, после прослушивания специального текста.

С целью формирования социолингвистической компетенции предлагаются задания, направленные на развитие умений во всех видах речевой деятельности: говорении, чтении, письме и аудировании. Здесь нами активно используются интернет-технологии:

- поиск информации в сети Интернет и её оформление в виде дайджеста с представлением готового продукта учебной группе;

– работа в группах: поиск информации в сети Интернет и её оформление в виде компьютерной презентации с представлением готового продукта;

- написание электронных писем;
- интернет-проекты.

Исследования методистов, проведённые в данной области, свидетельствуют о том, что проектная деятельность с использованием интернет-технологий способствует развитию коммуникативных навыков и умений (M. Cooper, C. Selfe); умений чтения (N. Kroonenberg), говорения (E. Pratt, N. Sullivan) и письменной речи (T. Cononelos, K. A. Corl, R. G. Kern, L. Lee, M. Oliva, M. Riel, B. Roberts, L. Turbee, D. C. Van-Handle, M. Warschauer); приобретению социальных знаний (T. T. Barker, F. O. Kemp); положительно воздействует на мотивацию студентов (M. Warschauer, P. F. Whittaker, L. Lee); увеличивает запас социокультурных знаний (E. Bernhardt, M. Kamil, L. Lee) [2; 4; 5].

На наш взгляд, основное преимущество проектной деятельности – высокая мотивация студентов, вызванная их личным вкладом в проект. Кроме мотивации можно назвать следующие преимущества проектной деятельности: наличие реальной потребности использования иностранного языка, т. е. создание учебной ситуации контекстного типа; использование на практике языкового материала, который студенты изучают на аудиторных занятиях; наличие реального результата – личностного образовательного продукта; развитие личных отношений между преподавателем и студентами и непосредственно между студентами.

Вместе с тем, интернет-проект – самый сложный тип учебного задания [3]. Он предполагает проведение проекта с участием всех учащихся. Студенты сначала знакомятся с терминологией по теме, затем делятся на группы, каждой группе достаётся определённый аспект темы. Студентам необходимо подобрать необходимые ресурсы в соответствии с изучаемым аспектом. После изучения, обсуждения и полноценного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе учащиеся перегруппировываются так, чтобы в каждой новой группе было по одному представителю первичной группы. В процессе обсуждения все учащиеся узнают друг от друга все аспекты обсуждаемой проблемы. Методически правильное использование проектной деятельности с использованием ИКТ позволяет изменить сам процесс обучения, выдвигая на передний план не заучивание текста, а его осмысление в процессе реализации проекта.

В зависимости от уровня языковой обученности студентов возможно проведение тематических конференций, дебатов, ролевых игр и

т. д. Моделей и сценариев использования учебных интернет-материалов в обучении иностранному языку можно предложить великое множество. Однако, принимая во внимание характеристики исключительно своей группы студентов, каждый преподаватель может сам решить, какие из них он будет использовать в учебном процессе и в какой степени. Естественно, сложность материала и его объём должны варьироваться и соответствовать уровню развития коммуникативных умений студентов на каждом этапе обучения.

Для формирования дискурсивной компетенции, т. е. умения логично и последовательно строить высказывание, студенты учатся составлять электронные письма, письма личного и делового характера, резюме для трудоустройства, передавать чужие высказывания, делать презентации по той или иной тематике.

Социокультурная компетенция является одной из важнейших составляющих межкультурной коммуникации, в том числе и профессиональной. Задания, направленные на формирование социокультурной компетенции, вызывают наибольший интерес у студентов. С целью выявления и обсуждения культурных стереотипов возможно обсудить различные вопросы. Например, «Какие ассоциации у вас возникают при словах "Америка", "американец"?», «Хотели бы вы побывать в США?» и др. Интересным приёмом является нахождение соответствий между культурными нормами и культурными образцами в российской и американской культуре. Задания выполняются с помощью интерактивной доски, где таблица выведена на экране, и вся группа участвует в обсуждении.

Нами просматриваются ролики из Интернета, которые находит преподаватель или студенты, и выполняется задание: «Определите, являются ли представленные в роликах поведенческие образцы универсальными или личными?». «Определите, является ли данный тип поведения типичным для представителя российской культуры?» и т. д. Подобные задания нацелены на усиление внутренней мотивации речевой деятельности, побуждают к высказываниям, вовлекают в иноязычное общение.

Технологии обучения с использованием ИКТ позволяют значительно повысить степень осмысленности учебного материала за счёт использования не только абстрактных моделей, но и понятных каждому студенту наглядных зрительных образов. Однако следует отметить, что одно только использование ИКТ не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. Эффективность рассмотренных видов работы и возможность использования активных методов обучения в учебном процессе

будет зависеть от ряда факторов, в том числе от соответствия содержания материалов учебным задачам по иностранному языку на конкретном этапе обучения; уровня языковой обученности студентов, мотивации изучения иностранного языка. Необходимо совершенно чётко осознать, что информационно-коммуникационными технологиями нужно пользоваться во всём многообразии представляемых ими возможностей, поскольку они позволяют как нельзя лучше реализовать на практике идею активного обучения на деятельностной основе, а не просто применять мультимедийные средства как современный эквивалент «бумажных» средств обучения.

Дальнейшее направление нашей работы нам видится в разработке новых учебных интернет-материалов, направленных на комплексное формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции во всём многообразии её компонентов; коммуникативно-когнитивных умений, позволяющих осуществлять поиск и отбор, производить обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации; коммуникативных умений, позволяющих представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет; умений использовать ресурсы сети Интернет для образования и самообразования.

### **Список литературы**

1. Кацук С. М. Использование сети Интернет на уроках французского языка в старших классах // Иностр. языки в школе. 2006. № 7. С. 50–53.
2. Кудрявцева Л. В. Использование телекоммуникационных проектов для формирования иноязычной социокультурной компетенции у учащихся старших классов (на примере США и России) // Иностр. языки в школе. 2007. № 4. С. 49–53.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат [и др.]; под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2002. 272 с.
4. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Внедрение новых учебных интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США). URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm> (дата обращения: 18.04.2012).
5. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Создание авторских учебных интернет-ресурсов по иностранному языку. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0516-4.htm> (дата обращения: 14.04.2012).
6. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М.: Филомантис, 2010. 188 с.

### **Spisok literatury**

1. Kawuk S. M. Ispol'zovanie seti Internet na urokah francuzskogo jazyka v starshih klassah // Inostr. jazyki v shkole. 2006. № 7. S. 50–53.
2. Kudrjavceva L. V. Ispol'zovanie telekommunikacionnyh proektov dlja formirovanija inojazychnoj sociokul'turnoj kompetencii u uchawihsjaja starshih klassov (na primere SShA i Rossii) // Inostr. jazyki v shkole. 2007. № 4. S. 49–53.
3. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija: ucheb. posobie dlja stud. ped. vuzov i sistemy povyshenija kvalifikacii ped. kadrov / E. S. Polat [i dr.]; pod red. E. S. Polat. M.: Aka-demija, 2002. 272 s.
4. Sysoev P. V., Evstigneev M. N. Vnedrenie novyh uchebnyh internet-materialov v obuchenie inostrannomu jazyku (na materiale anglijskogo jazyka i stranovedenija SShA). URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm> (data obrashchenija: 18.04.2012).
5. Sysoev P. V., Evstigneev M. N. Sozdanie avtorskih uchebnyh internet-resursov po inostrannomu jazyku. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2008/0516-4.htm> (data obrashchenija: 14.04.2012).
6. Wukin A. N. Sovremennye intensivnye metody i tehnologii obuchenija inostrannym jazykam: ucheb. posobie. M.: Filomantis, 2010. 188 s.

*Статья поступила в редакцию 25.04.2012 г.*

УДК 378.016:811  
ББК 74.489:81.2 Д 14

**Нина Жамсуевна Дагбаева,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Бурятский государственный университет  
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: ndagbaeva@mail.ru

### **К проблеме использования интерактивных методов в обучении иностранным языкам**

В статье обоснована актуальность использования интерактивных методов в формировании ключевых компетенций на практических занятиях по немецкому языку начального этапа профессиональной подготовки студентов языковых вузов. Представлены примеры использования интерактивных методов в проекте на II курсе языкового вуза. В статье проанализированы особенности применения проектной методики, мозгового штурма, кластеров, коллажа и их влияние на формирование ключевых компетенций студентов. Обоснована необходимость использования интерактивных методов, стимулирующих поиск информации, способность работать с различными источниками, использовать новые информационные технологии, сотрудничать и включаться в деятельность группы и коллектива, что является необходимым условием формирования коммуникативной компетенции и набора ключевых компетенций студентов младших курсов языкового вуза.

*Ключевые слова:* ключевые компетенции, проектная методика, кластер, коллаж, мозговой штурм.

**Nina Zhamsuevna Dagbaeva,**  
Doctor of Pedagogy, Professor  
Buryat State University  
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: ndagbaeva@mail.ru

### **To the Problem of Interactive Methods Used in Teaching Foreign Languages**

The article proves the necessity of applying interactive technologies to develop key competences at practical classes in German given to the beginners at the linguistic higher education institution. The author shares the experience of the interactive technologies usage in a project of second-year students in a linguistic higher educational institution. The article gives the analysis of peculiarities of the project method, cluster, collage, brainstorming; it also shows their influence on the development of the students' key competences. The author maintains the importance of interactive methods application as they stimulate sources search and enable students to work with different information sources, to use new technologies, to cooperate with a group; it means to be a necessary condition for the development of junior students' communicative and key competences at a linguistic higher education institution.

*Keywords:* key competencies, project method, cluster, collage, brainstorming.

В настоящей статье будет рассмотрена проблема использования интерактивных методов для формирования ключевых компетенций на практических занятиях по немецкому языку на начальном этапе языкового вуза. В условиях модернизации российского образования и его интеграции в единое европейское пространство необходимы адекватные методы активизации учебной деятельности студентов, которые в наибольшей степени будут содействовать развитию их личностных и профессиональных качеств. Особенно актуальной становится проблема в связи с присоединением России к Болонскому

процессу в сфере высшего образования. Данная ситуация способствует переосмыслению целей в обучении иностранным языкам. Цель образования стала определяться как подготовка специалиста, свободно владеющего своей профессией и ключевыми компетенциями. В качестве основного подхода принят компетентностный подход, который, как отмечают многие учёные (И. А. Зимняя, Е. И. Пассов, Р. П. Мильруд и др.), не выступает в качестве альтернативного традиционному подходу в обучении иностранным языкам, а призван усилить практическую ориентацию иноязычного образования.

Основой компетентностного подхода являются ключевые компетенции. При этом многие исследователи (Л. Н. Болотов, В. С. Леднёв, Н. Д. Никандров, М. В. Рыжаков) выделяют также понятие «компетентность». Они не разделяют их, а используют синонимично (компетенция/компетентность). Нельзя не согласиться с точкой зрения И. А. Зимней, которая отмечает, что основанный на компетенции подход, прежде всего, подчёркивает практическую, действенную сторону. Тогда как подход, основанный на понятии «компетентность», которое включает собственно личностные качества, определяется как более широкий, соотносимый и с гуманистическими ценностями образования.

Очевидно, что специалист в области иностранных языков, в свете вышеизложенного, должен владеть коммуникативной компетенцией и набором ключевых компетенций.

В настоящее время существует большая вариативность в интерпретации компонентного состава ключевых компетенций. Так, например А. В. Хуторской (2003), выделяет следующие виды ключевых компетенций: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую, личностную компетенцию или компетенцию личностного совершенствования.

Данная классификация, по нашему мнению, наиболее отвечает требованиям компетентностного подхода, т. к. отражает главные цели общего образования.

1. Ценностно-смысловая компетенция обеспечивает механизм самоопределения обучающегося в ситуациях учебной и иной деятельности. Она демонстрирует, каковы его ценностные ориентиры, способен ли он понимать свою роль и предназначение в мире, может ли выбирать установки для своих решений и поступков, ответственно ли он относится к выбору решения. Обучающиеся овладевают данной компетенцией, участвуя в нравственных беседах, в ситуациях морального выбора поступков.

2. Общекультурная компетенция позволяет обучающимся приобщиться к диалогу культур, выяснить культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека. В плане изучения иностранных языков речь идёт о формировании социокультурной компетенции. Современные УМК по иностранным языкам направлены как раз на формирование социокультурной компетенции, которая рассматривается как:

– готовность и способность находить общее и культуроспецифическое в моделях развития изучаемого и родного языков;

– находить, сравнивать и обобщать культуроведческую информацию, получаемую из разных источников и на разных языках;

– строить речевое взаимодействие в соответствии с нормами, принятыми в той или иной культуре, с учётом речевой специфики.

3. Учебно-познавательная компетенция включает в себя элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотношённой с реальными познаваемыми объектами. Сюда относятся знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности.

4. Информационная компетенция обеспечивает навыками деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире. Именно информационная компетенция в современном мире является залогом успешной реализации в различных сферах общения, в том числе и профессиональной. Для этого нужно:

– находить нужную информацию в различных источниках, как на бумажных, так и на электронных носителях;

– отбирать необходимую информацию, выделяя главное и второстепенное;

– определять степень достоверности информации путём сравнения с информацией из других источников и ставить её под сомнение;

– эффективно использовать полученную информацию.

5. Коммуникативная компетентность включает знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Обучающиеся овладевают данной компетенцией в ролевых играх, дискуссиях, при написании анкет, писем и в других видах деятельности.

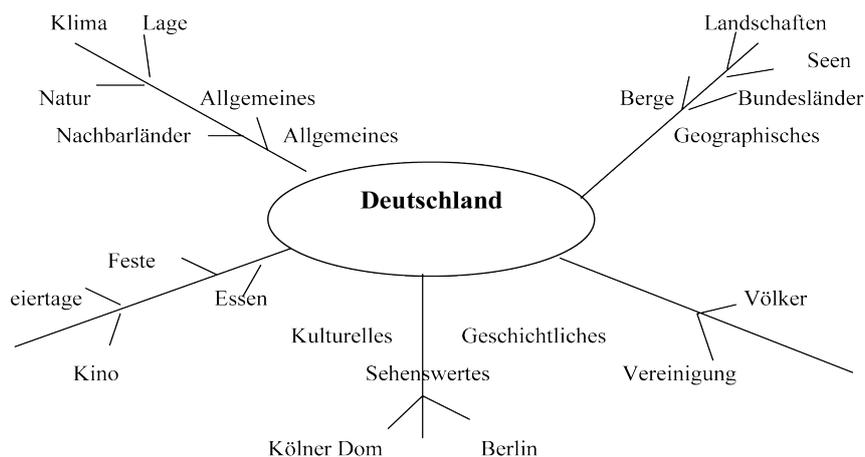
6. Социально-трудовая компетенция тесно связана с коммуникативной компетенцией. Она направляет умение владения различными социальными ролями в сфере гражданско-общественной и социально-трудовой деятельности. Основной способ – ролевая игра, в ходе которой обучающиеся не просто практикуются в использовании языковых навыков, но и готовят себя к будущим социальным ролям.

7. Компетенция личностного самосовершенствования направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки.

Для формирования ключевых компетенций необходимы адекватные методы и способы активизации учебной деятельности обучающихся,

которые в наибольшей степени будут содействовать развитию их личностных и профессиональных качеств. Очевидно, что в настоящее время чрезвычайно актуальным представляется использование интерактивных методов обучения иностранным языкам, среди которых следует отметить *проектную методику, кластеры, мозговой штурм, коллаж*.

Рассмотрим, как данные компетенции будут формироваться на примере проекта, проведённого со студентами на II курсе языкового вуза по теме «Германия».



Суть данного метода заключается в том, что за относительно короткое время обучающиеся могут наглядно увидеть перспективу работы над темой. Далее студентам было предложено выбрать тему проекта, над которым они будут дальше работать самостоятельно. Для этого целесообразно использовать метод мозгового штурма, или мозговой атаки. Суть его заключается в том, что обучающиеся свободно высказывают самые разные идеи (вплоть до абсурдных), которые могут способствовать разрешению проблемы. Автору идеи задаются наводящие, уточняющие вопросы. После внесения предложений и идей должен производиться их отбор. В результате была выбрана следующая проблемная ситуация: «Какова роль Германии в современном мире?».

Уже на данном этапе у студентов формируется социально-трудовая компетенция. Они учатся добиваться взаимопонимания, чтобы сформулировать интересующую тему проекта.

Далее в группе были определены продукты проекта. По теме «Германия» студенты представили коллаж, пресс-конференцию «Объединённая Германия», результаты опроса «Немецкие следы в нашем окружении», исследование темы «Немецкая кухня».

На данном этапе студенты работали над основным текстом «Die Bundesrepublik

На подготовительном этапе студентам было предложено сформулировать проблему проекта. Для этого преподаватель использовал метод кластеров. Как известно, кластер (или ассоциограмма, карта понятий) – это объединение нескольких однородных элементов, которое рассматривается как отдельная единица, наделённая определёнными свойствами. В центре записывается вопрос/тема, от которой отходят ответвления, к которым можно сформулировать подтемы/вопросы. Приведём пример данного вида работы:

Deutschland», в ходе работы они знакомилась с новой лексикой, выполняли лексические и грамматические задания. Начинали с наполнения банка языковых средств по теме «Германия». Далее следовала аналогичная работа с остальными дополнительными текстами по теме и аудиотекстами.

На этапе работы над собственно проектом формируется самая важная для современного общества информационно-технологическая компетенция – это умение искать информацию и умение работать с ней в печатном и электронном виде. Умение искать информацию предполагает навыки использования учебной, научной литературы, сети Интернет. Важным аспектом формирования данной компетенции является умение работать с информацией (выделять в информации главное, систематизировать имеющийся материал, составлять из него в соответствии с поставленной целью различные тексты (письменные и устные); сравнивать, делать выводы, интерпретировать и структурировать полученную информацию).

Для проведения заключительного урока в форме проекта по теме «Объединённая Германия» студенты обработали основной текст «Vereinigung: West und Ost. Was bringt das?». В качестве дополнительных текстов были предложены газетные статьи. В ходе работы над проектом

студенты использовали в Интернете сайт: [www.vereinigung.de](http://www.vereinigung.de), где они нашли дополнительный материал по теме. Далее студенты распределили роли «журналистов» и «гостей». Каждый «журналист» готовил ряд вопросов «гостям» конференции. Пресс-конференцию открывал ведущий, роль которого заключалась в том, чтобы познакомить всех «гостей» конференции. Затем «журналисты» начинали свою «атаку». В ходе пресс-конференции студенты пришли к выводу, что объединение Германии имеет больше положительных последствий для немецкого народа. На данном примере мы можем проследить межкультурный аспект данной темы. Студенты находили много параллелей в жизни восточных немцев и жизни в Советском Союзе. Такая работа, в ходе которой студенты учились сравнивать и обобщать культуроведческую информацию, способствует формированию социокультурной компетенции.

На заключительном этапе проекта формируется компетенция общения – умение представить материал таким образом, чтобы быть понятным, умение наглядно и убедительно проводить презентацию своих идей. Для будущих специалистов по иностранным языкам эта компетенция представляется одной из важных.

Презентация общего проекта проходила в форме открытого занятия, на которое приглашались студенты из параллельных групп, эксперты.

Одна группа представила коллаж по федеральным землям. Коллаж – приём ассоциативного наращивания лексико-семантического фона ключевого понятия-реалии, отсутствующего в родной культуре обучающихся. Это вспомогательное средство обучения, методический приём, заимствованный из зарубежной методики, который помогает создать зрительно-смысловой, схематический образ рассматриваемого понятия. По форме коллаж напоминает плакат или стенгазету. В трактовке М. А. Нефёдовой (1993), коллаж – осознанное построение социального

значения какого-либо понятия с помощью различной актуальной информации, поступающей в распоряжение обучающихся во время неуправляемого усвоения языка. Яркость, броскость, наличие культурно-страноведческого понятия, доступность в понимании, обдуманность расположения элементов коллажа, современность – таковы требования к составлению коллажа (Сухова, 2002).

Следующая группа исследовала вопрос о немецкой кухне. Студенты рассказали о кухне в Германии, приготовили немецкое блюдо «Apfelstrudel», оформили книгу рецептов. В ходе презентации проекта, дополнительных вопросов аудитории студенты пришли к выводу, что понятия «немецкая кухня» нет. Есть интернациональная кухня и характерные для той или иной местности Германии специфические блюда. Это явилось ценным открытием для студентов.

Проект «Немецкие следы в нашем окружении» был представлен как доклад. Студенты иллюстрировали его коллажем. Они опросили лектора ДААД, швейцарцев, австрийцев, преподавателей кафедры немецкого языка, побывавших в этих странах. Далее они нашли представителей Германии из деловых кругов, живущих в Улан-Удэ длительное время, туристов, приезжающих в Бурятию. Они исследовали вопрос, для чего приезжают иностранцы в Бурятию и какие впечатления они увозят с собой о республике.

Таким образом, есть основания утверждать, что для формирования ключевых компетенций необходимы адекватные методы, стимулирующие поиск информации, способность работать с различными источниками, использовать новые информационные технологии, сотрудничать и включаться в деятельность группы и коллектива. Сказанное определяет основополагающее значение интерактивных методов в формировании ключевых компетенций студентов языкового вуза.

### Список литературы

1. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
2. Нефёдова М. А. Коллаж и коллажирование в учебном процессе // Иностр. языки в школе. 1993. № 2. С. 5–8.
3. Ромек В. Г. Уверенность в себе: этический аспект // Журнал практического психолога. 1999. № 9.
4. Сухова Н. А. Формирование культурно-страноведческой компетенции на основе аутентичных материалов в процессе обучения устной речи студентов педагогического вуза. СПб., 2002.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. №2.

***Spisok literature***

1. Zimnjaja I. A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii. Avtorskaja versija. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
2. Nefedova M. A. Kollazh i kollazhirovanie v uchebnom processe // Inostr.jazyki v shkole. 1993. № 2. S. 5–8.
3. Romek V. G. Uverenost' v sebe: jetičeskij aspekt // Praktičeskogo psihologa. 1999. № 9.
4. Suhova N. A. Formirovanie kul'turno-stranovedčeskoj kompetencii na osnove autentichnyh materialov v processe obuchenija ustnoj reči studentov pedagogičeskogo vuza. SPb., 2002.
5. Hutorskoj A. V. Ključevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovanija // Narodnoe obrazovanie. 2003. № 2.

*Статья поступила в редакцию 12.03.2012 г.*

УДК 81.2  
ББК 81.002.3

**Дора Гончиковна Матвеева,**  
кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет  
(Улан-Удэ, Россия), e-mail:mdg06@mail.ru

### **Психолингвистические основы обучения иностранным языкам в условиях двуязычия**

Статья посвящена одной из самых актуальных проблем методики – обучению иностранным языкам в условиях двуязычия. Для эффективной организации процесса обучения иностранным языкам в условиях двуязычия важно знать психолингвистические основы обучения билингов. В статье рассматриваются такие важные аспекты обучения иностранным языкам в условиях двуязычия, как обучение мышлению на иностранном языке, формирование «картины мира» у билинга. Описаны результаты исследования билингов Республики Бурятия для определения типа двуязычия и доминантного языка.

*Ключевые слова:* билингвизм, тип двуязычия, доминантный язык, родной язык, мыслительный процесс.

**Dora Gonchikovna Matveyeva,**  
Candidate of Pedagogy, Associate professor  
Buryat State University  
(Ulan-Ude, Russia), e-mail:mdg06@mail.ru

### **The Psycholinguistic Aspect of Teaching Foreign Languages to Bilingual Students**

The paper is devoted to one of the most actual problems – teaching foreign languages to bilingual students. It is important to consider the psycholinguistic aspect of teaching foreign languages to bilingual students. The paper considers the most important aspects of teaching to bilingual students as teaching to think in a foreign language and developing students' cultural awareness. Some results of research on defining the type of bilingualism and the dominant language of students of the Buryat Republic are given in the paper.

*Keywords:* bilingualism, a type of bilingualism, a dominant language, a native language, the process of thinking.

В России, в частности в Республике Бурятия, двуязычие является одной из характерных особенностей языковой ситуации. Обучение ИЯ проходит в условиях национально-русского билингвизма. Для более эффективной организации учебного процесса по обучению иностранным языкам преподаватель должен знать психолингвистические основы обучения в условиях билингвизма.

Как известно, билингвизм предполагает разные типы владения двумя языками. Анализ научно-методической литературы выявил множество определений, характеризующих явление «билингвизм». Изучив и проанализировав все определения, мы пришли к выводу, что двуязычие (билингвизм) – это понятие, характеризующее владение субъектом двумя языками, когда оба языка реально используются в коммуникации. При этом степень владения вторым языком

должна быть достаточной для обмена мыслями на этом языке [8].

Сначала рассмотрим, нужно ли обучать мышлению на иностранном языке, как считают некоторые специалисты. Как известно, объективная действительность, реальный мир существуют вне зависимости от того, какому языку мы обучаем. Мышление и форма проявления носят общественный характер, независимо от средств и способов его выражения той или иной системы языка. Различие грамматических форм, несоответствие лексических значений и прочие несоответствия, отличающие систему одного языка от другого, не могут служить основанием для выводов о различном мышлении народов – носителей этих языков. И сам собой напрашивается методический вывод, что учить надо не мышлению на изучаемом языке, а способам выражения этого мышления. Исходя из этого тезиса, исследователи рассматривают обучение

иностранным языку как обучение новым формам выражения известных а, следовательно, оформленных в родном языке понятий. Следовательно, мышление билингва может перейти в новое качество, стать шире и богаче понятийно.

Необходимо также рассмотреть особенности формирования у билингвов «картины мира», а также особенностей смыслового восприятия и речепорождения при многоязычии. Согласно А. Н. Леонтьеву, психическое отражение предметного мира порождается не непосредственно внешними воздействиями, а теми процессами, с помощью которых субъект вступает в практические контакты с предметным миром. Эти процессы необходимо подчиняются независимым свойствам, связям и отношениям предметного мира. Здесь важным является то, что психический образ формируется в деятельности, что любая внешняя предметная деятельность сопровождается формированием её внутренней интегральной стороны, психического образа, и что сам психический образ осуществляет эту деятельность. Иными словами, для возникновения психического образа необходима встречная активность субъекта, его деятельность [7].

На базе «картины мира» возникает, развивается и осмысливается система любого национального языка. Складывается функциональная база речи, т. е. доязыковая информативная система объективной реальности, фиксированная базовая грамматика, «семантическая зона» – особая зона, связывающая блоки интеллекта и языка [4]. Язык не обеспечивает готовую «решётку» или призму, через которую ребёнок воспринимает мир. Скорее, эта решётка создаётся в процессе развития интеллекта, т. е. в результате действий ребёнка в окружающей среде и интерпретации этих действий, создающих операциональные структуры.

Таким образом, у билингва уже имеется «картина мира», сформированная на основе социального, жизненного опыта, но при этом вновь приобретаемый язык вносит свою «лепту» в эту общую «картину мира» посредством новых понятийных представлений, новых способов выражения мыслей и идей, дополнения логического отражения мира своими словесными образами. Как было отмечено выше, на «базе картины мира» развивается, осмысливается система вновь приобретаемого языка.

Следует отметить, что преподавание иностранных языков в условиях двуязычия предполагает использование не только лингвистического опыта родного языка, но и использование и учёт навыков и умений второго (русского, в нашем случае) языка. Если мы хотим психологически правильно построить обучение двуязычных студентов третьему языку, то необходимо, пре-

жде всего, провести анализ двуязычия с целью выяснения его типа и определения степени его билингвального состояния. Анализ двуязычия должен дать необходимые сведения о типе отношений между речевыми механизмами родного и русского языков у билингвов, о степени владения тем и другим, а также данные, необходимые для решения вопроса о целесообразности и возможности одновременной опоры при обучении иностранным языкам как на родной, так и на русский язык.

Наконец, при характеристике типов билингвизма в психологическом плане может быть выделен доминантный речевой механизм, относящийся к одному из языков. Доминантным обычно называют тот механизм, который обслуживает большинство ситуаций общения. Доминантным обычно оказывается также тот речевой механизм, актуализация которого вызывает меньше субъективно переживаемых трудностей выражения. Два языка обычно бывают сформированы у человека в разной степени, поскольку не бывает двух совершенно одинаковых социальных сфер действия языков и представленных ими культур. Тот язык, которым человек владеет лучше, называется доминантным; это не обязательно первый по времени усвоения язык.

В качестве основных критериев типологии двуязычия мы считаем: соотношение двух речевых механизмов (уровней владения языковыми системами); время формирования двуязычия (раннее, позднее); способ приобретения двуязычия (искусственное, естественное); степень распространённости двуязычия (индивидуальный, массовый). Выявленные критерии легли в основу экспериментального исследования типа двуязычия студентов-билингвов Республики Бурятия.

С целью выявления типа билингвизма у учащихся старших классов – потенциальных студентов – и студентов нами было проведено исследование двуязычия учащихся старших классов ряда национальных школ республики и студентов I и II курсов университетов. Нами были выбраны учебные заведения предположительно с большим количеством двуязычных обучающихся. Исследование проводилось в Бурятском государственном университете, в Бурятской государственной сельскохозяйственной академии, в Республиканском бурятском национальном лицее-интернате № 1, в национальных школах Хоринского, Кижингинского, Еравнинского, Закаменского и Курумканского районов. При этом в нашем исследовании принимали участие только двуязычные студенты и учащиеся. Всего опрошено 1400 обучаемых.

Одной из самых сложных, но важных задач является выявление соотношения между

речевыми механизмами двух языков. Ведущим методом нашего исследования явилось анкетирование. По сравнению с другими методами исследования, анкетирование отличается рядом преимуществ: широким охватом информантов, минимальной затратой времени на получение ответов, их анонимным характером и достоверностью полученных данных. С учётом этого нами разработана анкета для выявления типа двуязычия школьников и студентов Республики Бурятия.

Известно, что у лиц, овладевших вторым языком в детстве (особенно в языковой среде), билингвизм бывает координативным. Это объясняется ещё не разгаданным феноменом детского мозга – удивительной способностью маленьких детей легко и без особого труда овладевать своим родным и одновременно вторым языком. Смешанный билингвизм возникает тогда, когда второй язык изучается в условиях школьного обучения вне языкового окружения. Поэтому нас, прежде всего, интересовало время овладения вторым языком. Для определения типа двуязычия нам следовало выяснить, каким языком билингв пользуется в большинстве ситуаций общения (в семье, с друзьями, с родственниками и т. д.). Также очень важно было выявить, на каком языке школьник (студент) формирует и формулирует свои мысли, на каком языке он осуществляет свою внутреннюю речь.

Необходимо было выяснить, умеют ли учащиеся читать и писать на родном и на русском языке. При этом мы считаем очень важным критерием умение читать художественную литературу на родном (втором) языке. Как известно, грамматика является важным инструментом правильного оформления речевого высказывания. Грамматический навык должен быть необходимым и достаточным для участия в коммуникации. Поэтому нам было важно выяснить, может ли билингв грамматически правильно оформлять свою речь на обоих языках.

Все эти вопросы очень важны для определения типа двуязычия у билингвов. Кроме того, нам необходимо было выяснить, какой язык исследуемые считают родным. Как известно, родной язык – один из основных признаков этнического самосознания. Под родным языком обычно понимают первый язык, усвоенный человеком в детстве (язык колыбели, «язык матери»). Согласно определению В. А. Аврорина, родной язык – это язык, которым человек владеет наиболее свободно и активно пользуется во всех случаях жизни, с помощью которого он чаще и легче всего выражает свои мысли [1]. В. Г. Костомаров определяет родной язык как язык, который человек постигает одновременно с развитием способности мыслить. В этом смыс-

ле родной язык присваивают, а не осваивают, не изучают. Изучают позже, уже приобретая язык в неотъемлемую собственность, его грамматику в системе, стиливые потенции, орфографию. Хотя язык и не наследуется, интимность и органичность связи человека с родным языком велика и непреходяща [5].

Общеизвестно, что родной язык обслуживает многие жизненные сферы человеческого общения в условиях двуязычия. Но ведущим языком, языком-доминантой билингва является тот язык, «который вызывает у него меньше субъективно переживаемых трудностей выражения» [2]. В условиях национально-русского двуязычия невозможно решить вопросы обучения третьему языку без учёта объективных данных о реальном соотношении уровней владения первым и вторым языками. Многое здесь зависит от ведущего языка учащихся-билингвов.

Результаты анкетирования показали, что 64,8 % респондентов бурятской национальности считают бурятский язык своим родным, а 26,3 % считают, что родным языком у них является русский язык, т. к. они не владеют бурятским языком. 8,9 % опрошенных считают, что оба языка, и бурятский, и русский, являются для них родными. Интересно отметить тот факт, что многие учащиеся и студенты, не владеющие бурятским языком, считают своим родным всё-таки бурятский. Это объясняется тем, что язык у многих народов является основой национальной идентификации. При этом интересно отметить, что национальное самосознание является более устойчивым элементом, чем национальный язык. Ведь чтобы признать тот или иной язык своим родным, носителю двуязычия необходимо определить не столько активность владения языком, сколько осознать: 1) свою этническую принадлежность; 2) общность культуры; 3) единство психического склада с соответствующим этносом. Как мы видим, в данном случае не имеет место аккультурация, т. е. процесс взаимовлияния культур, восприятие одним народом полностью или частично культуры другого народа. «Обычно хорошее знание русского языка бурятами не приводит к изменению представления о родном языке, что, как и у большинства других народов, у бурят язык остаётся основой национальной идентификации» [3].

Предстояло выяснить: на каком языке исследуемые общаются в большинстве случаев. Выяснилось, что 68,3 % двуязычных учащихся и студентов общаются с родителями и родственниками на бурятском языке, но только 35,8 % общаются на родном языке с друзьями, а 26,9 % исследуемых применяют оба языка в общении с родственниками. Из этого следует, что род-

ной язык применяется в основном в семейно-бытовой сфере.

Как правило, пополнение билингвов в городе идёт за счёт села. Однако с переездом в город сферы их общения на бурятском языке сокращаются до уровня семьи, родственников. Как показало анкетирование, с друзьями, однокурсниками они предпочитают общаться на русском языке. Это можно частично объяснить наличием множества диалектов в бурятском языке: представителям разных диалектов иногда бывает сложно понять друг друга, поэтому они общаются на русском языке.

89 % учащихся и студентов умеют читать и писать на родном языке, но большинство из них считают, что им легче читать на русском языке. Этот факт можно объяснить сложностью литературного бурятского языка, отсутствием интересных современных произведений и тем, что даже в национальных школах на занятия бурятского языка и литературы отводится мало часов. 34,8 % опрошенных отметили, что владеют русским языком с детства, а 65,2 % – знают русский язык со школьных лет. Большинство опрошенных хорошо знают русский язык, 26,3 % считают его родным, но всё же 49,5 % опрошенных затрудняются при выражении своих мыслей на русском языке в некоторых случаях. 64,6 % исследуемых применяют бурятский язык в большинстве случаев общения.

Как показало исследование, количество лиц, признающих в качестве родного языка русский язык, растёт. С одной стороны, бурятский язык остаётся семейно-бытовым, даже с друзьями студенты и школьники общаются на русском языке. Как показывает практика, в некоторых семьях намеренно избегают функционирования бурятского языка, чтобы у детей не было трудностей переключения на русский язык в детском саду и школе. Поэтому выпускники даже некоторых национальных школ (например, Закаменской) считают, что русский язык знают лучше, чем бурятский. Такую картину можно наблюдать в районных центрах и в смешанных по национальному составу сёлах. Это в большей степени объясняется тем, что на изучение бурятского языка отводится небольшое количество часов и, кроме того, все общеобразовательные предметы преподаются на русском языке.

С другой стороны, в сельских национальных школах у учащихся доминантный язык – бурятский. Рассмотрим сельские школы на примере Улекчинской средней школы Закаменского района, Гаргинской средней школы Курумканского района, Кижингинской средней школы № 1, Баянгольской средней школы Баргузинского района: 94 % учащихся считают, что владеют бурятским языком лучше, чем русским; дома с родителями

и родственниками общаются на родном языке 91 %, при этом остальные 6 % применяют оба языка в общении с родственниками, т. е. только 3 % – на русском языке; 62,4 % общаются с друзьями на бурятском языке, 6 % – на русском; 31,6 % применяют оба языка в общении с друзьями. Выразить свои мысли на русском языке затрудняются 78,1 %, из них 49 % – в некоторых случаях.

На примере этих сельских школ мы видим, что выпускники таких школ – билингвы с доминантным бурятским языком. Это объясняется тем, что некоторые бурятские сёла являются однородными по национальному составу. В таких условиях в качестве доминантного языка, на котором думают и говорят во всех жизненных ситуациях, является родной (бурятский) язык. Как отмечают преподаватели, анализ русской речи учащихся национальных школ или классов показывает, что их словарный запас второго языка отличается бедностью. Их речь не отличается разнообразием синтаксических конструкций, у многих сохраняется акцент. Они испытывают определённые затруднения при общении на русском языке. Без сомнения, опорным в обучении таких билингвов ИЯ должен быть родной (бурятский) язык.

Таким образом, проведённое исследование позволяет нам сделать вывод о том, что у учащихся и студентов Республики Бурятия сложилось преимущественно субординативное двуязычие: бурятско-русское и русско-бурятское. При этом важно помнить о том, что субординативному билингвизму соответствует функционирование зон левого полушария (овладение логическими формами описания знаков), координативному билингвизму – функционирование структур правого полушария (формирование целостных языковых концептов, соотносимых с познавательными концептами; смешанному типу билингвизму – вновь функционированию зон левого полушария (формирование единой семантической базы для обоих языков). Отметим, что ведущая роль левого полушария головного мозга в регуляции обеспечения усвоения языка является традиционным и общепризнанным фактом нейропсихологии. Согласно данным Б. С. Котик, исходные особенности межполушарного взаимодействия на родном языке являются предпосылкой для овладения вторым языком, т. е. являются психофизиологической основой способностей к иностранному языку [6].

В целом языковая ситуация в настоящее время характеризуется динамичным продолжением развития двуязычия, что во многом объясняется наличием в республике национальных школ. Изучение бурятского языка осуществля-

ется во многих общеобразовательных школах и дошкольных учреждениях.

Наше исследование показало, что всех билингвов РБ можно разделить на две группы: с бурятско-русским и русско-бурятским типом двуязычия. I группа – билингвы с бурятско-русским типом двуязычия. Это, в основном, жители сельских районов, учащиеся национальных школ. Они проживают в тех районах республики, где бурятское население преобладает. В таких условиях дети, поступая в школу, плохо владеют или совершенно не владеют русским языком. Но к окончанию средней школы довольно хорошо осваивают нормы русского литературного языка. В некоторых случаях уровень владения русским языком приближается к уровню владения родным. Тем не менее, в большинстве случаев в качестве первого (доминантного) остаётся бурятский язык. В отличие от городских жителей дети из мононациональных сёл испытывают определённые затруднения при общении на русском языке. У таких детей наблюдается искусственное бурятско-русское двуязычие.

II группа – билингвы с русско-бурятским типом двуязычия. Это жители районных центров, смешанных сёл и городские жители. Они владеют русским языком лучше, чем бурятским. Как правило, они знают русский язык с раннего детства: посещали детское учреждение, общались с соседями и играли с ними и т. д. Они общаются на бурятском языке только в кругу семьи и родственников. Доминантным языком в их учебной

деятельности является русский. У них отмечается естественное русско-бурятское двуязычие.

Таким образом, при обучении билингвов ИЯ необходимо учитывать следующие факторы:

– владение несколькими языками в любом случае не означает существование нескольких мышлений, а знание нового языка обогащает единое мышление, создавая за счёт асимметрии семантических полей качественно новое, но единое мышление;

– при двуязычии у билингва уже имеется «картина мира», сформированная на основе социального, жизненного опыта, но при этом вновь приобретаемый язык вносит свою «лепту» в эту общую «картину мира» посредством новых понятийных представлений, новых способов выражения мыслей и идей, дополнения логического отражения мира своими словесными образами;

– обучение иностранным языкам, организованное без учёта реального уровня владения родным и русским языками на основе недоминантного языка, нарушает объективные закономерности овладения неродным языком. Учащиеся-билингвы сталкиваются в этой ситуации с гораздо большими трудностями в овладении иноязычной речью, чем в одноязычных школах;

– в Республике Бурятия сложилось преимущественно субординативное двуязычие: бурятско-русское и русско-бурятское двуязычие. При обучении иностранным языкам нужно учитывать тип двуязычия и определять доминантный язык.

### **Список литературы**

1. Аврорин В. А. Двуязычие и школа // Проблемы двуязычия и многоязычия. М.: Наука, 1972. С. 49–62.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 246 с.
3. Дырхеева Г. А., Будаев Б. Ж., Бажеева Т. П. Бурятский язык. Современное состояние (социолингвистический аспект). Улан-Удэ : Изд-во БНЦ СО РАН, 1999. 142 с.
4. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 152 с.
5. Костомаров В. Г. Мой гений, мой язык: размышления лингвиста в связи с общественной дискуссией о языке. М.: Знание, 1991. 63 с.
6. Котик Б. С. Межполушарное взаимодействие в речевых процессах при билингвизме : дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 1988. 313 с.
7. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во МГУ, 1981. 584 с.
8. Матвеева Д. Г. Методика обучения студентов-билингвов видоременным формам английского языка. Улан-Удэ, 2007. 150 с.

### **Spisok literatury**

1. Avrorin V. A. Dvujazychie i shkola // Problemy dvujazychija i mnogojazy-chija. M.: Nauka, 1972, S. 49–62.
2. Verewagin E. M., Kostomarov V. G. Jazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo. M.: Russkij jazyk, 1990. 246 s.

3. Dyrheeva G. A., Budaev B.Zh., Bazheeva T. P. Burjatskij jazyk. Sovremennoe sostojanie (sociolingvističeskij aspekt). Ulan-Udje : Izd-vo BNC SO RAN, 1999. 142 s.
4. Zhinkin N. I. Rech' kak provodnik informacii. M.: Nauka, 1982. 152 s.
5. Kostomarov V. G. Moj genij, moj jazyk: razmyshlenija jazykoveda v svjazi s obwestvennoj diskussiej o jazyke. M.: Znanie, 1991. 63 s.
6. Kotik B. S. Mezhpolusharnoe vzaimodejstvie v rečevykh processah pri bilingvizme : dis. ... kand. ped. nauk. Rostov n/D, 1988. 313 s.
7. Leont'ev A. N. Problemy razvitija psihiki. 4-e izd. M.: Izd-vo MGU, 1981. 584 s.
8. Matveeva D. G. Metodika obučenija studentov-bilingovov vidovremennym formam anglijskogo jazyka. Ulan-Udje, 2007. 150 s.

*Статья поступила в редакцию 11.02.2012 г.*

УДК 378:372.8:811  
ББК 74.480.26

*Елена Янчиповна Пантеева,  
аспирант,  
Бурятский государственный университет  
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: pantenebsu@yandex.ru*

### **Проблемный подход в организации обучения аудированию студентов младших курсов языкового факультета**

Статья посвящена вопросам профессиональной подготовки будущих переводчиков. Обоснована актуальность применения проблемного подхода при обучении пониманию иноязычной речи на слух (аудированию) в связи с оптимизацией сроков обучения и необходимостью развития творческих способностей будущего специалиста. Рассмотрены психологические характеристики аудирования как вида рецептивной речевой деятельности и его трёхфазная структура, принятые в отечественной методике преподавания иностранных языков. В статье представлен опыт применения проблематизации учебного материала в организации обучения аудированию на примере электронного курса, предназначенного для самостоятельной работы студентов. Проблематизация коммуникативных задач применена в упражнениях до слушания, во время аудирования, а также при обучении говорению на базе прослушанного текста, что позволяет обеспечить контроль сформированности навыков аудирования и активизировать познавательную деятельность студентов.

*Ключевые слова:* аудирование, рецептивный вид речевой деятельности, проблемный подход к обучению, проблематизация, коммуникативная задача.

*Yelena Yanchipovna Panteyeva,  
a postgraduate,  
Buryat State University  
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: pantenebsu@yandex.ru*

### **Problem Solving Approach in Teaching Listening Comprehension to Junior Students at Language Departments**

The article deals with problems of the professional education of future interpreters. It maintains the sufficiency of applying problem-solving approach to academic training of listening comprehension on account of educational process optimization and necessity in a future specialist's creative skills development. The article gives psychological characteristics of listening as a kind of receptive speech activity and its three phase structure that are described in Russian methods of teaching a foreign language. The article describes a practice of applying problematization of the teaching material to training listening comprehension in a PC-based students' book for self-guided work. Communicative tasks were elaborated on the basis of problematization in exercises before, during and after listening, the latter were also used in teaching productive speaking activities; it enables to control teaching listening skills of understanding foreign speech and stimulate students' cognitive skills.

*Keywords:* listening, receptive speech, problem solving approach to teaching, problematization.

Создание оптимальных психолого-дидактических условий для личностного и профессионального развития будущего специалиста становится важной целью обучения. Она актуализируется в связи с переходом на новый ФГОС высшего профессионального образования (ВПО). Выпускник должен быть ориентирован на свою будущую профессиональную деятельность, самообразование и самосовершенствование в ней в соответствии с реальными потребностями и возможностями. Переход на двухуровневую систему (бакалавр – магистр) ставит перед преподавателями сложную задачу – обеспечить профессиональную языковую подготовку за четыре года. В настоящей статье мы рассмотрим вопросы формирования этих качеств у переводчиков по направлению подготовки 035700 *Лингвистика* (степень «бакалавр»). На наш взгляд, оптимизировать подготовку лингвистов можно только за счёт пересмотра приоритетов, систематизации и построения целостного междисциплинарного содержания языкового образования, направленного на формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста. Проблем-

давателями сложную задачу – обеспечить профессиональную языковую подготовку за четыре года. В настоящей статье мы рассмотрим вопросы формирования этих качеств у переводчиков по направлению подготовки 035700 *Лингвистика* (степень «бакалавр»). На наш взгляд, оптимизировать подготовку лингвистов можно только за счёт пересмотра приоритетов, систематизации и построения целостного междисциплинарного содержания языкового образования, направленного на формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста. Проблем-

ный подход к обучению позволяет учащимся самостоятельно решать поставленные вопросы и ориентирован на эффективную адаптацию в стремительно меняющемся современном мире.

Обучение лингвистов предполагает освоение коммуникативной компетенции, которая включает лингвистическую, дискурсивную, социокультурную, социальную, социолингвистическую, учебную и компенсаторную компетенции [5, с. 21]. Практические цели обучения актуализируются в речевой деятельности. В данной статье мы подробнее остановимся на обучении аудированию.

Аудирование – это сложный, специфически человеческий вид внутренней речевой деятельности по восприятию и распознаванию речевого сообщения на слух. И. А. Зимняя отмечает, что предметом рецептивных видов деятельности (чтение, слушание) является чужая мысль, мысль говорящего. Продукт слушания – умозаключение, к которому приходит человек в процессе осмысления воспринимаемого речевого сообщения. Результатом аудирования является понимание (положительный результат осмысления) или непонимание (отрицательный результат осмысления) речевого сообщения [3, с. 84]. Основная форма протекания слушания – внутренняя, невыраженная, состоящая из следующих психических процессов: восприятие на слух, внимание, узнавание, сличение языковых средств, их идентификация, осмысление, антиципация, группировка, обобщение, удержание в памяти, умозаключение [1, с. 192].

В обучении аудированию выделяют три фазы: мотивационно-побудительную, аналитико-синтетическую и исполнительную [3, с. 82]. Мотивационно-побудительная фаза приводится в действие коммуникативной задачей, аналитико-синтетическая часть деятельности слушания предполагает узнавание и осознание значений известных речевых и языковых средств и смысла воспринимаемого, а также умозаключение, как продукт понимания. Таким образом, исполнительная фаза скрыта и включена в аналитико-синтетическую часть. Аудирование является также и важным средством обучения, т. к. на материале прослушанного текста студенты учатся говорению [1, с. 199]. Контроль сформированности навыков аудирования и постановка коммуникативных задач говорения представляется нам целесообразным в контексте проблемного подхода.

Возникновение проблемного подхода к обучению связывают с появлением в 1894 г. опытной школы, основанной на теоретических положениях Дж. Дьюи. Проблемный подход виден в методе Сократа, который не предлагал учащимся знания в готовом виде, а использовал

систему наводящих вопросов для того, чтобы учащиеся сами открывали для себя новое знание. В середине XX в. проблемное обучение было сформировано в отдельное направление педагогики, благодаря таким исследователям, как А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, М. А. Данилов, Т. А. Ильина, И. Я. Лернер [2, с. 96].

Под проблемным подходом в обучении понимается такая организация учебного процесса, при котором интерактивное взаимодействие между субъектами учебного процесса осуществляется при оперативном управлении средствами обучения с целью обеспечения творческой самостоятельной работы студентов. Проблемное обучение предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего происходит творческое овладение коммуникативной компетенции и развитие мыслительных способностей (способов умственных действий) [4, с. 114].

Основная цель данного подхода: развитие коммуникативной компетенции студентов, усвоение способов самостоятельной деятельности, формирование поисковых и исследовательских умений и навыков, развитие познавательных и творческих способностей. Дидактическое содержание при проблемном подходе представляет собой целенаправленно созданную учителем линию проблемных ситуаций, включающих противоречие, требующее разрешения, различные взгляды на один и тот же вопрос, задачи с недостаточными или избыточными данными, вопросы с заведомо допущенными ошибками. Результатом решения проблемы являются самостоятельно добытые учащимися субъективно новые знания. Таким образом, деятельность, осуществляемая при решении проблемы, сходна с творческой деятельностью. Проблемная ситуация создаёт у учащегося психологический дискомфорт, который побуждает к действию по поиску способа её разрешения. Это является мощным стимулом деятельности. Педагогическая проблема, предъявленная учителем, «принимается» учащимися и становится личностно-значимой [4, с. 87].

Проблемный подход создаёт условия для самоопределения и самореализации личности. Вовлечённые в активную, творческую деятельность, обучающиеся получают опыт решения нестандартных задач, что принесёт пользу личности не только в профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни. Существует два типа проблемных ситуаций: педагогическая и психологическая [4, с. 98]. Педагогическая – это особая организация педагогического процесса, создаваемая учителем для активизации

деятельности учащихся с помощью специальных приёмов (демонстрация противоречия, новизны, важности, красоты и других отличительных качеств объекта познания). Психологическая – это поисковая деятельность сознания, психологический дискомфорт. Если проблемная ситуация принята учащимся, она приобретает для него личную значимость, что найдёт отражение в его переживаниях. Интерес, возникший у учащегося, влияет на его эмоциональную сферу. Таким образом, мотивы, лежащие в основе этой деятельности, являются внутренними.

Проблемное обучение на начальном этапе позволяет создать условия для высокой познавательной активности. Вслед за Е. В. Ковалевской проблемность трактуется нами как «главное условие развития творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в целом в процессе совместной творческой деятельности. Способом создания проблемности являются проблемные ситуации, средством – проблемные задачи (проблемные задания), механизмом – проблематизация – вскрытие проблемы в учебном материале субъектами проблемного взаимодействия в процессе совместной социальной и профессиональной деятельности» [4, с. 71].

Е. В. Ковалевская создаёт модель проблематизации учебного содержания, которая включает три уровня: «...1) лингвистический, где неизвестным является средство формирования мысли, т. е. язык; 2) коммуникативный, где неизвестным является способ формирования и формулирования мысли, т. е. речь; 3) духовно-познавательный, где неизвестным является предмет, то есть сама мысль, смысловое содержание». В содержание проблемного обучения входят знания учебного материала, умения и навыки творческой деятельности и способ усвоения учебного материала при обучении иностранному языку. Е. В. Ковалевская приводит следующие примеры проблемных заданий для обучения говорению как виду речевой деятельности: «Вы должны сообщить о вашем приезде брату, который живёт в другом городе, но... 1) ваш телефон работает с перебоями...; 2) вы звоните, но узнаете, что у него изменился телефон (адрес)...; 3) вы звоните на работу, но вам говорят, что он в командировке...; 4) наконец вам удаётся связаться с братом, но очень плохо слышно, остаётся мало времени, а вы не сказали главного...» [4, с. 73].

Л. И. Колесник разработала способы создания проблемных заданий (на основе непроблемных) при обучении чтению как виду речевой деятельности: «а) изменение формулировки задания; б) добавление «проблемной» части в виде вопроса «Почему?»; в) изменение формулиров-

ки и добавление проблемной части одновременно» [2, с. 96]. Способы создания проблемных заданий, разработанных Л. И. Колесник, могут быть использованы в процессе обучения аудированию, т. к. и чтение, и аудирование являются рецептивными видами речевой деятельности.

На основе модели проблематизации учебного материала нами был разработан электронный курс Moodle по развитию навыков аудирования для студентов второго курса факультета иностранных языков Бурятского государственного университета. Данный курс состоит из восьми художественных аудиорассказов и заданий к ним. Курс предназначен для самостоятельной внеаудиторной работы, т. к. нехватка аудиторного времени на занятиях по практике речи первого иностранного языка не позволяет организовать слушание объемного материала и его обсуждение.

Задания на слушание отражают трехфазную структуру аудирования как рецептивного вида речевой деятельности, т. е. состоят из мотивационно-побудительной, аналитико-синтетической и исполнительной фазы. Как уже было отмечено, аудирование есть и цель, и средство обучения, поэтому на основе прослушанного текста студенты строят монологическое высказывание по тексту для аудирования, которое может быть представлено в двух видах – непосредственно монологическое высказывание на занятии или письменный ответ в форме файла, который можно выполнить в оболочке электронного курса. Контроль сформированности навыков аудирования осуществляется на аудиторных занятиях или в режиме *off-line*, т. к. курс предполагает наличие новостного форума, где у студентов есть возможность выяснить непонятое и задать интересующие их вопросы. Проблематизация реализуется в построении учебных заданий, что вовлекает студентов в активную творческую поисковую работу над прослушанным материалом и дополнительной информацией.

Навыки аудирования формируются в целостной системе упражнений:

- упражнения, ориентирующие, подготавливающие к осуществлению аудирования (антиципация);
- упражнения в собственно аудировании, т. е. в исполнении именно данного вида речевой деятельности;
- упражнения, используемые специально для контроля сформированности умений аудирования [1, с. 197].

Существуют следующие требования к структуре упражнений по аудированию [1, с. 198]:

- наличие чёткого задания;
- «удобовоспринимаемость» текста на слух;

– включенность контроля в программу действий с текстом [1, с. 198].

Курс по организации самостоятельной работы студентов второго курса по аудированию разработан в соответствии с основными принципами обучения аудированию:

– мы рассматриваем этот вид речевой деятельности как относительно самостоятельное целевое умение, которое формируется как умение реализовывать определённую программу действий с воспринимаемым на слух текстом, имеет свою коммуникативную задачу и ориентировано на конкретный результат.

– нами выделяется аудирование с полным пониманием всего содержания и его смысла, т. к. на втором курсе коммуникативная компетенция позволяет студентам воспринимать длительные по звучанию фабульные тексты, а компенсаторные умения помогают понять смысл из контекста [5, с. 108].

– тексты для аудирования прошли строгий отбор, учитывалась их коммуникативная ценность, соответствие уровню сформированности навыков аудирования.

– Формы контроля понимания соответствуют поставленным задачам.

– Использовались новые информационные технологии.

Приведём пример проблематизации заданий по аудированию текста *Frankenstein*. Система упражнений состоит из трёх основных частей: 1) упражнения до слушания *Before you listen*; 2) упражнения на собственно аудирование *Listening*; 3) упражнения контроля понимания прослушанного *After listening*. В системе упражнений по антиципации входит следующее задание:

Вы когда-нибудь слышали о Франкенштейне? Это человек или монстр? *Have you ever come across the word Frankenstein? What does it stand for: a person or a monster?*

Кто автор книги Франкенштейн? Знаете ли вы, как возник замысел этой книги? *Who is the author of the book Frankenstein? What is the background of the book?*

Следующие упражнения должны быть выполнены во время слушания:

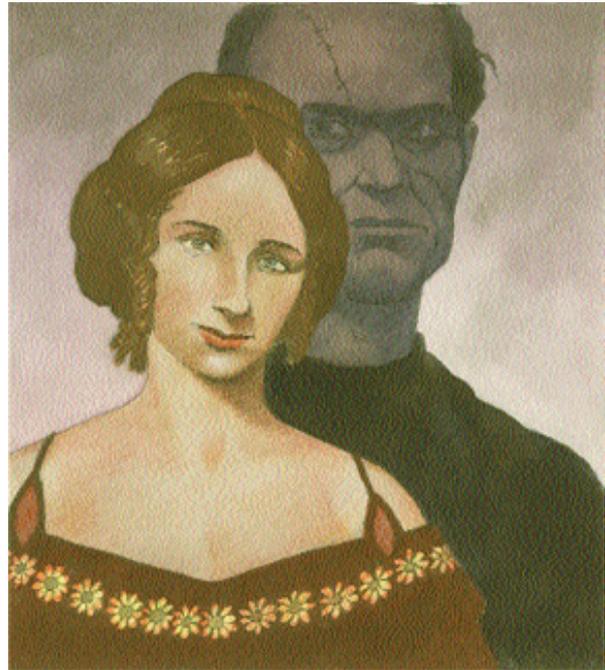
Как зовут героев рассказа? Как меняется география в тексте? *What are the names of the characters? How do the geographical places change?*

Повествование идёт от трёх лиц. **Организу**йте смысловые части рассказа. *The story is told by three people. Order the five parts of the story.*

(Conclusion: Captain Walton. Development of story: Victor Frankenstein. The monster's story. Introduction: Captain Walton. Background to the story: Victor Frankenstein).

Правильны ли следующие высказывания? *Are these statements true or false: 1. Victor was in-*

*terested in science. 2. Victor was pleased with his creation. 3. The monster killed the servant girl, Justine. 4. The monster hated people...*



Упражнения контроля прослушанного текста: 1. Почему Виктор никому не рассказал о том, что создал? *Why didn't Victor tell anyone what he had done?* 2. Вам было жаль монстра? Почему? *Did you feel sorry for the monster? Why or why not?* 3. Вы переживали за Виктора? Почему? *Did you feel sorry for Victor? Why or why not?* 4. Как Вы думаете, удалось ли Виктору раскрыть секрет жизни? *Did Victor succeed in revealing the secret of Life?*

Последняя серия упражнений может быть направлена на обучение говорению, т. к. текст для аудирования является также средством обучения, поставленные вопросы побуждают студентов к активной речемыслительной деятельности, что является практической целью обучения иноязычному говорению, и стало возможным для проблематизации коммуникативных задач.

Итак, рассмотрев психологические характеристики аудирования как вида рецептивной речевой деятельности, мы обосновали целесообразность использования проблемного подхода к обучению аудированию на втором курсе языкового факультета. Проблематизация серии упражнений на слушание позволяет не только обеспечить контроль сформированности навыков аудирования, но и активизировать познавательную деятельность студентов и организовать обучение продуктивным видам речевой деятельности на основе текстов для аудирования.

**Список литературы**

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988. 256 с.
2. Браженец К. С. Применение проблемного подхода к обучению переводу как виду речевой деятельности в вузе // Иностранные языки в школе. 2009. № 6. С. 93–97.
3. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психологосоциальный ин-т; Воронеж МОДЭКС, 2001. 432 с.
4. Ковалевская Е. В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы. М.: МНПИ, 1999. 120 с.
5. Коренева М. Р. Компенсаторная компетенция как цель обучения в языковом вузе. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2009. 187 с.
6. Пантеева Е. Я. Методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов второго курса по аудированию. URL: <http://moodle.bsu.ru/course/view.php?id=90> (дата обращения: 16.04.2012).

***Cnisoк literatury***

1. Bim I. L. Teorija i praktika obuchenija nemeckomu jazyku v srednej shkole: problemy i perspektivy: ucheb. posobie. M.: Prosvewenie, 1988. 256 s.
2. Brazhenec K. S. Primenenie problemnogo podhoda k obucheniju perevodu kak vidu rechevoj dejatel'nosti v vuze // Inostrannye jazyki v shkole. 2009. № 6. S. 93–97.
3. Zimnjaja I. A. Lingvopsihologija rechevoj dejatel'nosti. M.: Moskovskij psihologosocial'nyj in-t; Voronezh MODJeKS, 2001. 432 s.
4. Kovalevskaja E. V. Problemnost' v prepodavanii inostrannyh jazykov: sovremennoe sostojanie i perspektivy. M.: MNPI, 1999. 120 s.
5. Koreneva M. R. Kompensatornaja kompetencija kak cel' obuchenija v jazykovom vuze. Ulan-Udje: Izd-vo Burjatskogo gosuniversiteta, 2009. 187 s.
6. Panteeva E. Ja. Metodicheskie rekomendacii po organizacii samostojatel'noj raboty studentov vtorogo kursa po audirovaniju. URL: <http://moodle.bsu.ru/course/view.php?id=90> (data obrashchenija: 16.04.2012).

*Статья поступила в редакцию 26.04.2012 г.*

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ФИЗИКЕ

### THEORY AND METHODS OF TEACHING MATHEMATICS AND PHYSICS

УДК 378.14  
ББК 74.262.22

**Валентина Ивановна Ваганова,**  
доктор педагогических наук, доцент,  
Республиканский институт кадров управления и образования  
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: valen51@mail.ru

#### **Методика организации самостоятельной работы студентов- будущих учителей физики в курсе методических дисциплин**

Одним из условий формирования профессионально-методической деятельности студентов, углубления их теоретической подготовки в условиях введения ФГОС нового поколения, является организация самостоятельной работы студентов. Даются анализ понятия «самостоятельная работа», факторы, оказывающие влияние на организацию самостоятельной работы студентов ВУЗов, принципы, определяющие организацию самостоятельной работы. Рассмотрен опыт использования учебного пособия по СРС при изучении методических дисциплин. Дается структура пособия и на примере одного занятия анализируется методика организации СРС. В частности, использование деятельностного подхода к организации СРС требует выделения в ее структуре мотивационного звена, постановки конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено и контроль. Самостоятельная работа должна осуществляться студентами как познавательная деятельность, стать средствами воспитания таких личностных качеств, как самостоятельность, активность, инициативность и развивать творческое отношение к воспринимаемой информации.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа; аудиторная, внеаудиторная СРС; факторы, определяющие организацию СРС, программа самостоятельной деятельности; познавательные методические задачи; концепция причинности, планы обобщенного характера

**Valentina Ivanovna Vaganova,**  
Doctor of Pedagogy, Associate professor,  
National Institute for the Management and Education Personnel  
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: valen51@mail.ru

#### **Organization of the Independent Work for the Students Trained for Teaching Physics at School**

Organization of the students' independent work is viewed as one of the conditions necessary to develop their professionally oriented activity and to enlarge their theoretical background while installing a new edition of the Federal State Education Standards (FSES). The article reveals the notion 'independent work', the factors that influence the organization of the students' independent work at a higher education institution, the principles that determine this work. The author shares the experience of using a guide book in students' independent work (SIW) in the studies of Teaching Methods and Techniques. The structure of the guide book is presented, and certain methods of organizing SIW are analyzed. The focus is made on the fact that using the activity approach to organize SIW makes it necessary to point out a motivation element in its structure, to set up a definite task, to choose the way of the activity performance, to determine an executive element and that of the control. Independent work should be done by students as their cognitive activity, should become a means to develop such personal qualities as being independent, active, initiative, creative in perceiving the information.

*Keywords:* independent work; in-class, out-of-class SIW, the factors defining the SIW organization, the program of independent activity, informative training tasks, the causality concept, plans of the generalized character.

Проблема рациональной организации учебного процесса и направленного руководства познанием студентов связана с планированием и управлением самостоятельной работы студентов (СРС).

Организация СРС особенно актуальна в условиях введения ФГОС нового поколения, в которых число часов на самостоятельную работу увеличивается до 60 % от общего объема учебной нагрузки. В данных условиях большое внимание должно быть уделено методике организации самостоятельной работы, направленной на обеспечение качества и глубины усвоения теоретического материала, формирования умений и навыков будущей профессиональной деятельности. Оптимизация самостоятельной работы позволяет студенту, во-первых, получить необходимую совокупность знаний и умений и, во-вторых, приобрести навыки самостоятельного планирования и организации собственного учебного процесса.

Нам предоставляется важным детально рассмотреть понятие «самостоятельная работа», проанализировать сущность этого понятия по отношению к обучению студентов университета, так как сейчас, по мнению А. А. Леонтьева, остро стоит вопрос о преемственности на всех этапах обучения. Единая система обучения, где «каждое звено решало бы задачи (и применяло бы соответствующие приёмы и методы), отвечающие конкретным целям обучения, ведущим мотивом учения и возрастным особенностям учащихся, – вот задача, стоящая сейчас на повестке дня..» [3, с. 24]. В трудах, посвящённых обучению самостоятельной работе в высшей школе (С. И. Архангельский, М. Г. Гарунов, Е. Я. Голант, Б. Г. Иоганзен, С. И. Зиновьев, А. Г. Молибог, Р. А. Нимазов, Н. Д. Никандров, П. И. Пидкасистый и др.), в термин «самостоятельная работа» вкладывается различное содержание. Понятие «самостоятельная работа» трактуется как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, использование этих знаний для решения учебных, научных и профессиональных задач (С. И. Архангельский); как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачётам, выполнения курсовых и дипломных работ (А. Г. Молибог); как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя (Р. А. Нимазов). Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается как система мер по воспитанию активности и самостоятель-

ности черт личности, по выработке умений и навыков рационального приобретения полезной информации (Б. Г. Иоганзен). Самостоятельная работа понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, обеспечивающих управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя (В. Граф, И. И. Ильясков, В. Я. Ляудис). Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием.

Выделяются две группы факторов организации СРС: организационные и методические. Группа организационных факторов включает бюджет времени, учебную литературу и учебно-лабораторную базу. В методические факторы входят планирование, обучение методам и управление самостоятельной работой студентов [5, с. 134]. Для нас необходимым представляется определение факторов, обеспечивающих эффективную организацию самостоятельной работы студентов, будущих учителей физики при изучении методических дисциплин.

В условиях внедрения ФГОС нового поколения образовательное учреждение должно самостоятельно планировать объём внеаудиторной самостоятельной работы в целом по теоретическому обучению, по каждому циклу дисциплин и по каждой дисциплине, исходя из объёмов максимальной учебной нагрузки и обязательной учебной нагрузки.

Объём времени, отведённый на внеаудиторную самостоятельную работу, находит отражение:

- в рабочем учебном плане – в целом по теоретическому обучению, каждому из циклов дисциплин, по каждой дисциплине;
- в рабочих программах учебных дисциплин с ориентировочным распределением по разделам или темам.

Программа дисциплины в рамках каждого модуля содержит перечень заданий для СРС и чёткие методические указания по их выполнению. Желательно по каждой дисциплине иметь учебное пособие по организации аудиторной и внеаудиторной СРС.

При организации самостоятельной работы необходимо руководствоваться рядом принципов, вытекающих из целей подготовки студента и закономерностей учебно-воспитательного процесса:

- принцип комплексного подхода предполагает целенаправленное формирование навыков репродуктивной и творческой деятельности;
- принцип целевого планирования СРС требует её организации с таким расчётом, чтобы она служила как общим целям обучения, так и целям изучения отдельного предмета;

– принцип завершенности учебного цикла нацеливает на организационное обеспечение всех этапов самостоятельной работы (разработка и выдача заданий, консультации, коррекция познавательной деятельности студентов, контроль);

– принцип личностно-деятельностного подхода требует от преподавателя учёта потребностей, особенностей, уровня развития каждого студента [2, с. 259].

Основной целью организации самостоятельной работы при изучении дисциплин методического цикла наряду с развитием личностных качеств студентов является обеспечение качества и глубины усвоения теоретического материала курса и практической его части, умение ставить и самостоятельно решать разнообразные задачи, возникающие в процессе профессиональной деятельности, формирование культуры умственного труда.

Эта цель достигается решением следующих задач:

- привитие умений и навыков в работе с учебной, научной, справочной и другой литературой, сайтами в Интернете;
- привитие навыков в систематическом изучении учебных дисциплин;
- совершенствование практических умений и навыков в решении задач обучения, развития и воспитания школьников при изучении физики;
- развитие умений конструктивно-планирующей, технологической деятельности при самостоятельном конструировании планов уроков, технологических карт, физического эксперимента и др.;
- углубление навыков и выработка способностей к самостоятельному исследованию учебно-воспитательного процесса;
- привитие навыков и выработка способностей студентов к рефлексивной деятельности.

В вузовском обучении существуют две общепринятые формы самостоятельной работы – аудиторная самостоятельная работа под контролем преподавателя и внеаудиторная, выполняемая самостоятельно, в произвольном режиме, но также направляемая преподавателем.

Аудиторная работа требует присутствия и участия преподавателя для более подробного и глубокого изучения теоретических положений, методов и способов решения проблем.

Внеаудиторная самостоятельная работа студентов, по нашему мнению, связана с развитием и совершенствованием теоретических (когнитивных) и практических (процедурных) умений, соответственно, мы её разделяем на теоретическую и практическую.

Теоретическая СРС связана с организацией работы с учебной и научной информацией. Эф-

фективной в данном плане является методика поэтапного формирования умения работать с учебной и дополнительной литературой, основанная на логико-генетическом анализе содержания учебных дисциплин, в ходе которого в нём выделяются структурные элементы знаний.

В процессе внеаудиторной самостоятельной работы у студентов вырабатываются умения, необходимые в будущей профессиональной деятельности: оптимально организовать своё время; планировать и контролировать свою деятельность; вести поиск необходимой информации, составлять библиографию; анализировать, классифицировать, обобщать факты, выделять главное; умение структурировать информацию, составлять план прочитанного, тезисы, аннотации, рефераты, конспекты; умение находить материал для доказательства определённых положений.

Особенностью самостоятельной работы в практической деятельности является развитие у студентов конструктивно-планирующей, технологической и рефлексивной деятельности. К содержательным элементам практической СРС относятся: анализ школьных программ, учебников по физике; проведение научно-методического анализа тем, разделов школьного курса физики; составление тематического и поурочного планирования; подготовка к проведению физического эксперимента; разработка контрольных мероприятий, дидактического материала; решение познавательных методических задач; моделирование фрагментов уроков, анализ и самоанализ учебного процесса в моделируемом и реальном обучении и др.

Система методической подготовки учителя требует связи аудиторной и внеаудиторной работы студентов, образующих определённый континуум, некую последовательность формирования профессионально-методической деятельности. Правильно организованная учебная деятельность на аудиторном занятии мотивирует самостоятельное её расширение и углубление во внеаудиторной работе.

Наиболее полное управление СРС проявляется при создании программы самостоятельной деятельности, исполняющей роль ориентировочной основы овладения учебным предметом. Программа содержит перечень заданий для самостоятельной работы и чёткие методические указания по их выполнению.

В нашем исследовании программа самостоятельной работы включена в структуру учебно-методического пособия по организации самостоятельной работы студентов [1]. Пособие состоит из трех разделов, составленных в соответствии с требованиями к подготовке выпускника для получения дополнительной квалификации

«Преподаватель»: «Научные основы школьного курса физики», «Теория и методика обучения физике: Частные вопросы», «Практикум по основам преподавания школьного курса физики».

Структура учебного пособия построена на основе модели, разработанной профессором Н. В. Языковой [6], в соответствии с которой материал по каждой теме включает:

1. Цели изучения темы. Перечень знаний и методических умений, формируемых в процессе работы над программой.

2. Список основной и дополнительной литературы.

3. Задания по работе с литературой.

4. Познавательные методические задачи.

5. Тесты для самоконтроля.

6. Планы семинаров и лабораторно-практических занятий по теме.

7. Схемы-задания для лабораторной работы в школе.

8. Эталоны к тестовым заданиям.

Приведём пример организации самостоятельной работы студентов при изучении темы «Методическая система изучения физических явлений».

Выделенные в учебном пособии цели мотивируют студентов и позволяют им связать процесс учебного познания с конечным результатом изучения темы. При изучении данной темы поставлены следующие цели:

*Цели изучения темы:*

1. Овладеть следующими знаниями:

- причинно-следственная связь при изучении физических явлений;
- классификация физических явлений;
- системный подход к изучению физических явлений.

2. Овладеть следующими умениями:

- планировать, анализировать урок, целью которого является изучение явлений;
- обучать учащихся выявлять причинно-следственные связи при объяснении физических явлений;
- применять план обобщённого характера при изучении явлений.

Для реализации поставленных целей даётся список литературы для самостоятельного изучения. Критериями для включения в список основной и дополнительной литературы явились информационная насыщенность, профессиональная значимость, авторитет авторов.

Перечень заданий по работе с литературой имеет дифференцированный характер и может использоваться выборочно, в зависимости от поставленных задач и уровня подготовленности студенческой группы. Приведём примеры некоторых из них.

### *Задания по работе с литературой*

1. Прочитайте в лекции основные положения концепции причинности, ответьте на вопросы:

- Что является основой причинной связи явлений? Какова структура причинных связей? Какую роль играет условие по отношению к причинной связи?

2. Познакомьтесь с историей развития понятия «причинность» в монографии Свечникова Г. А., сделайте краткий конспект.

3. В монографии Мощанского В. Н. [10, с. 92–97] прочитайте пункт «Причинная обусловленность явлений», выполните задания: а) раскройте термин «причинная обусловленность явлений»; б) выпишите основные положения причинно-следственной связи; в) статистические методы и законы, их связь с проявлением случайности.

4. Познакомьтесь с методикой изучения физических явлений в монографии Малафеева Р. И. [5, с. 36–47], ответьте на вопросы:

Какова роль наблюдений при изучении явлений? Какие вопросы необходимо задавать учащимся для выявления характерных особенностей наблюдаемого явления? Приведите примеры явлений, при объяснении которых устанавливается связь с другими явлениями. Какова роль физического эксперимента при изучении явлений? Приведите типичную схему для изучения физических явлений. Как строится эвристическая (поисковая) беседа при изучении явлений в 7–8 классах на примере изучения атмосферного давления [5, с. 45–47]. Изучите использование методов проблемно-развивающего обучения на примере изучения явления самоиндукции (11 класс).

5. Познакомьтесь с методикой введения планов обобщённого характера в монографии Усовой А. В. [6, с. 20, с. 32–34], ответьте на вопросы:

1. Как необходимо акцентировать внимание учащихся на внешних признаках явления?

2. Как вводятся качественные характеристики явления?

3. Какова должна быть предварительная работа по введению обобщённого плана при изучении явлений?

4. Предложите методику применения плана обобщённого характера.

Проверить уровень сформированности теоретических знаний, провести самоконтроль студенты могут с помощью тестовых заданий. В пособии разработаны тестовые задания к каждой теме и даны ответы к ним.

Одним из средств управления познавательной деятельностью студентов являются методические задачи, решение которых направлено на формирование знаний и умений будущей про-

фессиональной деятельности. При подготовке к занятию по методике изучения физических явлений студенты выборочно решают систему усложняющихся методических задач. Приведём пример задачи репродуктивно-творческого уровня, которая выполняется по образцу.

Найдите способы объяснения явления фотоэффекта ( задания для учащихся 11 класса для репродуктивного и продуктивного вариантов обучения). При выполнении задания используйте образец, представленный в табл. 1.

Таблица 1

**Технология изучения явления инерции**

Явление	Сущность	Способы объяснения	
		Репродуктивный вариант обучения	Продуктивный вариант обучения
Инерция	Сохранение скорости постоянной при компенсации внешних воздействий	1. Анализ жизненных ситуаций. 2. Демонстрационный эксперимент. 3. Мысленный эксперимент (опыт Галилея). 4. Объяснение явления. 5. Решение качественных задач с целью совершенствования знаний	1. Постановка проблемы с помощью эксперимента или анализа жизненной ситуации. 2. Выдвижение гипотезы. 3. Решение проблемы. 4. Объяснение явления. 5. Решение качественных задач

Деятельностный характер СРС требует выделения в её структуре мотивационного звена, постановки конкретной задачи, выбора способов выполнения, исполнительского звена и контроля. Соответственно, организация самостоятельной работы студентов наиболее эффективна при выполнении следующих условий:

1. Мотивированность учебного задания (для чего, чему способствует).
2. Чёткая постановка познавательных задач.
3. Алгоритм, метод выполнения, знание студентом способов деятельности.

4. Чёткое определение форм отчётности, объёма работы, сроков её представления.

5. Определение видов консультационной помощи.

6. Критерии оценки, отчётности и т. д.

7. Виды и формы контроля [5, с. 127].

Определение форм контроля самостоятельной работы студентов является важным компонентом её организации. Наиболее результативной в этом плане является рейтинговая система контроля, которая содержит балльную оценку видов самостоятельной деятельности.

**Список литературы**

1. Ваганова В. И. Теория и методика обучения физике: самостоятельная работа студентов: учеб. пособие. Улан-Удэ, 2005. 214 с.
2. Вяткин Л. Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1998. 325 с.
3. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранным языком // Иностранный язык в школе. 1985. № 5.
4. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. Минск: Высшая школа, 1975.
5. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособие. Ростов н /Д: Феникс, 2002. 554 с.
6. Языкова Н. В. Самостоятельная работа студентов по курсу методики преподавания иностранных языков: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 1999. 164 с.

**Spisok literatury**

1. Vaganova V. I. Teorija i metodika obuchenija fizike: samostojatel'naja rabota studentov: ucheb. posobie. Ulan-Udje, 2005. 214 s.
2. Vjatkin L. G. Samostojatel'naja rabota uchawihsj na uroke. Saratov: Izd-vo Saratovskogo un-ta, 1998. 325 s.
3. Leont'ev A. A. Psihologicheskie predposylki rannego ovladenija inostrannym jazykom // Inostrannyj jazyk v shkole. 1985. № 5.

4. Molibog A. G. Voprosy nauchnoj organizacii pedagogicheskogo truda v vysshej shkole. Minsk: Vysshaja shkola, 1975.
5. Pedagogika i psihologija vysshej shkoly: ucheb. posobie. Rostov n /D: Fe-niks, 2002. 554 s.
6. Jazykova N. V. Samostojatel'naja rabota studentov po kursu metodiki prepodava-nija inostrannyh jazykov: ucheb. posobie. 2-e izd., pererab. Ulan-Udje: Izd-vo Burjatskogo gos-uni-versiteta, 1999. 164 s.

*Статья поступила в редакцию 28.04.2012 г.*

УДК 371.3:512  
ББК 74.262.214

**Виктор Алексеевич Далингер,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Омский государственный педагогический университет  
(Омск, Россия), e-mail: dalinger@omgpu.ru

**Елена Александровна Пустовит,**  
аспирант,  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: pustovitlena@yandex.ru

### Различные способы решения неравенств вида $|f(x)|+|g(x)|>|f(x)+g(x)|$

Тема «Уравнения и неравенства, содержащие неизвестное под знаком модуля» входит в обязательный минимум содержания образовательных программ по математике. Однако в школьном курсе математики ей не уделяется должного внимания, хотя задачи на эту тему регулярно встречаются на математических олимпиадах разного уровня, в заданиях государственной итоговой аттестации за курс основной школы и единого государственного экзамена для выпускников школы. В этой статье мы рассмотрим один из видов неравенств, содержащих переменную под знаком модуля, который решается стандартными способами: методом последовательного раскрытия модулей; графическим методом и нестандартными способами: методом перехода к равносильной системе и (или) совокупности; методом, основанным на применении конкретного правила. Знание, понимание и применение этих способов при решении неравенств помогут школьникам систематизировать, расширить и укрепить знания, связанные с абсолютной величиной, а учителям подготовить учащихся к успешной сдаче ГИА и ЕГЭ по математике.

*Ключевые слова:* неравенство, модуль, способ решения.

**Viktor Alekseyevich Dalinger,**  
Doctor of Pedagogy, professor,  
Chair of the Teaching Mathematics Department, Omsk State Pedagogical University,  
(Omsk, Russia), e-mail: dalinger@omgpu.ru

**Yelena Aleksandrovna Pustovit,**  
a postgraduate student,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: pustovitlena@yandex.ru

### Various Ways of the Solution of $|f(x)|+|g(x)|>|f(x)+g(x)|$ Inequalities

The topic «Equations and Inequalities Containing the Unknown with the Sign of the Module» is a compulsory basic element of the school program in Mathematics. Although the tasks in this topic are frequently met at the Mathematical Olympiads of various levels, at the Final State Exams for the pupils of the 9<sup>th</sup> form and at the Unified National Exams for the school-leavers, little attention is given to it in the course of Mathematics at school. This article is devoted to the inequalities containing the variable with the sign of the module, which is solved by some standard ways: the method of the successive opening of the modules, the graphical method; and some non-standard ways: the method of passing to the equivalent system, the method based on the application of the special rule. The knowledge, understanding and application of these methods when solving inequalities will help the pupils to systematize, enlarge and improve the knowledge connected with the absolute value. It will be also useful for teachers who prepare their pupils for the Final State Exam and the Unified State Exam in Mathematics.

*Keywords:* inequality, module, ways of the solution.

Решение неравенств, содержащих знак модуля – одна из сложных тем школьного курса математики основной школы. Известно, что основные способы решения неравенств во многом совпадают со способами решения аналогичных уравнений (метод последовательного раскрытия

модулей, графический метод), но необходимо помнить, что они не всегда являются оптимальными. Поэтому учителю необходимо знакомить учащихся с другими, более рациональными способами, приводящими к быстрому получению окончательного результата.

Продemonстрируем стандартные и нестандартные способы решений на одном из видов неравенств, содержащих знак модуля:

$$|x+2|+|x-5|>|2x-3|.$$

Способ 1 (стандартный) [2] – метод последовательного раскрытия модулей.

Найдём нули каждого из выражений, стоящих под знаком модуля:

$$x+2=0, \quad x-5=0, \quad 2x-3=0$$

$$x=-2; \quad x=5; \quad x=1,5$$

Числа  $-2$ ,  $1,5$  и  $5$  разбивают числовую прямую на четыре промежутка (рис. 1).

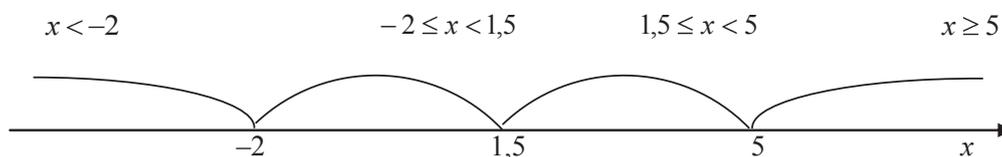


Рис. 1

Определим знаки каждого из выражений, стоящих под знаком модуля, в каждом из промежутков. Составим таблицу знаков (табл.1).

Таблица 1

Промежутки	$x < -2$	$-2 \leq x < 1,5$	$1,5 \leq x < 5$	$x \geq 5$
Подмодульные выражения				
$x + 2$	-	+	+	+
$x - 5$	-	-	-	+
$2x - 3$	-	-	+	+

1) Если  $x < -2$ , то имеем систему

$$\begin{cases} x < -2, \\ -(x+2) - (x-5) > -(2x-3); \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} x < -2, \\ -2x + 3 > -2x + 3; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x < -2, \\ 0x > 0 \text{ (неверно)}. \end{cases}$$

Система не имеет решений.

2) Если  $-2 \leq x < 1,5$ , то имеет систему

$$\begin{cases} -2 \leq x < 1,5, \\ (x+2) - (x-5) > -(2x-3); \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} -2 \leq x < 1,5, \\ 2x > -4; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} -2 \leq x < 1,5, \\ x > -2. \end{cases}$$

Решение системы – промежуток  $(-2; 1,5)$ .

3) Если  $1,5 \leq x < 5$  то имеет систему

$$\begin{cases} 1,5 \leq x < 5, \\ (x+2) - (x-5) > 2x-3; \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} 1,5 \leq x < 5, \\ -2x > -10; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} 1,5 \leq x < 5, \\ x < 5. \end{cases}$$

Решение системы – промежуток  $[1,5; 5)$ .

4) Если  $x \geq 5$ , то имеем систему

$$\begin{cases} x \geq 5, \\ (x+2) + (x-5) > 2x-3; \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} x \geq 5, \\ 2x-3 > 2x-3; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x \geq 5, \\ 0x > 0 \text{ (неверно)}. \end{cases}$$

Система не имеет решений.

Объединяем решения в пунктах 2) и 3). Получаем решение исходного неравенства: промежуток  $(-2; 5)$ .

Ответ:  $(-2; 5)$ .

Метод последовательного раскрытия модулей является одним из самых простых и доступных способов решения как неравенств, так и уравнений. Учащиеся, применяя этот способ на практике при решении простейших неравенств, практически никогда не ошибаются, т. к. решение сводится к безошибочным алгоритмическим действиям. Единственный недостаток – громоздкость решения и, как следствие, – большая потеря времени, что является немаловажным фактором в условиях сдачи ГИА или ЕГЭ.

Способ 2 (стандартный) [1] – графический метод.

В одной системе координат построим графики двух функций:  $y=|x+2|+|x-5|$  и  $y=|2x-3|$  (рис. 2).

Для построения ломаной, являющейся графиком функции  $y=|x+2|+|x-5|$  (сплошная линия), поступим одним из самых простых способов.

1) Найдём её вершины. Абсциссы вершин – нули выражений, стоящих под модулем.

Вершина  $P_1$ :  $x+2=0$ ,  $x_1=-2$  Найдём значение функции при  $x_1=-2$  и  $y_1=|-2+2|+|-2-5|=|-7|=7$ .  $P_1(-2;7)$ .

Вершина  $P_2$ :  $x-5=0$ ,  $x_2=5$ . Найдём значение функции при  $x_2=5$  и  $y_2=|5+2|+|5-5|=|7|=7$ .  $P_2(5;7)$ .

2) Возьмём по одному значению  $x$  – левее абсциссы вершины  $P_1$  и правее абсциссы вершины  $P_2$ . Получим:

Точка  $P_3$ :  $x_3=-4$ ,  $y_3=|-4+2|+|-4-5|=|-2|+|-9|=2+9=11$ .  $P_3(-4;11)$ .

Точка  $P_4$ :  $x_4=7$ ,  $y_4=|7+2|+|7-5|=|9|+|2|=9+2=11$ .  $P_4(7;11)$ .

3) Соединим точки полученные ломаной:  $P_3(-4;11)$ ,  $P_1(-2;7)$ ,  $P_2(5;7)$ ,  $P_4(7;11)$

В этой же системе координат построим график функции  $y=|2x-3|$  (пунктирная линия), используя правило (алгоритм) построения графиков функций вида  $y=|f(x)|$ .

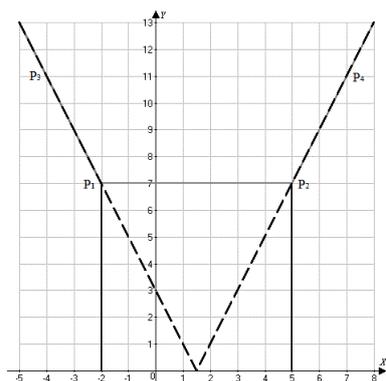


Рис. 2

На интервале  $(-2; 5)$  график функции  $y=|x+2|+|x-5|$  расположен над графиком функции  $y=|2x-3|$ , а это означает, что неравенство  $|x+2|+|x-5|>|2x-3|$  для указанных значений  $x$  справедливо.

Ответ:  $(-2; 5)$ .

Графический способ является стандартным способом решения любых неравенств, несмотря на то, что в школьной программе он занимает весьма скромное положение или вообще фактически не изучается. А ведь его по праву можно назвать наиболее эффективным и рациональным в силу своей наглядности.

Вспомним, что умение строить графики как по точкам, так и с помощью геометрических преобразований является обязательным для каждого ученика средней школы, поэтому применение графического метода при решении неравенств не должно вызвать у них затруднений, за исключением (построения графиков непрерывных

кусочно-линейных функций, формулы, задающие которых, содержат знак модуля; нахождения множества точек, являющихся решением неравенства), которые можно легко разрешить, если систематически применять данный метод, как при решении неравенств, так и при решении уравнений.

Способ 3 (нестандартный) [3] – метод перехода к равносильной системе и (или) совокупности.

При решении неравенства этим способом воспользуемся правилами:

$$|f(x)| < g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) < g(x), \\ f(x) > -g(x). \end{cases} \quad (1)$$

$$|f(x)| > g(x) \Leftrightarrow \begin{cases} f(x) > g(x), \\ f(x) < -g(x). \end{cases} \quad (2)$$

Для исходного неравенства, переписав его в удобном виде  $|2x-3| < |x+2|+|x-5|$  применим сначала правило (1), а затем для решения оставшихся неравенств – правило (2). Получим:

$$|2x-3| < |x+2|+|x-5| \Leftrightarrow \begin{cases} 2x-3 < |x+2|+|x-5|, \\ 2x-3 > -|x+2|-|x-5|; \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} |x+2| > 2x-3-|x-5|, \\ |x+2| > -2x+3-|x-5|; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} x+2 > 2x-3-|x-5|, \\ x+2 < -2x+3+|x-5|, \end{cases} \\ \begin{cases} x+2 > -2x+3-|x-5|, \\ x+2 < 2x-3+|x-5|; \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} |x-5| > x-5, \\ |x-5| > 3x-1, \end{cases} \\ \begin{cases} |x-5| > -3x+1, \\ |x-5| > -x+5. \end{cases} \end{cases}$$

Вспомним, что неравенство  $|f(x)| > f(x)$  справедливо для всех значений  $x$  удовлетворяющих условию,  $f(x) < 0$  а неравенство  $|f(x)| > -f(x)$  – для  $x$  удовлетворяющих условию  $f(x) > 0$  тогда последняя система совокупностей будет равносильна следующей:

$$\begin{cases} \begin{cases} x-5 < 0, \\ |x-5| > 3x-1, \end{cases} \\ \begin{cases} |x-5| > -3x+1, \\ x-5 > 0; \end{cases} \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} \begin{cases} x-5 < 0, \\ x-5 > 3x-1, \\ x-5 < -3x+1, \end{cases} \\ \begin{cases} x-5 > -3x+1, \\ x-5 < 3x-1, \\ x-5 > 0; \end{cases} \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} x < 5, \\ x < -2, \\ x < 1,5, \\ x > 1,5, \\ x > -2, \\ x > 5; \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x < 5, \\ x > -2. \end{cases}$$

Решением системы является промежуток  $(-2; 5)$ .

Ответ:  $(-2; 5)$ .

Такой способ решения неравенств может первоначально не вызвать у учащихся восхищения, т. к., во-первых, решение кажется достаточно сложным и запутанным, а во-вторых, учащиеся всегда испытывают трудности при равносильных переходах от неравенства к системе или совокупности неравенств. Хотя если внимательно проанализировать решение, то в его реализации мы ничего нового не «открывали» и никакими сложными, трудно запоминаемыми свойствами не пользовались. Правила 1 и 2 учащимся знакомы, и они их всегда успешно применяют на практике в отдельно взятом виде.

Конечно, применение этого способа для неравенств подобного типа не является оптимальным и рациональным, но для более сложных примеров такой способ окажется наилучшим и быстро приводящим учащихся к правильному ответу.

Способ 4 (нестандартный) [3] – применение конкретного правила.

Заметим, что заданное неравенство имеет вид  $|a|+|b|>|a+b|$ , тогда, для его решения? можно воспользоваться правилом  $|a|+|b|>|a+b| \Leftrightarrow a \cdot b < 0$  Очевидно, что большая часть учащихся это правило не помнит или вообще не знает, но, применяя свойство неравенств: если  $x$  и  $y$  – неотрицательные числа и  $x > y$ , то  $x^n > y^n$ , где  $n$  – любое натуральное число, легко выведет его самостоятельно.

Действительно,

$$|a| + |b| > |a + b| \Leftrightarrow (|a| + |b|)^2 > |a + b|^2 \Leftrightarrow a^2 + 2|ab| + b^2 > a^2 + 2ab + b^2 \Leftrightarrow$$

$$2|ab| > 2ab \Leftrightarrow |ab| > ab \Leftrightarrow$$

$$\begin{cases} ab > 0, \\ ab > ab, \end{cases} \Leftrightarrow \text{решений нет,} \Leftrightarrow ab < 0. \\ \begin{cases} ab < 0, \\ -ab > ab; \end{cases} \Leftrightarrow ab < 0;$$

Таким образом, чтобы решить неравенство таким нестандартным способом, необходимо помнить классическое правило: «если обе части неравенства неотрицательные, то его обе части можно возвести в квадрат» и уметь его реализовать.

Опираясь на вышесказанное, решим заданное неравенство  $|x+2|+|x-5| > |2x-3|$

Решение:

$$|x+2|+|x-5| > |2x-3| \Leftrightarrow |x+2|+|x-5| > |(x+2) + (x-5)| \Leftrightarrow (x+2)(x-5) < 0$$

решая последнее квадратное неравенство, получим ответ  $(-2; 5)$ .

Как видим: красиво, быстро и просто.

Ответ:  $(-2; 5)$ .

Очевидно, что применять нестандартные способы решения именно для неравенства такого вида учащиеся и не будут, так как аналитическое решение (например, методом последовательного раскрытия модулей) или графическое у них не вызывает ни сомнений, ни трудностей. Но если же им предложить решить неравенство  $|x^2-5x+4|+|x^2-1|>|2x^2-5x+3|$  стандартными способами, то скорее всего большая их часть не доведёт его решение до логического конца, т. к., во-первых, некоторые нули подмодульных выражений есть иррациональные числа, во-вторых, решать семь раз неравенство на каждом из промежутков не вызывает желания и, в-третьих, строить графики функций  $y_1=|x^2-5x+4|+|x^2-1|$  и  $y_2=|2x^2-5x+3|$  – сложно. Поэтому, самым простым, рациональным, компактным способом как раз и будет последний – четвёртый способ. Приведём это решение:

$$|x^2 - 5x + 4| + |x^2 - 1| > |2x^2 - 5x + 3| \Leftrightarrow |x^2 - 5x + 4| + |x^2 - 1| > |(x^2 - 5x + 4)(x^2 - 1)| < 0 \Leftrightarrow \\ \Leftrightarrow (x - 1)(x - 4)(x - 1)(x + 1) < 0 \Leftrightarrow (x + 1)(x - 1)^2(x - 4) < 0.$$

Решая неравенство методом интервалов (рис. 3), получим:

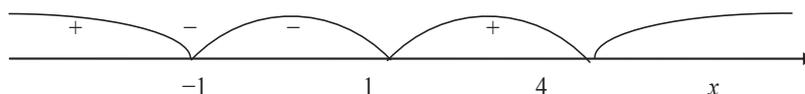


Рис. 3

Решением неравенства является объединение промежутков  $(-1; 1) \cup (1; 4)$ .

Ответ:  $(-1; 1) \cup (1; 4)$ .

Итак, рассмотрев различные стандартные и нестандартные способы решения указанного типа неравенств, заметим, что при решении сложных уравнений или неравенств не всегда следует идти по «накатанной колее», пытаясь найти решение «в лоб»: достаточно лишь взгля-

нуть на него и найти зацепку, позволяющую избежать сложных вычислений и преобразований.

Поэтому при изучении темы «Решение неравенств со знаком модуля» задача учителя – познакомить учащихся со всевозможными способами решения различных видов неравенств, а задача учащихся – освоить, научиться выбирать и применять оптимальный способ, демонстрируя на практике рациональное и «красивое» решение.

#### **Список литературы**

1. Далингер В. А. Задачи с модулями: учеб. пособие. Омск: Амфора, 2010. 360 с.
2. Калугина Е. Е. Уравнения, содержащие знак модуля. М.: ИЛЕКСА, 2010. 64 с.
3. Колесова С. И. Уравнения и неравенства, содержащие модули. ЕГЭ. Математика. М.: Азбука-2000, 2010. 120 с.

#### **Spisok literatury**

1. Dalinger V. A. Zadachi s moduljami: ucheb. posobie. Omsk: Amfora, 2010. 360 s.
2. Kalugina E. E. Uravnenija, sodержawie znak modulja. M.: ILEKSA, 2010. 64 s.
3. Kolesova S. I. Uravnenija i neravenstva, sodержawie moduli. EGJe. Matematika. M.: Azbuka-2000, 2010. 120 s.

*Статья поступила в редакцию 10.01.2012 г.*

УДК 378  
ББК Ч 481.20

**Светлана Иннокентьевна Десненко,**  
доктор педагогических наук, профессор,  
Забайкальский государственный университет  
Чита, Россия), e-mail: desnenkochita@rambler.ru

**Антонина Николаевна Бирюкова,**  
аспирант Забайкальского государственного университета,  
Читинская государственная медицинская академия  
(Чита, Россия), e-mail: antonina1303@gmail.com

**Формирование у студентов-медиков умений решать задачи профессиональной деятельности как основа реализации профессионально ориентированного обучения физике в медицинском вузе<sup>1</sup>**

Общество предъявляет определённые требования к современному специалисту медицинского профиля. Врач должен уметь решать задачи профессиональной деятельности, применяя, в том числе, знания в области физики, для оказания максимально гуманной помощи пациенту. В статье показана роль физики в медицинском вузе для формирования у будущих врачей умений решать задачи профессиональной деятельности. Подробно представлены физические задачи профессионально ориентированного характера как специфическое средство профессионально ориентированного обучения физике будущих врачей в медицинском вузе, направленной преимущественно на формирование у будущих специалистов медицинского профиля умений решать задачи профессиональной деятельности. Предложена модель профессионально ориентированного обучения физике будущих врачей в медицинском вузе. Описаны специальные условия и факторы, влияющие на эффективность формирования у будущих врачей умений решать задачи профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* будущий врач, физика, задачи профессиональной деятельности, профессиональные умения, профессионально ориентированное обучение.

**Svetlana Innokentievna Desnenko,**  
Doctor of Pedagogy, professor,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: desnenkochita@rambler.ru

**Antonina Nikolayevna Biryukova,**  
a postgraduate of Zabaikalsky State University,  
Chita State Medical Academy (Chita, Russia), e-mail: antonina1303@gmail.com

**Forming Medical Students' Skills to Solve the Professional Problems as a Base to Realize Profession Oriented Teaching of Physics at a Medical Higher Education Institution**

The society raises a range of certain requirements to modern medical specialists. A doctor has to be skilled to solve the professional problems using among others their knowledge of Physics to provide a patient with the maximum of the humane aid. The article reveals the use of Physics at a medical higher education institution to form future doctors' skills to solve the professional problems. It provides detailed assignments in Physics which are profession oriented as a specific way of specially oriented teaching at a medical higher education institution. It provides a model of this type of teaching and describes special conditions and factors that influence the efficiency of the future doctors' skills development which enables them to solve various problems of their professional activity.

*Keywords:* a future doctor, Physics, problems of professional activity, professional skills, profession oriented teaching.

Как известно, многие физические закономерности являются основой физиологических процессов, протекающих в организме человека. Ряд физических принципов, особенности ис-

пользования физических явлений и процессов в медицинской практике представляют базис для многих диагностических и лечебных методов медицины настоящего времени. Современный

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6. 3666. 2011.

врач должен уметь применять физические знания в своей практической профессиональной деятельности с целью оказания максимально гуманной помощи пациенту. Сказанное выше обуславливает исключительно важное значение физики для медицины в целом, для становления будущего врача как специалиста.

Проблемы изучения физики в медицинском вузе рассматривали такие ученые, как О. Е. Акулич [1] – реализация ценностно-смысловых ориентиров студентов-медиков при изучении физики; Е. А. Семенюк [8] – рейтинговая система контроля знаний студентов-медиков при обучении физике в медицинском вузе; Е. А. Старикова [9] – адаптивная направленность обучения физике студентов-медиков; А. В. Тарасова [10] – физический практикум в процессе обучения студентов медицинского вуза; Т. Н. Шамаева [14] – формирование понятий о структурных элементах системы научных знаний при обучении физике студентов-медиков; Е. Л. Рязанова [7] – реализация принципа профессиональной направленности в курсе физики медицинских вузов на примере факультета высшего сестринского образования. Проблема формирования у студентов-медиков умений решать задачи профессиональной деятельности при обучении физике в медицинском вузе специально не рассматривалась.

В настоящее время в медицинских вузах изучается интегрированная дисциплина «Физика, математика», которая, согласно ФГОС ВПО 3-го поколения, включена в базовую часть математического, естественнонаучного и медико-биологического цикла. В данной дисциплине условно можно выделить физическую и математическую составляющие. В результате изучения *физической* составляющей студенты-медики должны, например, *знать* основные физические явления и закономерности, лежащие в основе процессов, протекающих в организме человека; характеристики воздействия физических факторов на организм; физические основы функционирования медицинской аппаратуры и т. д.; *уметь* пользоваться физическим оборудованием и т. д.; *обладать следующими компетенциями*: способен и готов анализировать социально значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных, естественнонаучных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности (ОК-1); способен и готов выявлять естественнонаучную сущность проблем, возникающих в ходе профессиональной деятельности, использовать для их решения соответствующий физико-химический и математический аппарат (ПК-2) и т. д. [11; 12].

Несмотря на то, что дисциплина «Физика, математика» в медицинских вузах не является профилирующей дисциплиной, она необходима и важна для дальнейшей профессиональной деятельности будущего специалиста медицинского профиля. Изучение студентами-медиками рассматриваемой дисциплины, в частности её физической составляющей, на первом курсе в медицинском вузе является определённой базой для последующего освоения некоторых специальных дисциплин, указанных в примерной программе в соответствии с ФГОС ВПО: нормальная физиология, биохимия, микробиология, вирусология (дисциплины базовой части математического, естественнонаучного и медико-биологического цикла); гигиена, общественное здоровье и здравоохранение, экономика здравоохранения, неврология, медицинская генетика, нейрохирургия, оториноларингология, офтальмология, пропедевтика внутренних болезней, лучевая диагностика, онкология, лучевая терапия, инфекционные болезни (дисциплины базовой части профильного цикла) [13].

На основе анализа [11; 12] практики обучения физике студентов-медиков нами был сделан вывод о том, что физика в медицинском вузе имеет ярко выраженный профессионально ориентированный характер [3].

Выпускник медицинского вуза, в соответствии с ФГОС ВПО, должен быть готов к выполнению следующих *видов профессиональной деятельности специалиста*: профилактической, диагностической, лечебной, реабилитационной, психолого-педагогической, организационно-управленческой, научно-исследовательской. Каждый вид деятельности представлен в стандартах 3-го поколения [11; 12] конкретными *задачами профессиональной деятельности специалиста*. Следовательно, при обучении в вузе у будущих врачей должны быть сформированы умения решать профессиональные задачи.

Как показал анализ результатов проведённого нами исследования, физическая составляющая дисциплины «Физика, математика» (далее физика) может внести значительный вклад в формирование у будущих врачей умений решать задачи профессиональной деятельности (далее профессиональные умения), соответствующие таким видам профессиональной деятельности, как *лечебная* и *диагностическая*. В качестве примера рассмотрим более подробно вклад физики в формирование у студентов-медиков профессиональных умений, соответствующих диагностической деятельности. Согласно ФГОС ВПО к основным задачам диагностической деятельности будущего врача относятся следующие задачи: 1) диагностика заболеваний и патологических состояний у взрослого населения и

подростков (*у детей и подростков*) на основе владения пропедевтическими и лабораторно-инструментальными методами исследования; 2) диагностика неотложных состояний у взрослого населения и подростков (*у детей и подростков*); 3) диагностика беременности; 4) проведение судебно-медицинской экспертизы [11; 12]. Нами выделены профессиональные умения, которые могут быть сформированы у

студентов-медиков и соответствующие данным умениям знания и умения в области физики при изучении физической составляющей дисциплины «Физика, математика». В качестве примера рассмотрим задачи профессиональной деятельности, в частности задачи диагностической деятельности, профессиональные умения и соответствующие им знания и умения в области физики (табл. 1).

Таблица 1

Соответствие задач профессиональной деятельности, профессиональных умений, знаний и умений в области физики (на примере диагностической деятельности)

<b>Задачи проф. деятельности</b>	<b>Профессиональные умения</b>	<b>Знания и умения в области физики</b>
Диагностика заболеваний и патологических состояний у взрослого населения и подростков на основе владения пропедевтическими и лабораторно-инструментальными методами исследования	Умение выявлять наличие (отсутствие) патологического состояния организма человека (определение скорости кровотока, скорости движения стенок и клапанов сердца) на основе эффекта Доплера; умение сравнивать нормальное и патологическое состояние организма человека (определение скорости кровотока, скорости движения стенок и клапанов сердца) на основе эффекта Доплера	Знания: – физическая суть эффекта Доплера; – основные понятия гидродинамики: скорость течения жидкости, вид течения жидкости (ламинарное, турбулентное); – основные понятия гемодинамики: скорость кровотока; – периодические процессы в работе сердца Умения: – объяснять физическую суть эффекта Доплера; – определять вид течения крови в сосуде (ламинарное, турбулентное); – рассчитывать скорость кровотока (по приближённой формуле доплеровского сдвига частот)
Диагностика беременности	Умение оценивать изменения плода при помощи методики УЗИ (ультразвуковое исследование); умение определять особенности организма при помощи методики УЗИ (ультразвуковое исследование)	Знания: – понятие ультразвука, его характеристики, особенности; – особенности взаимодействия ультразвуковой волны с тканями человека. Умения: – применять ультразвук в диагностике для определения размера плода; – устанавливать наличие (отсутствие) патологий в развитии плода с помощью ультразвука

Анализ результатов поискового и формирующего этапов эксперимента позволил выделить физические задачи профессионально ориентированного характера и обосновать их как специфическое средство для формирования у будущих врачей умений решать задачи профессиональной деятельности. Под *физическими задачами профессионально ориентированного характера* (далее ФЗПОХ) будем понимать задачи, содержание которых имеет ярко выраженный профессионально ориентированный характер, а решение может оказаться полезным в будущей профессиональной деятельности врача

[3]. Нами предложена *классификация физических задач профессионально ориентированного характера*. При использовании данных задач в процессе изучения физики в медицинском вузе у студентов-медиков формируются профессиональные умения. В основу классификации положено два признака: человеческий организм как физический объект изучения и виды профессиональной деятельности врача. Основные типы физических задач, составляющие комплекс ФЗПОХ на основе предложенной классификации, и соответствующие примеры представлены в табл. 2.

Таблица 2

Классификация физических задач профессионально ориентированного характера по физике в медицинском вузе

<b>Типы ФЗПОХ</b>	<b>Примеры ФЗПОХ [4]</b>
Физические задачи, касающиеся изучения организма человека с точки зрения физики (как физического объекта), специфики проявления физических явлений, процессов в организме человека	Найдите, какой объём крови проходит у взрослой женщины через капилляр диаметром 8 мкм и длиной 0,5 мм в течение часа, если давление на артериальном конце капилляра 40, а на венозном 13,3гПа. Вязкость крови 5000 мкПа*с. Какое количество эритроцитов будет содержаться в данном объеме крови (в норме)?

<p>Физические задачи, касающиеся специфики применения физических явлений, процессов, приборов в диагностике для исследования организма человека</p>	<p>Найти, на какой глубине в мышечных тканях организма находится неоднородность, если при диагностировании ультразвуковым методом отражённый сигнал был принят через <math>3,5 \cdot 10^{-5}</math> с после излучения (плотность здоровой мышечной ткани составляет <math>1060 \text{ кг/м}^3</math>, её волновое сопротивление равно <math>1, 6 \cdot 10^6 \text{ кг/(м}^2\text{с)}</math>)</p>
<p>Физические задачи, касающиеся специфики применения физических явлений, процессов, приборов для лечения организма человека</p>	<p>К какому типу физиотерапевтической аппаратуры в зависимости от целевого назначения, габаритных размеров, области воздействия (передвижной, портативный, переносной) относится аппарат УВЧ-30? Оцените, какое количество теплоты выделяется в тканях пациента в течение 10-минутной процедуры воздействия УВЧ, если в его теле поглощается мощность 16 Вт (параметры тока, потребляемого УВЧ: 220 В, 0,7 А)? Какой при этом может наблюдаться лечебный эффект?</p>

В целом, процесс обучения студентов-медиков как будущих специалистов, в том числе и при изучении физики, должен быть профессионально ориентированным. На основании этого нами была предложена и апробирована *модель профессионально ориентированного обучения физике будущих врачей в медицинском вузе* (рис.).

Структурно данная модель включает целевой, содержательный, процессуальный, диагностико-оценочный блоки.

В модели отражено субъект-субъектное взаимодействие будущего врача с преподавателем медицинского вуза и указаны теоретические основания организации профессионально ориентированного обучения физике будущих врачей (основные подходы и принципы). К основным можно отнести контекстный, компетентностный, личностно-деятельностный подходы. Среди основных принципов обучения можно выделить следующие принципы: фундаментальности, профессиональной направленности, системности, проблемности и т. д. Поясним содержание блоков, представленных в модели.

*Целевой* блок модели включает *предметные* и *личностные* цели профессионально ориентированного обучения будущих врачей при изучении физики. Предметные цели направлены на реализацию вклада физики в формирование ОК и ПК будущих врачей согласно ФГОС ВПО 3-го поколения, а также на формирование у будущих врачей умений решать задачи профессиональной деятельности. Личностные цели связаны с развитием у будущих врачей ценностных ориентаций в области физики и мотивации к изучению физики. Специалист медицинского профиля должен быть не только профессионалом в своей области, но и человеком с определёнными гуманными качествами личности, которые он реализует, прежде всего, в процессе своей профессиональной деятельности при общении с пациентами, их родными, коллегами. Процесс

формирования гуманистических качеств личности врача должен быть непрерывным в течение всего процесса обучения студента-медика.

На основе анализа межпредметных связей физики с рядом специальных дисциплин медицинского вуза нами было выявлено профессионально ориентированное содержание физики, под которым мы понимаем *совокупность профессионально ориентированных вопросов, изучение и решение которых может быть необходимо для будущей профессиональной деятельности врача*. К основным типам профессионально ориентированных вопросов при изучении физики в медицинском вузе будем относить вопросы, касающиеся специфики методов определения физических величин в медицине; специфики физических явлений и процессов в медицинской практике; описания принципа действия медицинских (физических) приборов; применения в медицине физических явлений, процессов, приборов [2].

В *содержательном* блоке выделены два компонента: инвариантный и вариативный [6]. *Инвариантный* компонент, включающий элементы системы физических знаний (физические величины, физические явления, физические законы, физические теории и т. д.), является обязательным для будущих врачей любой специализации. *Вариативный* компонент, представленный профессионально ориентированным физическим материалом, отражает специфику определенного медицинского профиля (например, врач-лечебник, врач-педиатр). Основными принципами при отборе и структурировании содержания инвариантного и вариативного компонентов являются принципы фундаментальности и профессиональной направленности. Данные принципы должны быть взаимосвязаны и реализованы не только в логике конструирования содержания физики в медицинском вузе, но и в процессе профессионально ориентированного обучения физике будущих врачей.



Рис. Модель профессионально ориентированного обучения физике будущих врачей в медицинском вузе

*Процессуальный* блок включает формы, методы, средства организации профессионально ориентированного обучения студентов медицинского вуза при изучении физики. Это формы (проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция, семинар-дискуссия, проблемный семинар, семинар-исследование и т. п.) и методы (игровые методы, анализ проблемных ситуаций, анализ конкретных производственных ситуаций, решение ситуационных задач и т. п.) контекстного обучения [5]. Профессионально ориентированные задачи являются специальным средством, направленным на формирование у будущих врачей умений решать задачи профессиональной деятельности.

*Диагностико-оценочный* блок включает комплекс *диагностических методов* (диагностика знаний, умений будущего врача в области физики; диагностика умений решать задачи профессиональной деятельности; диагностика у будущего врача мотивации к изучению физики и ценностных ориентаций в области физики), которые в целом направлены на оценку результата профессионально ориентированного обучения будущих врачей в медицинском вузе при изучении физики. *Результат* рассматриваемого процесса обучения, обусловленный целями обучения, можно сформулировать следующим образом: достижение предметных и личностных целей профессионально ориентированного обучения будущего врача при изучении физики в соответствии с его личностным потенциалом, интересами и потребностями.

При реализации представленной выше модели нами были выявлены и учтены в процессе обучения физике студентов-медиков факторы и создан комплекс взаимосвязанных условий.

*Факторы:*

– *опора на субъектный опыт изучения студентами-медиками физики в школе* (через предъявление студентам-медикам во время аудиторных занятий и при организации самостоятельной работы разноуровневых задач и заданий);

– *выявление межпредметных связей физической составляющей дисциплины «Физика, математика» со специальными дисциплинами медицинского вуза* (через отбор профессионально ориентированного содержания физической составляющей дисциплины «Физика, математика»);

– *активность студентов-медиков в процессе профессионально ориентированного об-*

*учения физике* (через формирование у будущих врачей мотивации к изучению физики и ценностных ориентаций в области физики).

*Условия:*

*Использование профессионально ориентированного материала на всех видах занятий* (лекциях, семинарах, практических, лабораторных занятиях, при организации самостоятельной работы студентов-медиков). Например, при изучении раздела «Акустика» в медицинском вузе на лабораторном занятии будущим врачам можно предложить принять участие в имитационно-игровом моделировании будущей профессиональной деятельности на тему «Осуществление аудиометрического исследования остроты слуха у пациента». На лекционном и практическом занятиях при изучении рассматриваемого раздела студентов-медиков можно познакомить с основными звуковыми методами исследования, которые применяются в медицинской практике (аудиометрия, аускультация, фонокардиография, перкуссия).

*Включение студентов-медиков в процесс практического освоения будущей профессиональной деятельности.* Например, в ходе прохождения будущими врачами на первом курсе учебной практики в лечебном учреждении (уход за больными хирургического и терапевтического профилей) им можно предложить *специальные профессионально ориентированные задания*: оцените вашу способность и готовность использовать знания, умения, навыки по физике в практической профессиональной деятельности; опишите физические величины, которые вы измеряли на практике у пациента; опишите физические явления, процессы, протекающие в организме человека, которые вы наблюдали на практике; поясните, какого рода ответственность будет нести врач и медицинский персонал в случае использования конкретного медицинского (физического) прибора для диагностики и в лечебной практике.

*Использование ФЗПОХ как специфического средства профессионально ориентированного обучения физике будущих врачей* [4].

Как показал анализ результатов опытно-экспериментальной работы, наиболее эффективно реализовать представленную модель можно при учёте указанных выше факторов и создании комплекса взаимосвязанных условий. В этом случае у будущих врачей формируются умения решать задачи профессиональной деятельности на достаточном уровне.

**Список литературы**

1. Акулич О. Е. Методика реализации ценностно-смысловых ориентиров студентов при изучении медицинской и биологической физики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2005. 223 с.
2. Бирюкова А. Н. Специфика изучения профессионально ориентированных вопросов курса физики в медицинском вузе // Учёные записки Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2011. № 6 (41). С. 5–11.
3. Бирюкова А. Н. Физика в медицинском вузе как профессионально ориентированный курс // Гуманитарный вектор. 2011. № 1 (25). С. 86–89.
4. Бирюкова А. Н. Физика в медицинском вузе: учебно-методическое пособие / под ред. С. И. Десненко. Чита : РИЦ ЧГМА, 2012. 83 с.
5. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография. М.: Логос, 2010. 336 с.
6. Петрова Е. Б. Профессионально направленная методическая система подготовки по физике студентов естественнонаучных специальностей педагогических вузов: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02. М., 2010. 378 с.
7. Рязанова Е. Л. Реализация принципа профессиональной направленности в курсе физики медвузов: на примере факультета высшего сестринского образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1999. 134 с.
8. Семенюк Е. А. Рейтинговая система контроля знаний студентов по физике в вузе: на примере медицинского университета: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2005. 202 с.
9. Старикова Е. М. Адаптивная направленность методики обучения основам физики студентов медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2009. 23 с.
10. Тарасова А. В. Возможность совершенствования физического практикума для студентов медицинских специальностей: материалы X **Междунар. научн.-метод. конф. «Физическое образование: проблемы и перспективы развития»**. М.: МПГУ, 2011. С. 288–290.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060101 *Лечебное дело*. Квалификация «Врач-лечебник». М., 2009.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 060103 *Педиатрия*. Квалификация «Врач-лечебник». М., 2009.
13. ФГОУ «ВУНМЦ РОСЗДРАВА»: рабочие проекты примерных программ учебных дисциплин. URL: <http://fgou-vunmc.ru/fgos/fgosvpo.php>. (дата обращения: 13. 08. 2011).
14. Шамаева Т. Н. Формирование понятий о структурных элементах системы научных знаний при обучении физике студентов медицинского вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2007. 259 с.

**Spisok literatury**

1. Akulich O. E. Metodika realizacii cennostno-smyslovyh orientirov studentov pri izuchenii medicinskoj i biologicheskoj fiziki: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Cheljabinsk, 2005. 223 s.
2. Birjukova A. N. Specifika izuchenija professional'no orientirovan-nyh voprosov kursa fiziki v medicinskom vuze // Uchjonye zapiski Zabajkal'-skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta im. N. G. Chernyshevskogo. Serija «Professional'noe obrazovanie, teorija i metodika obuchenija». 2011. № 6 (41). S. 5–11.
3. Birjukova A. N. Fizika v medicinskom vuze kak professional'no ori-entirovannyj kurs // Gumanitarnyj vektor. 2011. № 1 (25). S. 86–89.
4. Birjukova A. N. Fizika v medicinskom vuze: uchebno-metodicheskoe po-sobie / pod red. S. I. Desnenko. Chita : RIC ChGMA, 2012. 83 s.
5. Verbickij A. A., Larionova O. G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy integracii: monografija. M.: Logos, 2010. 336 s.
6. Petrova E. B. Professional'no napravlennaja metodicheskaja sistema podgotovki po fizike studentov estestvennonauchnyh special'nostej pedago-gicheskikh vuzov: dis. ...d-ra. ped. nauk: 13.00.02. M., 2010. 378 s.

7. Rjazanova E. L. Realizacija principa professional'noj napravlenosti v kurse fiziki medvuzov: na primere fakul'teta vysshego sestrinskogo obra-zovanija: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 1999.134 s.
8. Semenjuk E. A. Rejtingovaja sistema kontrolja znanij studentov po fi-zike v vuze: na primere medicinskogo universiteta: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2005. 202 s.
9. Starikova E. M. Adaptivnaja napravlenost' metodiki obuchenija osno-vam fiziki studentov medicinskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Cheljabinsk, 2009. 23 s.
10. Tarasova A. V. Vozmozhnost' sovershenstvovanija fizicheskogo praktiku-ma dlja studentov medicinskih special'nostej: materialy X Mezhdunar. na-uchn.-metod. konf. «Fizicheskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvi-tija». M.: MPGU, 2011. S. 288–290.
11. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija. Special'nost' 060101 Lechebnoe delo. Kvali-fikacija «Vrach-lechebnik». M., 2009.
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija. Special'nost' 060103 Pediatrija. Kvalifi-kacija «Vrach-lechebnik». M., 2009.
13. FGOU «VUNMC ROSZDRAVA»: rabochie proekty primernyh programm uchebnyh disciplin. URL: <http://fgou-vunmc.ru/fgos/fgosvpo.php>. (data obrashchenija: 13. 08. 2011).
- Shamaeva T. N. Formirovanie ponjatij o strukturnyh jelementah sistemy nauchnyh znanij pri obuchenii fizike studentov medicinskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Cheljabinsk, 2007. 259 s.

*Статья поступила в редакцию 10.02.2012 г.*

ББК 4486.24/29  
УДК 37.016:51

*Екатерина Яковлевна Долгополова,  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: deya81@list.ru*

### **Контекстные задачи как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя математики**

Сущность контекстного подхода направлена на необходимость приобретения новых знаний и их последующего применения для совершенствования условий подготовки будущих учителей математики. При использовании контекстных задач обеспечивается всестороннее развитие студентов, готовность к самостоятельной деятельности и повышение уровня профессионализма будущих специалистов. В связи с этим система высшего профессионального образования должна способствовать формированию целостной системы универсальных знаний, умений, навыков для выделения ключевых компетенций, определяющих квалифицированную подготовку учителя, учитывая современные требования. Применение контекстных задач разного уровня сложности с использованием разделов математического анализа позволяет объективно оценить предметную компетентность студента. В данной статье рассматривается сущность понятия профессиональной компетентности будущего учителя математики, роль и место контекстных задач в формировании профессиональной компетентности будущего специалиста. Приведено определение контекстной задачи, указываются требования, которые необходимо учитывать при составлении контекстных задач.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, контекстный подход, контекстные задачи, математический анализ.

*Yekaterina Yakovlevna Dolgopolova,  
Zabaikalsky State University  
(Chita, Russia), e-mail: deya81@list.ru*

### **The Contextual Tasks as Means of the Professional Competence Development for the Future Mathematics Teacher**

The contextual approach contributes to the acquisition of new knowledge and its further use to improve the training conditions for the future teachers of Mathematics. The use of the contextual tasks provides all-round development of the student, their readiness to act independently and improve their professional level in the future. Consequently the higher professional education system should promote the development of the integral system including universal knowledge, skills and habits to point out the key competences, which would define qualified teacher training according to modern requirements. Using the contextual tasks of the advanced level together with different sections of the mathematical analysis enables us to estimate objectively the student's competence. This article reveals the notion of the professional competence characteristic for a future teacher of Mathematics, as well as the role and place of the contextual tasks in forming a future specialist's professional competence. The contextual task is defined here, the requirements, which are necessary to meet while making up the contextual tasks, are also indicated.

*Keywords:* professional competence, contextual approach, contextual tasks, mathematical analysis.

Основная цель современного образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. Свободно мыслящий, прогнозирующий результаты своей деятельности и моделирующий образовательный процесс педагог является гарантом достижения поставленных

целей. Именно поэтому в настоящее время возник вопрос о становлении квалифицированного, творчески мыслящего, конкурентоспособного учителя, умеющего воспитывать личность в современном, динамично меняющемся мире.

Обучение в педагогическом вузе рассматривается как процесс формирования основ профессиональной компетентности. Становление профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим

инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. От профессионального уровня учителя напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества.

Профессиональная компетентность является одним из субъективных факторов учителя. Понятие профессиональной компетентности педагога выражает личные возможности, позволяющие ему самостоятельно и достаточно эффективно решать педагогические задачи. Таким образом, компетентность учителя можно понимать как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности.

Разработка и внедрение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) обозначило задачу поиска новых технологий достижения результатов, создания условий для всестороннего развития студентов, формирования их готовности к самостоятельной деятельности и профессионализму. Для решения обозначенных задач целесообразно использовать методы и средства контекстного обучения.

Сущность контекстного обучения определяется как организация деятельности, которая с необходимостью требует приобретения новых знаний и их последующего применения, объясняет и оправдывает усилия, затраченные на их усвоение. Одним из средств контекстного обучения в условиях выполнения требований ФГОС являются контекстные задачи.

Контекстная задача – это задача мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом учащихся (известное, данное); требованием (неизвестным) задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание её личностной значимости [1].

При составлении контекстной задачи можно опираться на уже произошедшее событие или предположить ситуацию, которая может произойти.

К контекстным относят задачи, которые встречаются в той или иной реальной ситуации. Их контекст обеспечивает условия для применения и развития знаний при решении проблем, способных возникнуть в реальной жизни [2].

При составлении контекстной задачи будущий учитель математики должен не только владеть определённой суммой знаний, но и использовать свой жизненный опыт. Начиная специалист должен уметь показывать прикладное значение научных знаний и формировать

качества, которые будут необходимы при решении разного рода ситуаций.

Важными отличительными особенностями контекстных задач являются:

- значимость (познавательная, профессиональная, общекультурная, социальная) получаемого результата, что обеспечивает познавательную мотивацию учащегося;

- условие задачи сформулировано как сюжет, ситуация или проблема, с использованием необходимых знаний, на которые нет явного указания в тексте задачи;

- информация и данные в задаче могут быть представлены в различной форме (рисунок, таблица, схема, диаграмма, график и т. д.), что требует распознавания объектов;

- указание (явное или неявное) области применения результата, полученного при решении задачи;

- по структуре эти задачи нестандартные, т. е. в структуре задачи не определены некоторые из её компонентов;

- наличие избыточных, недостающих или противоречивых данных в условии задачи, что приводит к объёмной формулировке условия;

- наличие нескольких способов решения (различная степень рациональности), причём данные способы могут быть неизвестны студентам и их потребуется сконструировать.

При составлении контекстных задач желательно учитывать актуальные проблемы современности (например, экология), интересные факты и события, индивидуальные особенности студентов. Возможна нестандартная формулировка и структура.

Приведём пример контекстной задачи, затрагивающей актуальную в настоящее время проблему загрязнения окружающей среды.

**Задача.** Рассматривается плоская фильтрация жидкости, индуцированная поступательным потоком со скоростью  $V$  в  $\infty$ , направленным противоположно оси  $x$ , и стоком мощности  $Q$  в точке  $r = a > 1$ ,  $\Theta = 0$ , (естественный поток грунтовых вод и водозаборная скважина), при наличии кругового загрязнённого включения  $D_1(r < 1)$  где  $r$ ,  $\Theta$  – полярные координаты. Чистая внешняя зона  $D_2(r > 1)$  считается однородной с постоянной проницаемостью  $K$ , а зона  $D_1$  – анизотропной с постоянным в полярных координатах тензором проницаемости  $T = (K_{ij})$ . Загрязнённая зона  $D_1$  экранирована слабопроницаемой завесой (например, бетонная прослойка). Данное включение  $D_1$  имеет сложную структуру и моделирует в достаточно широком диапазоне реальные захоронения промышленных отходов. При эксплуатации водозаборных скважин, как правило, основной задачей является увеличение дебита скважины (*объём* продукции, добываемой

мой из скважины за единицу времени). Однако, если дебит  $Q$  достаточно велик, то в неё, кроме чистой жидкости, может поступать жидкость из загрязненной зоны  $D_1$ . Задача заключается в нахождении максимального дебита скважины, при котором в неё поступает только чистая жидкость естественного потока. Данная задача представляет большой интерес для решения проблем водоснабжения и экологии. Для потенциалов  $\varphi_i(r, \theta)$ , определённых в  $D_1$  имеем обобщённую задачу сопряжения:

$$K_{11}r\partial_r(r\partial_r\varphi_1) + 2K_{12}r\partial_{r\theta}\varphi_1 + K_{22}\partial_{\theta\theta}\varphi_1 = 0, \quad r < 1 \quad (1)$$

$$r\partial_r(r\partial_r\varphi_2) + \partial_{\theta\theta}\varphi_2 = 0, \quad r > 1 \quad (2)$$

$$r=1: \varphi_2 - \varphi_1 = Bv_1, \quad K\partial_r\varphi_2 = v_1 \quad (3)$$

где  $B$  – параметр завесы,

$v_2 = K_{11}\partial_r\varphi_1 + K_{12}\partial_{\theta}\varphi_1\partial_r = \partial/\partial r$ ; причём функции  $\varphi_1$  – периодические по  $\theta$  с периодом  $2\pi$  и  $\varphi_2$  имеет особые точки гармонической функции

$$f(r, \theta) = -\frac{Q}{4\pi k} \ln(r^2 - 2r\alpha \cos\theta + \alpha^2) - \frac{V}{K} r \cos\theta \quad (4)$$

Применяя метод интегральных представлений [3], максимально допустимый дебит  $Q_0$  скважины соответствует случаю, когда «область захвата» скважины касается области  $D_1$ . Отсюда окончательно найдём

$$Q_0 = \frac{2\pi V}{\gamma + 1} \left( \int_0^1 \frac{t^\gamma}{\alpha - t} dt \right)^{-1}.$$

Показано, что экранирование загрязнённого включения повышает допустимый дебит [4].

В данной задаче используется один из сложнейших разделов математического анализа – дифференциальные уравнения, которые имеют большой спектр применения в различных сферах человеческой деятельности. Будущему учителю математики необходимо уметь видеть математические модели в таких областях, как медицина, биология, история и т. д.

При решении данной задачи используются такие математические понятия, как функция, интегральное исчисление, различные методы решения дифференциальных уравнений; учитывается умение студента анализировать полученный результат и делать выводы. При разработке математической модели необходимо владеть большим объёмом знаний.

Контекстные задачи, как правило, охватывают многие разделы математики, необходимые для исследования и анализа конкретной ситуации. Подведя итоги, можно сказать, что решение такого рода задач является одним из главных средств формирования и развития профессиональной компетенции.

### Список литературы

1. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
2. Денищева Л. О., Глазков Ю. А., Краснянская К. А. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике // Математика в школе. 2008. №6. С. 19–30.
3. Холодовский С. Е. Интегральное представление потенциалов в средах с кольцевыми соприкасающимися трещинами завесами // Прикладная математика и механика. 1994. Т. 58. В. 2. С.167–170.
4. Долгополова Е. Я. О задаче оптимальной работы скважины в условиях экранированного загрязнённого включения // Обзорение прикладной и промышленной математики. 2003. Т. 10. В. 3. С.646–647.

### Spisok literatury

1. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirova-nija pedagogicheskikh sistem. M.: Logos, 1999. 272 s.
2. Deniweva L. O., Glazkov Ju. A., Krasnjanskaja K. A. Proverka kompetentnosti vy-pusknikov srednej shkoly pri ocenke obrazovatel'nyh dostizhenij po matematike // Matematika v shkole. 2008. №6. S. 19–30.

3. Holodovskij S. E. Integral'noe predstavlenie potencialov v sredah s kol'cevymi so-prikasajuwimisja trewinami zavesami // Prikladnaja matematika i mehanika. 1994. T. 58. V. 2. S.167–170.

4. Dolgopolova E. Ja. O zadache optimal'noj raboty skvazhiny v uslovijah jekranirovannogo zagrzaznjonnogo vključenija // Obozrenie prikladnoj i pro-myshlennoj matematiki. 2003. T. 10. V. 3. S. 646–647.

*Статья поступила в редакцию 16.01.2012 г.*

УДК 37.016:53  
ББК Ч 486.51

*Светлана Анатольевна Калашникова,  
аспирант Забайкальского государственного университета,  
Читинская государственная медицинская академия  
(Чита, Россия), e-mail: s2773@mail.ru*

### **Реализация проблемно ориентированного обучения физике студентов-стоматологов на основе ситуационно-компетентного подхода<sup>1</sup>**

В статье рассматривается сущность проблемно ориентированного обучения физике студентов-стоматологов на основе ситуационно-компетентного подхода. Представлено описание различных точек зрения учёных на понимание сути ситуационного подхода. Делается вывод о возможности формирования у будущих врачей-стоматологов умения решать профессионально ориентированные проблемы при обучении физике на основе проблемно ориентированного обучения с применением метода кейс-стади и ситуационных задач. Даётся авторское определение ситуационной задачи, рассматривается специфика ситуационной задачи проблемно ориентированного характера. Приводятся выделенные автором профессионально ориентированные проблемы курса физики, изучаемого на стоматологическом факультете медицинского вуза. Приводится пример ситуационной задачи профессионально ориентированного характера. Делается вывод о том, что ситуационные задачи профессионально ориентированного характера, являющиеся основой ситуационно-компетентного подхода, способствуют формированию у будущих врачей-стоматологов умений решать профессиональные задачи и профессионально ориентированные проблемы, возникающие в профессиональной деятельности врача-стоматолога.

*Ключевые слова:* проблемно ориентированное обучение, физика в медицинском вузе, ситуационные задачи профессионально ориентированного характера.

*Svetlana Anatolyevna Kalashnikova,  
postgraduate of Zabaikalsky State University,  
Chita State Medical Academy  
(Chita, Russia), e-mail: s2773@mail.ru*

### **The Application of the Problem-Based Learning of Physics for the Dental Students Based on Situational and Competent Approach**

The article deals with the essence of the problem-based learning of physics for the dental students based on situational and competent approach. It covers the various scientific viewpoints on the nature of situational approach. It also speculates over the opportunity for the future dentists to get to know the ways of addressing the professional problems while studying physics based on PBL, case-study, and solving of the situational challenges. The author gives the definition of a situational challenge and considers the specifics of those which are problem-based in nature. The research also defines professionally oriented objectives of Physics studied at the dental department of a medical school. The examples of professional situational challenges are given. The conclusion is made that the professional situational challenges which represent the basis of situational and competent approach provide the future dentists with the skills to solve the professional problems and propositions.

*Keywords:* problem-based learning (PBL), Physics at a medical school, professional situational challenges.

Введение в образовательный процесс вузов Федеральных государственных образовательных стандартов способствовало изменению требований к образованию будущего специалиста. Выпускник вуза должен обладать компетенциями, позволяющими ему решать профессио-

нальные проблемы в будущей профессиональной деятельности. Как показал анализ анкет экспертов, в роли которых выступали врачи, работа врача-стоматолога ориентирована на решение проблем, возникающих в профессиональной деятельности. Врач-стоматолог часто сталкива-

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках Государственного задания вузу Минобрнауки РФ, № 6. 3666. 2011.

ется с нестандартными профессиональными ситуациями, которые требуют оказания незамедлительной помощи пациенту. Анализ результатов поискового эксперимента позволил сделать вывод о возможности формирования у будущих врачей-стоматологов умения решать профессионально направленные проблемы при обучении физике на основе проблемно ориентированного обучения с применением метода кейс-стади и ситуационных задач.

Целью исследования явилось выявление профессионально ориентированных проблем для организации проблемно ориентированного обучения физике студентов-стоматологов на основе ситуационно-компетентностного подхода.

Вопросами организации проблемно ориентированного обучения занимались такие учёные, как А. А. Нестеренко, В. В. Ларионов, Н. М. Максимов, О. Л. Голицына и др. [7; 8; 9]. Вслед за В. В. Ларионовым под проблемно ориентированным обучением будущих врачей-стоматологов будем понимать обучение при интерактивном взаимодействии между субъектами учебного процесса, оперативном управлении методиками и средствами обучения для обеспечения творческой самостоятельной работы студентов, основой которой является поисковая учебно-исследовательская деятельность, ориентированная на овладение методами поиска проблемных ситуаций и решения ситуационных задач, соответствующих профессионально ориентированным проблемам и нестандартным профессиональным ситуациям, которые возникают в профессиональной деятельности врача-стоматолога [7]. Проблемно ориентированное обучение, в отличие от проблемного обучения, обеспечивает формирование у обучаемых компетенций посредством использования проблемных ситуаций, ситуационных задач, метода кейс-стади на основе личностной оценки самими студентами профессионально ориентированных проблем.

Методологической основой проблемно ориентированного обучения являются компетентностный и контекстный подходы при ведущей роли ситуационного подхода.

Ситуационный подход направлен на формирование у студентов знаний и умений при анализе конкретной ситуации. Рассмотрение проблемы в рамках описываемой ситуации способствует активизации мыслительного процесса студентов, формированию у будущих специалистов умения решать проблемы профессионально ориентированного характера. В случае ситуационного подхода могут применяться ситуационные упражнения, ситуационные задачи, конкретные ситуации (метод кейс-стади), при этом студенты должны предлагать одно или несколько решений предъ-

явленной ситуации. Ситуационный подход подразумевает наличие субъект-субъектных отношений между студентами и преподавателем.

Учёные по-разному раскрывают содержание ситуационного подхода. По мнению В. В. Серикова, ситуационный подход связан с проектированием такого способа жизнедеятельности воспитанников, который адекватен природе личностного развития индивида [10]. А. В. Хуторской считает, что основу ситуационного подхода составляет образовательная ситуация как ситуация образовательного напряжения, возникающая спонтанно или организуемая учителем, требующая своего разрешения через совместную деятельность всех его участников [12]. М. Д. Ильязова вводит понятие ситуационно-контекстного подхода, под которым понимает подход к формированию профессиональной компетентности, обуславливающий проектирование и реализацию системы учебных профессионально ориентированных ситуаций, отражающих сущность, содержание, элементы и компоненты профессиональной деятельности специалиста [4]. Примем данное определение за основу. В случае проблемно ориентированного обучения предъявленная будущему врачу-стоматологу ситуация осмысливается каждым студентом по-своему, в зависимости от жизненного опыта и мировоззрения, поэтому решений данной проблемной ситуации может быть несколько. Вследствие этого необходимо использовать при обучении физике студентов-стоматологов личностно ориентированные технологии, когда каждый студент решает предъявленную проблемную ситуацию, исходя из собственных способностей, потребностей, взглядов [2]. Реализовать ситуационный подход при проблемно ориентированном обучении можно, применяя ситуационные задачи.

Под ситуационной задачей профессионально ориентированного характера будем понимать задачу, содержащую описание проблемной профессионально направленной ситуации, имеющей место в профессиональной деятельности врача-стоматолога. Решение ситуационной задачи должно быть ориентировано на поиск оптимального варианта с точки зрения здоровья пациента.

Ситуационные задачи профессионально ориентированного характера имеют соответствующую специфику. Ситуационная задача может иметь несколько способов решения в зависимости от предлагаемого условия; должна иметь практико ориентированный характер; должна содержать проблемный вопрос, который позволяет активизировать внимание обучаемого, в нашем случае студента как будущего специалиста. В процессе решения ситуационной

задачи студенты осваивают следующие мыслительные операции: ознакомление – понимание – применение – анализ – синтез – оценка, что позволяет приблизить будущего врача к реальной жизненной ситуации в отличие от решения типовой задачи [1].

При конструировании ситуационной задачи необходимо сформулировать лично значимый вопрос, который поможет обучаемому убедиться в необходимости данного знания; подобрать материал, содержащий явную и неявную информацию по теме задачи; сформулировать проблемные вопросы и задания к тексту задачи. По мнению О. А. Крысановой, ситуационные задачи можно использовать как средство фор-

мирования и диагностики уровня сформированности компетенций [6].

В нашем случае основу ситуационных задач профессионально ориентированного характера при обучении студентов-стоматологов физике составляют профессионально ориентированные проблемы, встречающиеся в профессиональной деятельности врача-стоматолога.

Приведённый нами анализ ФГОС ВПО по специальности 060201 *Стоматология*, учебных программ, учебников по физике для студентов-стоматологов, анкет врачей-стоматологов [5] позволил выделить профессионально ориентированные проблемы, рассмотрение которых возможно при изучении курса физики студентами-стоматологами (табл.).

Таблица

Профессионально ориентированные проблемы при изучении физики студентами-стоматологами

<i>Профессионально ориентированные проблемы</i>	<i>Темы курса физики</i>
Обеспечение прочности стоматологических конструкций и зубов с учётом скорости нагружения. Обеспечение прочности пломбировочных и ортопедических конструкций с учётом температурных изменений в полости рта. Обеспечение прочности стоматологической конструкции с учётом факта эксплуатации во влажных условиях и наличия различных видов коррозии. Обеспечение прочностных свойств конструкций с учётом усталости материала (в условиях длительной эксплуатации). Обеспечение прочности конструкции с учётом выбора материала, выбора способа и качества обработки. Обеспечения охраны здоровья пациента путём подбора ортопедического материала с учётом его электрохимических свойств. Подбор стоматологического материала, исходя из свойств пластичности и хрупкости, в зависимости от условий функционирования и обработки материала	Вязко-эластичные материалы. Напряжённое состояние. Физические аспекты прочности и разрушения материалов
Определение изменения функционального состояния мышц в фазе жевательного движения при мимических нагрузках	Физические основы электрографии. Миография в стоматологии
Обеспечение прочности пломб и ортопедических конструкций с учётом значения предела прочности	Статические и динамические нагрузки. Прочность материалов
Выбор наиболее оптимального материала в качестве пломбировочного материала с учётом деформаций, которые могут испытывать зубы и пломбы. Подбор стоматологического материала, исходя из свойств пластичности и хрупкости, в зависимости от условий функционирования и обработки материала	Задачи, объекты и методы биомеханики. Силы, напряжения и деформации
Обеспечение прочностных свойств пломб и ортопедических конструкций в зависимости от вида зубов, на которые устанавливается конструкция	Рычаги челюстно-лицевого аппарата
Качественная оценка срока службы стоматологической конструкции в зависимости от затраченной работы на разрыв образца и пластичности (хрупкости) материала. Выбор стоматологического материала с учётом деформаций тканей зуба, пломб и ортопедических конструкций в процессе пережёвывания пищи (учёт значения коэффициента Пуассона)	Законы упругой деформации. Потенциальная энергия деформации
Обеспечение прочностных свойств консолей и мостовых конструкций с учётом сечения, в котором наблюдается максимальная величина поперечной силы и изгибающего момента	Эпюры сил, напряжений и изгибающих моментов

Приведём пример ситуационной задачи профессионально ориентированного характера. Содержание задачи соответствует проблеме обеспечения прочности стоматологических конструкций и зубов с учётом скорости нагружения (тема курса физики «Вязко-эластичные материалы. Напряжённое состояние. Физические аспекты прочности и разрушения материалов»). Данная задача представляет кейс, содержащий текст задачи, уточняющие тексты, вопросы и задания.

### **Спортивная стоматология**

*Ситуационная задача профессионально ориентированного характера*

Посвятить жизнь спорту – это часто означает подвергнуть своё здоровье значительному риску. Данное утверждение касается и стоматологии. Увлечение некоторыми видами спорта может привести к потере зубов или к перелому челюсти. Причём наиболее травматичным является профессиональный спорт, когда спортсмен стремится достичь цели любой ценой. Как вы считаете, почему могут возникнуть ситуации, связанные с потерей зуба или переломом челюсти, в профессиональном и любительском спорте? Каким образом можно избежать ситуаций, связанных с потерей зуба или с переломом челюсти, при занятии спортом? При ответах на вопросы используйте знания из области физики.

*Уточняющий текст 1.* «Занятия спортом – не для слабых людей», – говорят спортсмены. Это же подтверждают их стоматологи. Ведь то, что для зрителей – активная игра, для спортсменов может закончиться потерей зуба или переломом челюсти.

По словам стоматологов, наиболее опасные со стоматологической точки зрения виды спорта – это баскетбол и бейсбол. Попадание мячом или удар битой – и травма обеспечена. Чаще всего спортсмены получают выбитые, сломанные зубы и переломы челюстей.

Самый лучший способ избежать проблем – это пользоваться защитными приспособлениями: шлемами, щитами и т. д. Это одинаково относится и к профессиональным спортсменам, и к тем, кто занимается спортом ради удовольствия [3].

*Уточняющий текст 2.* Стоматологи предлагают спортсменам придерживаться во время занятий спортом следующих рекомендаций: Во время удара в область челюсти старайтесь держать зубы сомкнутыми, не открывайте рот и не расслабляйте жевательные мышцы. Таким образом, можно избежать не только выбитых зубов, но и сломанных челюстей [11].

*Вопросы и задания.*

1. Почему занятия спортом с точки зрения физики могут привести к потере зуба?

2. Какие виды нагрузок испытывают зубы в случае травмы? Дайте характеристику видам нагрузок, которые испытывают зубы в случае травмы, используя знания из курса физики.

3. Перечислите различные способы нагружения зубов. Могут ли различные способы нагружения зубов привести к результатам, связанным с потерей зубов? Ответ поясните с точки зрения физики.

4. Почему стоматологи рекомендуют во время удара в область челюсти держать зубы сомкнутыми, не открывать рот и не расслаблять жевательные мышцы? Ответ поясните, используя знания из курса физики.

Составьте в форме эссе рекомендации о том, как можно избежать травмы при занятиях спортом. При составлении эссе используйте знания из области физики.

Разработайте рекламный проспект средств, позволяющих сохранить зубы и избежать травмы во время занятий спортом. При составлении рекламного проспекта используйте знания из области физики.

Анализ результатов поискового эксперимента показал, что реализация ситуационно-компетентностного подхода, основу которого составляют специально разработанные ситуационные задачи профессионально ориентированного характера, способствует формированию у будущих врачей-стоматологов умений решать профессиональные задачи, развитию способности ориентироваться в ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности врача-стоматолога.

### **Список литературы**

1. Акулова О. В., Писарева С. А., Пискунова Е. В. Конструирование ситуационных задач для оценки компетентности учащихся: учеб.-метод. пособие для педагогов школ. СПб.: КАРО, 2008. 96 с.
2. Десненко С. И. Личностно ориентированные технологии как основа методической подготовки будущих учителей физики к развитию личности учащихся при обучении физике в школе // Учёные записки ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2011. №6 (41). С. 12–17.

3. Зубы спортсменов – под особым вниманием. URL: <http://www.stomport.ru/news/show/id/440> (дата обращения: 20.12.2012).
4. Ильязова М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента: ситуационно-контекстный подход: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2010. 40 с.
5. Калашникова С. А. Физика в медицинском вузе: исторический аспект // Учёные записки ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Серия «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2011. №6 (41). С. 23–27.
6. Крысанова О. А. Инновационные аспекты научно-методической деятельности учителя физики: монография. Самара: Самарский университет, 2010. 172 с.
7. Ларионов В. В. Проблемно-ориентированная система обучения физике студентов в технических университетах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2008. 42 с.
8. Максимова Н. В., Голицына О. Л. Информационно-поисковые технологии в проблемно ориентированном обучении // Конференция «Информационные технологии в образовании». URL: <http://www.ito.su/main.php?pid=26&fid=8749&PHPSESSID=d12d7b5d09fc001d24> (дата обращения: 14.02.2011).
9. Нестеренко А. А. Дидактические модели реализации проблемно ориентированного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2006. 22 с.
10. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
11. Стоматология. Понятная и Доступная. Лучший блог о стоматологии и имплантации]. URL: <http://stsvv.livejournal.com/6575.html> (дата обращения: 15.01.2012).
12. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.

#### *Spisok literatury*

1. Akulova O. V., Pisareva S. A., Piskunova E. V. Konstruivovanie situacijnyh zadach dlja ocenki kompetentnosti uchavivhsja: ucheb.-metod. posobie dlja peda-gogov shkol. SPb.: KARO, 2008. 96 s.
2. Desnenko S. I. Lichnostno orientirovannye tehnologii kak osnova metodi-cheskoj podgotovki buduvih uchitelej fiziki k razvitiju lichnosti uchavivhsja pri obuchenii fizike v shkole // Uchjonye zapiski ZabGGPU im. N. G. Chernyshevskogo. Se-rija «Professional'noe obrazovanie, teorija i metodika obuchenija». 2011. №6 (41). S. 12–17.
3. Zuby sportsmenov – pod osobym vnimaniem. URL: <http://www.stomport.ru/news/show/id/440> (data obrashchenija: 20.12.2012).
4. Il'jazova M. D. Formirovanie invariantov professional'noj kompetentnosti studenta: situacionno-kontekstnyj podhod: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. M., 2010. 40 s.
5. Kalashnikova S. A. Fizika v medicinskom vuze: istoricheskij aspekt // Uchjo-nye zapiski ZabGGPU im. N. G. Chernyshevskogo. Serija «Professional'noe obrazovanie, teorija i metodika obuchenija». 2011. №6 (41). S. 23–27.
6. Krysanova O. A. Innovacionnye aspekty nauchno-metodicheskoi dejatel'no-sti uchitelja fiziki: monografija. Samara: Samarskij universitet, 2010. 172 s.
7. Larionov V. V. Problemno-orientirovannaja sistema obuchenija fizike studentov v teh-nicheskikh universitetah: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. M., 2008. 42 s.
8. Maksimova N. V., Golicyna O. L. Informacionno-poiskovyje tehnologii v problemno ori-entirovannom obuchenii // Konferencija «Informacionnye tehnologii v obrazovanii. URL: <http://www.ito.su/main.php?pid=26&fid=8749&PHPSESSID=d12d7b5d09fc001d24> (data obrash-chenija: 14.02.2011).
9. Nesterenko A. A. Didakticheskie modeli realizacii problemno orientiro-vannogo obu-chenija: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. M., 2006. 22 s.
10. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija pedagog-icheskikh sistem. M.: Logos, 1999. 272 s.
11. Stomatologija. Ponjatnaja i Dostupnaja. Luchshij blog o stomatologii i im-plantacij]. URL: <http://stsvv.livejournal.com/6575.html> (data obrashchenija: 15.01.2012).
12. Hutorskoj A. V. Sovremennaja didaktika: ucheb. dlja vuzov. SPb.: Piter, 2001. 544 s.

УДК 37.016:53  
ББК 4426.51

**Сергей Евгеньевич Орехов**  
аспирант,  
Армавирская государственная педагогическая академия  
(Армавир, Россия), e-mail: sergard@mail.ru

**Теоретические основы реализации взаимосвязи  
«предпрофиль-профиль» в обучении физике в общеобразовательной школе**

Исследование затрагивает актуальную проблему построения эффективной предпрофильной подготовки, позволяющей помочь ученику определиться с дальнейшим профилем обучения и будущей профессией. В статье рассмотрены теоретические основы и особенности создания образовательной среды для обеспечения взаимосвязи «предпрофиль-профиль» в обучении физике. Показана структура предпрофильного и профильного этапов, освещены основные идеи и перспективы. В статье предлагается принцип конструирования предпрофильной подготовки таким образом, чтобы профильный этап являлся её логическим продолжением. Основные тезисы: пропедевтическая подготовка должна начинаться с 7–8 классов; анкетирование учеников и родителей; анализ перспективных учебных заведений, расположенных в географической близости; внедрение внеклассной работы в предпрофильную и профильную подготовку; создание и накопление портфолио ученика; использование творческих проектов.

*Ключевые слова:* предпрофильная подготовка, профильное обучение, образовательная среда, элективные курсы, взаимосвязь «предпрофиль-профиль», физико-ориентированный профиль.

**Sergej Evgen'evich Orekhov**  
postgraduate,  
Department of Physics and Teaching Techniques,  
Armavir State Pedagogical Academy  
(Armavir, Russia), e-mail: sergard@mail.ru

**Theoretical Basis for The Implementation of the Interrelation  
“Preprofile-Profile” in Teaching Physics at a Comprehensive School**

The study reveals the actual problem of constructing an effective preprofile training which enables students to define their further education and future profession. The paper considers the theoretical foundations and features for the educational environment creation which provides the relationship “preprofile-profile” in teaching Physics. It shows the structure of preprofile and profile stages, highlights the main ideas and perspectives. The paper presents the principle of constructing preprofile training so that the profile one was the stage of its logical extension. The main theses are: the introductory training should begin with 7<sup>th</sup> – 8<sup>th</sup> grades, questionnaires for students and parents, analysis of promising schools located in close proximity, the introduction of extra-curricular work in preprofile and profile trainings, creation and accumulation of a student’s portfolios, the use of creative projects.

*Keywords:* preprofile training, profile training, educational environment, elective courses, interrelation “preprofile-profile”, Physics oriented profile.

Современный мир развивается бурными темпами, выпускник школы должен быстро ориентироваться в нём, и уже в 9 классе учащийся должен определить, какая предметная область станет основой его профессиональной деятельности в дальнейшем. Пропедевтическим этапом непрерывного профессионального образования является профильная школа, следовательно, курсы по выбору в основной школе нужно рас-

сматривать как начальную подготовку к выбору будущей профессиональной карьеры личности ученика. Необходимость предпрофильной ориентации учащихся основной школы на углублённое изучение, например, физики, оговорена в Концепции модернизации российского образования и проекте нового школьного стандарта [4, 7, 8], но реальная её обособленность от специфики предполагаемого обучения на этапе про-

фильной подготовки делает актуально проблему обеспечения взаимосвязи «предпрофиль-профиль», которая сделала бы выбор профиля более осознанным.

Предпрофильная подготовка учащихся физико ориентированных направлений профильной подготовки, на наш взгляд, строится на совокупности следующих *идей: системной реализации гибкой взаимосвязи «предпрофиль-профиль»* (гибкость должна обеспечить учителям возможность выбора проблематики курсов по выбору, но с ориентацией на особенности профильной ступени обучения); *реализации содержательной взаимосвязи «курс по выбору – элективный курс»* (их взаимосоответствие); *предпрофильной подготовки в рамках предмета (физики) на протяжении всей основной школы* (ранней преемственности профессиональной подготовки).

Путём реализации названных идей мы выбрали создание образовательной среды, позволяющей реализовать взаимосвязь «предпрофиль-профиль» в условиях современной школы через специально организованную деятельность учащихся. *Образовательную среду* мы понимаем как единство различных взаимосвязанных подсистем обеспечения образовательного процесса (информационных, технических и учебно-методических), а также совокупность его участников, целенаправленно обеспечивающих протекание процесса [3].

Поскольку дифференцированное (профильное) обучение по сути своей лично ориентировано, т. к. предполагает учёт интересов, профессиональных ориентиров и склонностей учащихся, на этапе предпрофильной подготовки учащимся предоставляется свобода определения курса по выбору, который он будет посещать – и это тоже элемент дифференциации, то очевидно, что реализация данной взаимосвязи должна максимально удовлетворять личным интересам и склонностям ученика, т. е. обучение должно быть отчасти индивидуализированным. В связи с этим теоретическими основами реализации взаимосвязи «предпрофиль-профиль» являются деятельностная теория обучения, теория дифференцированного обучения как составная часть лично ориентированного подхода и системный подход, поскольку образовательная среда рассматривается как педагогическая система. Рассматривая процесс предпрофильной подготовки с позиций деятельностной теории, мы рекомендуем включить в число требований к уровню подготовки учеников по физике в основной школе следующее: *уметь* осознанно выбрать профиль обучения в старшей школе и/или направление профессиональной деятельности в соответствии с собственными интересами, способностями, запросами (общее умение или со-

ставная часть ценностно-смысловой ключевой компетенции – по А. В. Хуторскому). Системный подход в построении образовательной среды реализуется через её представление в виде совокупности взаимосвязанных элементов, через учёт влияния школьных и внешкольных факторов на её функционирование, выстраивание связей между элементами системы, в том числе обратной связи. В качестве системообразующей связи между элементами системы в нашем случае выступает связь «предпрофиль-профиль», причём таковой она является на протяжении всей предпрофильной подготовки.

Проанализировав источники, посвященные моделированию педагогических систем [1; 2; 5; 6 и др.], мы определили следующие *требования, предъявляемые к модели образовательной среды «предпрофиль-профиль»*:

- наличие системообразующих элементов образовательного пространства (среда – педагогическая система, как минимум, состоит из традиционных для неё элементов);

- максимально простое представление структуры модели;

- наличие обратной связи (результаты взаимодействия учителя и учащихся влияют на содержание деятельности и на отбор содержания материала при повторной организации предпрофильной подготовки);

- учёт особенностей изучаемого предметного материала, отбор для использования на уроках в основной школе и для курса по выбору наиболее значимого для профильной ориентации ученика;

- обязательность контроля соответствия планируемого и полученного результата (сформированности умения);

- гибкость компонентов образовательной среды и возможность её адаптации к конкретной ситуации, в частности – к материально-технической базе конкретной школы;

- учёт психолого-педагогических особенностей школьников;

- учёт внешних факторов влияния.

Модель образовательной среды, позволяющей обеспечить эффективную предпрофильную подготовку по физике и успешный переход к обучению в классах с профилирующим предметом «Физика», включает мотивационно-целевой, содержательный, организационно-процессуальный, оценочно-результативный подходы. Охарактеризуем их кратко.

**Мотивационно-целевой.** Основной целью организации предпрофильной подготовки является подготовка ученика к выбору профиля обучения и, как следствие, – будущей профессии. Учитель физики должен помочь ученику в решении сложного вопроса – определении своих

профессиональных интересов и способностей в связи с изучением курса физики. Для этого необходимо при изучении материала часто обращаться к его практическому значению, к использованию физических знаний в разных профессиональных областях, использовать разные формы внеклассной работы по физике. Мы рекомендуем учителям физики обратить внимание на название курсов по выбору и их «рекламу», т. к. именно они играют одну из главных ролей в мотивации выбора дальнейшего профиля обучения. Например, возможно представление курса в виде небольшого буклета, в котором будет рассказано о каком-либо необычном явлении или историческом факте, которые будут рассмотрены при изучении курса, вызовут интерес ученика и мотивируют выбрать именно этот курс. Название курса также должно вызывать интерес, а не пугать учеников сложными терминами, быть кратким и одновременно ёмким (название – не для учителя, а для ученика).

**Содержательный.** Необходимо построить систему курсов по выбору, позволяющую реализовать преемственность с элективными курсами, а также дать учащимся, не избравшим далее физический профиль, разносторонние знания по физике, которые пригодятся в будущей жизни. Начинать такую работу нужно уже в 7–8 классах, т. к. на курсы по выбору не всегда выделяется достаточно большое количество часов учебного времени. Основная идея – содержательная преемственность трёх элементов такой системы: пропедевтических курсов, курсов по выбору и элективных курсов. Все эти три этапа должны касаться одной из тем школьного курса физики, но каждый новый этап должен расширять ЗУН, открывать для учащихся всё новые области применения физических законов в быту и профессиональной деятельности. Причём первый этап (7–8 классы) направлен на развитие интереса к физике как предмету в целом, второй (9 класс) – на помощь в выборе профиля, а последний этап (10–11 классы), реализуемый за счёт элективных курсов, должен объединять, расширять изученное ранее, а также показать практическое значение физики для ряда конкретных профессий.

**Организационно-процессуальный.** Курсы по выбору являются одним из главных средств организации деятельности, помогающей найти ответ на один из главных вопросов ученика:

«Какую профессию выбрать? Кем быть?». На уроках физики достаточно сложно учитывать индивидуальные познавательные потребности каждого ученика, для этого следует организовать индивидуальную или групповую исследовательскую работу, проблематика которой связана с возможной сферой профессиональной деятельности учащихся в будущем, как альтернатива – подготовка отдельными учащимися кратких сообщений, презентаций, видеофрагментов и т. п. на профориентационную тему либо выполнение индивидуальных заданий и отчёт по ним через внутришкольную сеть (хорошие результаты должны выставляться для общего пользования), ещё один вариант – стенгазета либо школьный сайт.

**Оценочно-результативный.** Результаты работы в созданной среде могут быть представлены как в виде оценок (аттестат), так и качественно (продолжение обучения на физическом профиле, в перспективе – успешная сдача ЕГЭ, поступление в профессиональное учебное заведение и т. п.). Успеваемость школьников до сих пор является основным показателем успешности получения образования, улучшение оценок по физике и близким ей предметам может продемонстрировать эффективность образовательной среды, но такая оценка слишком проста и не может продемонстрировать все изменения. Для контроля эффективности проводимой работы мы использовали портфолио учащихся. Образовательная среда, построенная с учётом множества школьных и внешкольных факторов, позволяет организовать прочное взаимодействие с учеником, эффективно использовать её возможности для достижения поставленной цели обучения, уменьшить спонтанность и необдуманность выбора профиля большинством учащихся.

Процесс создания образовательной среды, обеспечивающей предпрофильную подготовку учащихся по физике, включает разработку модели образовательной среды, охватывающей всю основную школу; разработку программы предпрофильной ориентации учащихся; создание взаимосвязанной системы курсов по выбору и элективных курсов по физике. В настоящее время разработанная на основе модели образовательная среда проходит апробацию в некоторых школах г. Армавира, имеются положительные отзывы.

#### Список литературы

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Ин-т развития проф. образования, 1995. 336 с.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Учитель, 1999. 560 с.

3. Ильченко О. А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процессе: на примере подготовки специалистов с высшим образованием: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 193 с.
4. О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. М.: Минобрнауки, 2005. 40 с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы и технологии: учеб. для студ. высших и средних пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова. 4-е изд., испр. М.: Академия, 2001. 512 с.
6. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
7. Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Проект (доработка 15 февраля 2011 года). URL: edu@mail.ru (дата обращения: 12.02.2012).
9. Хуторской А. В. Современная дидактика: учеб. пособ. М.: Высш. школа, 2007.

### ***Spisok literatury***

1. Bepaл'ko B. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: In-t razvitija prof. obrazovanija, 1995. 336 s.
2. Bondarevskaja E. V., Kul'nevich S. V. Педагогика: личност' v гуманисти-ческих теориях и системах воспитания. Ростов н/Д: Учитель', 1999. 560 s.
3. Il'chenko O. A. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija razrabotki i primenenija setevyh kursov v uchebnoy processe: na primere podgotovki spe-cialistov s vysshim obrazovaniem: dis ... kand. ped. nauk M., 2002. 193 s.
4. O prioritetnyh napravlenijah razvitija obrazovatel'noy sistemy Ros-sijskoj Federacii. M.: Minobrnauki, 2005. 40 s.
5. Pedagogika: pedagogicheskie teorii, sistemy i tehnologii: ucheb. dlja stud. vysshih i srednih ped. ucheb. zavedenij / pod red. S. A. Smirnova. 4-e izd., ispr. M.: Akademija, 2001. 512 s.
6. Serikov V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija obrazovatel'nyh sistem. M.: Logos, 1999. 272 s.
7. Strategija modernizacii soderzhanija obwego obrazovanija: materialy dlja razrabotki dokumentov po obnovleniju obwego obrazovanija. M., 2001.
8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obwego obrazovanija. Proekt (dorabotka 15 fevralja 2011 goda). URL: edu@mail.ru (data obrashchenija: 12.02.2012).
9. Hutorskoj A. V. Sovremennaja didaktika: ucheb. posob. M.: Vyssh. shkola, 2007.

*Статья поступила в редакцию 30.03.2012 г.*

## ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

## THEORY AND METHODS OF MEDIA EDUCATION

УДК 37.018.2  
ББК 4421.3

**Людмила Будажаповна Доржиева,**  
кандидат педагогических наук,  
председатель лиги юных журналистов Бурятии,  
Республиканский институт кадров управления и образования  
(Улан-Удэ, Россия), e-mail: dem\_dor@mail.ru

### **Процесс развития детской прессы в Бурятии (обобщение опыта работы в период 1993–2011 гг.)**

В настоящее время внимание ученых, педагогов привлекает проблема изучения педагогического потенциала детской прессы и возможностей ее использования в процессе становления личности. Цель статьи – раскрыть основные направления социально-педагогического взаимодействия лиги юных журналистов Бурятии с 1993–2011 годов. По мнению автора, большой опыт социального взаимодействия с разными партнерами в информационном обществе создает благоприятные предпосылки развития детской прессы. Программа развития детской прессы будет включена в учебные планы образовательных учреждений, так как она становится ядром многих новых комплексов школьных дисциплин. Детская пресса как социальный институт воспитания во взаимодействии с другими социальными институтами помогает школе и обществу создавать особое социальное пространство, где школьники могут самореализовываться и выражать себя. Наша реальная жизнь, повседневность в различных проявлениях, взаимодействиях – вот исходный источник предметной области детской прессы. Творческий подход к культурному диалогу в пространстве социального взаимодействия помогает одним детям в разностороннем развитии, другим детям – в повышении профессионального мастерства. Из примеров социального взаимодействия можно утверждать, что юные журналисты, путешествуя по социальным институтам воспитания, реализовывают ценностно-смысловой план своей жизнедеятельности.

*Ключевые слова:* детская пресса, процесс развития, информационное общество, совместное творчество, интеграция социальных институтов воспитания.

**Lyudmila Budazhapovna Dorzhieva,**  
Candidate of Pedagogy,  
Institute for the Management and Education Personnel  
(Ulan-Ude, Russia), e-mail: dem\_dor@mail.ru

### **Children's Press Development in Buryatia in 1993–2011**

Nowadays scholars and teachers pay more and more attention to the studies of the pedagogical potential found in the children's press as well as the issues in using this mass media to develop children's personality. The goal of the article is to reveal the main directions of social and pedagogical interaction of the Young Journalists' League of Buryatia in 1993-2011. In the author's opinion a great experience in the social interaction with various partners in the information society is favorable for children's press development whose program will be included soon into the secondary school curriculum as becoming the core of many school subjects. The children's press as a social institute which collaborates with other social institutes helps the school and society to create a special social space where children are able to express themselves. Our everyday life and activities are the very subjects for the children's press. Creative approach to the cultural dialogue within the social interaction space enables children to get all-sided development and improve their professional skills. The examples of the social interaction show how young journalists put their values-and-sense plans into practice.

*Keywords:* children's press, development process, information society, joint activity, social upbringing, institutes integration.

Сегодня в условиях информационного общества процесс развития детской прессы в рамках концепции модернизации отечественного образования приобретает особую актуальность. Формирование новой парадигмы управления развитием детской прессы ориентировано на интеграцию социальных институтов воспитания в информационном обществе через определение общих приоритетов. Анализ научно-педагогических источников показывает, что становление социально-педагогического явления «детская пресса» в конце XX в. и в начале XXI в. происходило в ответ на решение задач складывающегося информационного общества.

Действительно, усложнение информационных связей, расширение потенциальных возможностей социальных коммуникаций обусловили необходимость реализации потребностей и интересов детей к массмедиаисточникам и информационным технологиям в рамках инновационного развития детской прессы. Сама структура информационного общества определяет механизмы включения ребёнка в информационно-коммуникативное взаимодействие с окружающим миром. Таким образом, возможности развития детской прессы во многом зависят и от структуры информационного общества. Её развитие мы рассматриваем также с позиции содержания информационного общества, в котором информация и знание (главные продукты производства информационного общества) умножаются в едином пространстве.

Развитие социальной сети для детей в информационном обществе приводит к увеличению роли информации, знаний и информационных технологий в жизни детей. Возрастание числа детей, использующих информационные технологии, коммуникации и производство информационных продуктов и услуг, помогает школе и обществу создавать особое социальное пространство, где ребята могут самореализовываться и выражать себя. Детская пресса сочетает в себе традиционные и электронные СМИ, создаёт единое информационное пространство Бурятии, которое обеспечивает эффективное взаимодействие детей, их доступ к информационным ресурсам и удовлетворение образовательных потребностей. В республике Бурятия наблюдается высокий уровень насыщенности школьными газетами на русском, бурятском языке, в некоторых районах в местах компактного проживания эвенков имеются газеты на эвенкийском языке. Впервые автором был издан справочник школьных газет в 2004 г., тогда в республике насчитывалось 82 школьные газеты в образовательных учреждениях республики и города Улан-Удэ. В данное время собрана база данных и издан второй справочник школьных СМИ, где зафиксировано 202 школьные газеты в образовательных учреждениях республики. Инновационная деятельность детской прессы с каждым годом привлекает внимание большого числа педагогов республики,

и это не удивительно, эта сфера деятельности продолжает развиваться, охватывая всё новые направления. Необходимо отметить, что наряду с детской прессой в республике развивается школьное радио, телевидение, сайт. Важно проследить современные тенденции развития этого нововведения, связанные с широким распространением информационных технологий, в результате получаем активных, информационно грамотных юных членов современного общества. Перспективы развития детской прессы предопределены началом перехода информационного общества к электронной демократии, электронному государству, электронному правительству, цифровым рынкам, электронным сетям.

Детская пресса с развитием Интернета уменьшает разделительную полосу между старшим и младшим поколением, т. к. суть общения и взаимодействия не в техническом освоении Интернета, а в конгруэнтности (соответствии) личности информационного общества. На сегодня социальные сети для детей – это реальность. В данной ситуации проблемным полем является возможность имитации коммуникации, в них отсутствует смысл и ценности, ролевая дифференциация, произвольность выбора и т. д. Многолетний опыт работы (1993–2011 гг.) автора статьи показал, что если к детской прессе подходить как педагогическому феномену, обладающему огромным образовательно-воспитательным потенциалом, тогда у юных журналистов, находящихся в «сетях информации», естественным образом проявляется гражданская позиция и социальная зрелость.

Педагогический феномен детской прессы и её образовательно-воспитательный потенциал заключается в следующем:

- в процессе участия детей в деятельности СМИ востребуются социально значимые качества, образовательные компетенции;
- работа детей в разных структурных компонентах детской прессы (пресс-центрах, клубах юных журналистов, школьных редакциях, конференциях, семинарах, конкурсах и т. д.) обеспечивает освоение базовой системы универсальных учебных действий (требования Федерального государственного стандарта содержания образования РФ);
- освоение процесса организованной подготовки и передачи информации, имеющего ценностно-смысловой план жизнедеятельности личности во всех сферах;
- необходимость реализации и наращивания интеллектуального и духовного потенциала личности и рабочей группы детей;
- канал передачи информации, средство коммуникации и познания мира;

– освоение особых, специфических приёмов отображения действительности, картины мира, во взаимосвязи с собственными выразительными средствами, формами, способами контакта.

Детская пресса, становясь важным элементом системы воспитания детей и подростков, активно взаимодействует как с компонентами информационного общества, адресованными юной аудитории (теле– и радиожурналистикой и т. д.), так и с различными социальными институтами, принимающими участие в педагогическом процессе (образованием, наукой, культурой).

Специфической чертой развития детской прессы, начиная с 60–70-х гг. XX в., является процесс становления, формирования и развития самостоятельной юнкорской прессы. Особенность юнкорской прессы заключается в том, что на всех уровнях производственных процессов изготовления медиапродукции – от корректора, репортёра до главного редактора – работают сами дети и подростки. Издания (школьные газеты) зачастую имеют официальных учредителей, издателей, которыми являются информационные агентства (редакции), образовательные учреждения. Руководят юными журналистами опытные медиапедагоги, руководители школьных СМИ, стремящиеся придать содержанию и форме школьных изданий профессиональный уровень.

Синтез традиционного и юнкорского направлений в рамках единого информационного пространства позитивно влияет на многие стороны производства изданий. Меняется в лучшую сторону их структура, содержание, периодичность, объём информации, оформление, способы взаимодействия с аудиторией и т. д.

Рассмотренные выше особенности детской прессы, направления её развития позволяют говорить о том, что она является особым социальным институтом, выполняющим по отношению к обществу определённые функции. Это информационная, воспитательная, образовательная, познавательная функции. К этой же группе мы относим и специальную функцию общения, целью которой является создание особого информационного пространства для обмена мнениями между представителями юной аудитории.

Значительную роль в развитии детского творчества играет группа социокультурных, организаторских и гедонистических функций. Это объясняется особенностями детской психологии, для которой характерна достаточная размытость границ между процессами познания и развлечения. В то же время всё большее значение для изданий детской прессы приобретает рекламно-справочная функция, т. к. целый ряд изданий для детей публикуют информацию утилитарного характера: практические советы, справочный мате-

риал и др. Эта сфера для деятельности предоставляет юным журналистам возможность для самовыражения и самореализации, приучает к самостоятельности, тем самым обосновывая значимость группы организаторских функций детской прессы.

С развитием информационного общества необходимым становится осмысление этих функций с научно-методологических позиций педагогики, психологии, философии и т. д.

Необходимо отметить, что социальная сеть для детей становится лоцманом в информационном мире Бурятии. Это явление есть особая форма своеобразной презентации современного подростка республики, один из главных способов познания и самопознания детей. Предметом детской прессы выступает сама жизнь младшего поколения, её многообразное окружение, образ современного человека и др. Детская пресса помогает формировать, структурировать информационные потоки, вооружать детей знаниями, чтобы максимально облегчить им восприятие информации, её употребление. Она представляет особый интерес в культурно-историческом аспекте. Как общественно-значимый продукт, сама есть показатель развития культуры, сформированности общественного сознания, патриотизма молодого поколения Бурятии в любви к большой и малой Родине. Транслируя максимум публицистической, беллетристической, научной информации всех сфер общественного бытия, адаптируя их к возрастным особенностям читателей в разные годы детства, обеспечивая соответствующие формы мышления и восприятия, содействует развитию и становлению личности, социализации юных граждан.

Как сказал Антуан де Сент Экзюпери: «слишком много на свете людей, которым никто не помог пробудиться». В отношении детей, которые заняты деятельностью детской прессы, можно сказать, что они постоянно духовно-нравственно обогащаются и развиваются. В процессе совместного творчества у детей гармонично развиваются душа, чувства, ум, разум. Детская пресса пробуждает сознание ребёнка и активно формирует его мировоззрение. Юные журналисты учатся объективно информировать своих читателей, руководствуясь правилами, законами о СМИ, кодексом юного журналиста.

Таким образом, процесс развития детской прессы в Бурятии указывает на ведущие направления интеграции социальных институтов воспитания в информационном обществе. А перспективы развития социально-педагогического явления «детская пресса» объективно связаны с научно-методологическими основами информационного общества.

**Список литературы**

1. Доржиева Л. Б. Детская пресса как фактор формирования гражданственности школьников. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2007.
2. Доржиева Л. Б. Образовательно-воспитательный потенциал детской прессы в современной школе // Всерос. НПК, посвященная 85-летию БИПКиПРО. Улан-Удэ: Бурятское кн. изд-во, 2008. С.184–187.
3. Доржиева Л. Б. Современная детская пресса: монография. Улан-Удэ: Изд-во БГСХА, 2011.

**Spisok literatury**

1. Dorzhieva L. B. Detskaja pressa kak faktor formirovanija grazhdanstvennosti shkol'nikov. Ulan-Udje: Izd-vo BGU, 2007.
2. Dorzhieva L. B. Obrazovatel'no-vospitatel'nyj potencial detskoj pressy v sovremennoj shkole // Vseros. NPK, posvjawennaja 85-letiju BIPKiPRO. Ulan-Udje: Burjatskoe kn. izd-vo, 2008. S.184–187.
3. Dorzhieva L. B. Sovremennaja detskaja pressa: monografija. Ulan-Udje: Izd-vo BGSXA, 2011.

*Статья поступила в редакцию 11.05.2012 г.*

УДК 811.161.1'373 + 378.01  
ББК Ш141.2–3 + Ш103 + Ч48

**Елена Мухамедовна Хакимова,**  
кандидат филологических наук, доцент,  
Южно-Уральский государственный университет  
(Челябинск, Россия), e-mail: khakimova-elena@yandex.ru

**Вербальный компонент студенческого корпоративного  
издания в системе речевой подготовки профессионалов  
в сфере рекламы и связей с общественностью**

Профессионалы в сфере связей с общественностью и рекламы должны иметь высокий уровень развития языковой компетенции. Для достижения данной цели на кафедре массовой коммуникации Южно-Уральского государственного университета создана корпоративная газета «PR-брейк», позволяющая студентам работать в условиях, максимально приближенных к производственным. Материалы, подготовленные для публикации в этом издании, свидетельствуют о том, что их авторы, изначально стремящиеся к креативности, не всегда понимают, что обязательным условием создания качественного медийного продукта является знание языкового стандарта. Следствием недостаточно серьезного отношения к нормам языка становятся многочисленные лексические, грамматические, стилистические, орфографические, пунктуационные ошибки. В статье представлен их качественный и количественный анализ, результаты которого целесообразно учитывать в системе современного медиаобразования.

*Ключевые слова:* медиаобразование, языковая компетенция, ортология, ошибка, профессиональная культура.

**Elena Mukhamedovna Khakimova,**  
Candidate of Philology Associate professor,  
South Ural State University  
(Chelyabinsk, Russia), e-mail: khakimova-elena@yandex.ru

**A Verbal Component of the Student Newsletter in the System of the  
Professional Speech Training in Advertising and Public Relations**

PR and advertising professionals must have a high level of linguistic competence. Newsletter «PR-break» issued at Mass Communication Department of South Ural State University allows students to achieve this aim. The authors, who work at the newsletter seek for creativity. But they do not always understand that the creation of high quality media product is impossible without knowledge of the language standard. Students make many lexical, grammatical, stylistic, spelling, and punctuation errors. The paper presents qualitative and quantitative analysis of these errors. The study results are advisable to consider within the system of contemporary educational practice.

*Keywords:* media education, language competence, orthology, an error, professional culture.

В государственных образовательных стандартах, определяющих подготовку студентов по специальностям 030602 *Связи с общественностью* [5] и 032401 *Реклама* [6] до 2015 г. включительно, указывается, что выпускники, освоившие предусмотренные учебными программами курсы, должны обладать рядом профессиональных умений и навыков, предполагающих высокий уровень развития языковой компетенции. В частности, специалистам, работающим в сфере рекламы и связей с общественностью, необходимо создавать письменные тексты в соответствии с нормами современного русского литературного языка; оценивать степень готовности к публикации печатных материалов и в случае

необходимости корректировать их; иметь представление об оптимальных способах создания текстов в различных функциональных стилях современного русского литературного языка. Государственный образовательный стандарт, регламентирующий подготовку бакалавров по направлению 030700 *Реклама и связи с общественностью*, также учитывает, что эффективная информационно-коммуникационная деятельность в указанных сферах предполагает разработку и подготовку к публикации текстовых материалов, что связано с актуализацией таких компетенций, как «способность к устной и письменной коммуникации и презентации знаний и предложений на государственном языке (ИК-5)»,

«знание основ речи, её видов, правил речевого этикета и ведения диалога, законов композиции и стиля (ПК-8)», «обладание базовыми навыками создания текстов и документов, используемых в сфере связей с общественностью и рекламы, владение навыками литературного редактирования (ПК-9)» [7].

На развитие перечисленных разновидностей языковой компетенции направлен ряд гуманитарных дисциплин, преподавание которых осуществляется на кафедре массовой коммуникации Южно-Уральского государственного университета более 10 лет. Речеведческий комплекс составляют «Русский язык и культура речи», «Практикум по письменной речи», «Стилистика текстов массовой коммуникации», «Спичрайтинг и риторика PR-текста», «Слоган и текст в рекламе» и другие учебные курсы. На лекционных и практических занятиях студенты получают возможность решить ряд задач: систематизировать знания о нормах современного русского литературного языка с учётом вариативности и динамизма ортологической системы; развить навыки уместного использования языковых единиц с различной функционально-стилевой и эмоционально-экспрессивной окраской; расширить представления о профессионально значимых монологических и диалогических жанрах устной и письменной речи; повысить общую культуру и уровень гуманитарной образованности. Всё это создаёт качественную теоретическую базу, что значимо для дальнейшей профессиональной деятельности. Однако теоретическая подготовка должна соединяться с практическими навыками, для формирования которых необходима площадка, позволяющая студентам продуцировать текстовые материалы в условиях, максимально приближённых к производственным. Такой площадкой на кафедре массовой коммуникации ЮУрГУ является корпоративное издание «PR-брейк».

Газета «PR-брейк» была создана в 2002 г. по инициативе студентов. Развитие издания осуществлялось при активной поддержке руководителей кафедры – К. В. Киуру и в дальнейшем Е. П. Соколовой. В ходе реализации проекта работу студентов постоянно курируют преподаватели: А. А. Добрикова, Е. Н. Пескова, А. А. Васильев, А. В. Карелин, М. А. Юрин. Свою задачу педагоги видят в профессиональном консультировании членов студенческой редакции. Результатом работы коллектива является креолизованный текст, включающий в себя знаки разной природы – вербальные и невербальные. Работа над материалами, будущие специалисты в сфере связей с общественностью и рекламы, у которых, как отмечает И. В. Ерофеева [1], актуальная креативность представлена априори, из-

начально настроены на то, что их высказывания должны быть выразительными, оригинальными, нешаблонными. При этом, однако, студенты далеко не всегда понимают, что обязательным условием создания качественных текстов является знание языкового стандарта. Следствием недостаточно серьёзного отношения к нормам языка становятся многочисленные ошибки. Целью нашей статьи является их типология и анализ. Эмпирическую базу исследования составили тексты, подготовленные для публикации в газете «PR-брейк» (2011. № 1 (15). Ноябрь).

Лексические ошибки – нарушения норм словоупотребления, которые обеспечиваются: 1) знанием лексических значений с учётом системных отношений в лексике; 2) соблюдением правил словарной комбинаторики<sup>1</sup>. Так, выбирая лексему из синонимического ряда, необходимо учитывать семантико-стилистические характеристики каждой единицы и её избирательную сочетаемость. В противном случае возможно появление дефектных высказываний: *\*Это 10 лет реально успешной работы, благодаря которой множество студентов получили свой золотой билет на поезд под названием «PR и реклама»*<sup>2</sup>. Нормативным эквивалентом слова *реально* в данном контексте является лексема *действительно*.

Соблюдение лексических норм является важным условием правильности речи, её точности и культурогенности. Между тем вопросы, связанные с лексической нормативностью, вызывают серьёзные затруднения у носителей языка, в том числе и у студентов. Это обусловлено спецификой данного ортологического типа. Б. А. Успенский отмечал, что если для усвоения правил фонетики и грамматики не требуется большого материала, то правила употребления слов выводятся из всей актуальной для языкового коллектива литературы [4]. А поскольку в настоящее время литература не играет в жизни общества такой исключительной роли, как раньше, это отражается на языке. Отсюда, в частности, следует меньшая определённости лексических норм, а также их меньшая по сравнению с нормами других типов очевидность для коммуникаторов.

Морфологические ошибки – нарушения норм, регламентирующих образование грамматических форм разных частей речи. В отличие

<sup>1</sup> Разновидности лексических ошибок подробно рассмотрены в статье Е. М. Хакимова «Словоупотребление в текстах для студенческого корпоративного издания» // Рекламное и PR-образование в регионах России: материалы II Всероссийской научно-практической конференции / под ред. К. В. Киуру. Челябинск: Академия, 2012. С. 117–123.

<sup>2</sup> В приведённых примерах сохранены все речевые особенности источников.

от лексических, морфологические нормы сравнительно легко поддаются кодификации и характеризуются высокой степенью обязательности. В ходе анализа текстов выяснилось, что у студентов возникают проблемы с грамматическими категориями существительных:

– допущена ошибка при определении рода аббревиатуры, образованной соединением начальных букв базового сочетания: *\*Социалистическая система рушилась, оттого было принято решение закрыть границу, и 13 августа 1961 года ГДР приступило к возведению стены;*

– использована ненормативная форма множественного числа у существительного с отвлечённым значением: *\*И чтобы развеять все вопросы и негодования по этому поводу, мы побеседовали с доцентом кафедры Массовая коммуникация, кандидатом культурологических наук Евгением Александровичем Андреевым.* Причиной ошибки является метонимический перенос (состояние → проявления состояния)<sup>1</sup>.

Синтаксические ошибки – нарушения норм, определяющих правильное построение словосочетаний и предложений. Как и следовало ожидать, отклонения данного типа чаще возникают в многокомпонентных структурах с разнообразными синтаксическими связями и отношениями: *\*Под их руководством было проведено масса мероприятий, пресс-конференции, разнообразных проектов, флэш-монов и многое другое.* В данном предложении нарушена координация между подлежащим и сказуемым и отсутствует единообразие при оформлении однородных членов.

Вместе с тем следует учитывать, что в синтаксисе структурный фактор при всей его важности не является единственно значимым. Поскольку данный уровень языковой системы непосредственно связан с процессом мышления, синтаксическая ошибка может быть следствием логического сбоя, проявляющегося, например, в нарушении словоупотребления: *\*Выпускникам 2012 хочется пожелать, чтобы все работы сдавали вовремя, не паниковали и не пугались предстоящих трудностей, а наслаждались последними месяцами учёбы – ведь совсем скоро они закончатся и второго такого времени больше не будет.* Так как испуг является причиной паники,

<sup>1</sup> Метонимические переносы могут рассматриваться как результат действия закона экономии речевых усилий. Подобные употребления нередко встречаются в речи носителей языка, в целом владеющих литературной нормой. В качестве примера в этой связи приведём высказывание В. В. Путина, зафиксированное в стенограмме заседания Президиума Правительства Российской Федерации от 9 июня 2011 г.: *Не забудьте только про наши договорённости и озабоченности, которые высказывали деятели культуры, когда мы с ними встречались* [8].

однородные компоненты в данном предложении следует поменять местами.

Текстовые ошибки – нарушения норм, регламентирующих употребление языковых средств, которые поддерживают существование конститутивных характеристик текста – его цельности и связности. В качестве таксона ортологической классификации текстовые нормы стали выделяться относительно недавно. Только в XX в. лингвисты теоретически обосновали то, что интуитивно ощущают все носители языка: кроме норм словоупотребления, грамматики и т. п., существуют «правила плетения словес», управляющие комбинаторикой предложений. Несоблюдение этих правил может привести, например, к смещению плана изложения, когда, «начав писать на одну тему, об одном предмете речи, далее, при построении сложного синтаксического целого (прозаической строфы), автор отклоняется от темы и перескакивает на другую» [3, с. 592]. Именно такая ошибка допущена в следующем фрагменте: *\*В частности свои комментарии дают Моррей Макленнон, президент компании «Saatchi and Saatchi», прославившейся, в частности, тем, что обслуживала предвыборную кампанию Маргарет Тэтчер, и открывающая офис своей компании в Москве, а также Александр Шлезингер, президент компании EMCG. Александр Шлезингер: «Проблема в том, что в России все занимаются адаптацией идей, придуманных где-то ещё. Например, рекламный ролик «Snickers» с Анастасией Волочковой был на самом деле частью рекламной компании, которая проводилась на многих рынках с участием различных персонажей, но с одной идеей: «Будь собой!» Моррей Макленнон: «Сегодня в плане креатива Россия не самая сильная страна. В то же время, у этой страны богатое культурное наследие в литературе, музыке и живописи, что говорит о большом потенциале. Пока в рекламных работах это не сильно угадывается, но есть все шансы, чтоб это изменить».* Представленный здесь порядок следования информационных блоков (упоминание о Моррее Макленноне – упоминание об Александре Шлезингере – процитированное высказывание Александра Шлезингера – процитированное высказывание Моррея Макленнона) нарушает связность текста (ср. с нормативным вариантом: упоминание о Моррее Макленноне – его высказывание – упоминание об Александре Шлезингере – соответствующая цитата).

Стилистические ошибки – нарушения норм, регулирующих «употребление языковых средств в соответствии с законами жанра, особенностями функционального стиля и – шире – с целью и условиями общения» [2, с. 91]. Стилистическая норма ограничивает употребление маргиналь-

ных языковых средств (например, жаргонизмов) в письменной речи. Данное требование нарушено, на наш взгляд, в следующем высказывании: *\*Правда, первокурсников ещё можно назвать новичками и совершенно «необутыми» в этом деле, поэтому никто не рискнул выдвинуть свою кандидатуру на пост президента.* Следует, однако, отметить, что такие употребления в исследуемом материале редки. Подавляющее большинство стилистических ошибок связано с тавтологией: *\*Сейчас наши выпускники – это профессионалы своего дела, они знают, чего хотят от жизни, в какой сфере деятельности хотят работать, в каком направлении, и целенаправленно идут к своей цели, растут в профессиональном и карьерном плане.* Многочисленные немотивированные повторы свидетельствуют либо о бедности лексического запаса авторов, либо о небрежном отношении к форме собственных высказываний.

Орфографические ошибки – нарушения правил, определяющих правописание слов. Программное обеспечение современных компьютеров позволяет автоматически решать многие вопросы в данной области, но оно бессильно в тех случаях, когда написание слова определяется дифференцирующим принципом русской орфографии, который призван выражать орфографическими средствами семантические различия между собственными и нарицательными именами, производящими и производными лексемами, словами и сочетаниями слов. Однако границы между указанными категориями для носителей языка далеко не всегда очевидны, поэтому и допускаются нарушения орфографических предписаний при употреблении прописных букв (*\*кафедра Массовой коммуникации*), производных пред-

логов (*\*в заключении хочется сказать*), сложных слов (*\*PR сообщество*) и т. д.

Пунктуационные ошибки – нарушения правил употребления знаков препинания. В современной официальной русской пунктуации доминирует конструктивный принцип, для которого характерно стремление пунктуационно отмечать большинство синтаксических конструкций, учитывая формальные характеристики компонентов в их составе. Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что причиной многих пунктуационных ошибок является недостаточная последовательность в реализации данного принципа. С одной стороны, студенты не всегда пунктуационно маркируют синтаксические конструкции, выделение которых предписано нормой: *\*Прощаясь с УО РАССО № 74\_ хочу сказать: дорогие члены отделения, я вас никогда не забуду, каждое мероприятие\_ которое мы провели вместе\_ было мне дорого\_ как первые слова ребёнка для матери, как покорение Эвереста в первый раз.* С другой стороны, знаки препинания ошибочно могут употребляться тогда, когда структурных оснований для выделения оборота нет: *\*В этом году\_ Артур Якушев и Мария Малинина, нынешние «первые лица», оканчивают наш университет, впереди им предстоит защита дипломного проекта и грандиозное празднование своего выпуска.* Во втором случае нарушение нормы обусловлено стремлением автора, вопреки канонической пунктуации, передать на письме интонационные особенности высказывания, непосредственно связанные с его коммуникативной установкой.

Качественный анализ ошибок, выявленных в студенческих текстах, целесообразно дополнить количественным (табл.).

Таблица

Результаты анализа ошибок в текстах для издания «PR-брейк» (2011. № 1 (15). Ноябрь)

Типы нарушений языкового стандарта	Количество ненормативных употреблений
Лексические ошибки	58
Морфологические ошибки	2
Синтаксические ошибки	42
Текстовые ошибки	9
Стилистические ошибки	38
Орфографические ошибки	29
Пунктуационные ошибки	84
Итого	262

Значимым является тот факт, что рассмотренные типы нарушений регулярно встречаются не только в студенческих изданиях, но и в современных российских печатных СМИ. Поэтому мы полагаем, что на факультетах журналистики

вопросам ортологии следует уделять самое серьёзное внимание. Преподаватель, контролирующий работу над вербальной составляющей публикаций, должен убеждать младших коллег в том, что для специалиста речевая свобода,

допускающая в некоторых случаях отступления от нормы, невозможна без чётких представлений о правильности. Именно на них базируется

профессиональная культура, формирование которой относится к числу первостепенных задач системы современного медиаобразования.

### **Список литературы**

1. Ерофеева И. В. Медиатекст как продукт творчества и пространство национальной культуры // Ценности культуры и творчества (вербализация культурных смыслов текста): коллективная монография / отв. ред. И. В. Ерофеева; Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т. Чита, 2011. С. 82–103.
2. Николина Н. А. М. Ю. Федосюк, Т. А. Ладыженская, О. А. Михайлова. Нормы современного русского литературного языка. Русский язык для студентов-нефилологов: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 1999. С. 52–97.
3. Розенталь Д. Э., Джанджакова Е. В., Кабанова Н. П. Справочник по русскому языку: правописание, произношение, литературное редактирование. М.: Айрис-пресс, 2008. 768 с.
4. Успенский Б. А. Краткий очерк истории русского литературного языка (X–XI вв.). М.: Гнозис, 1994. 240 с.
5. URL: <http://pr.web-3.ru/functions/proffessionalskills/> (дата обращения: 04.04.2012).
6. URL: <http://eduscan.net/standart/070801> (дата обращения: 04.04.2012).
7. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98244/> (дата обращения: 04.04.2012).
8. URL: <http://правительство.рф/docs/15535/> (дата обращения: 04.04.2012).

### **Spisok literatury**

1. Erofeeva I. V. Mediatekst kak produkt tvorchestva i prostranstvo nacional'noj kul'tury // Cennosti kul'tury i tvorchestva (verbalizacija kul'turnyh smyslov teksta): kollektivnaja monografi-ja / otv. red. I. V. Erofeeva; Zabajkal. gos. gum.-ped. un-t. Chita, 2011. S. 82–103.
2. Nikolina N. A. M. Ju. Fedosjuk, T. A. Ladyzhenskaja, O. A. Mihajlova. Normy sovremen-nogo russkogo literaturnogo jazyka. Russkij jazyk dlja studentov-nefilologov: uchebnoe poso-bie. M.: Flinta: Nauka, 1999. S. 52–97.
3. Rozental' D. Je., Dzhandzhakova E. V., Kabanova N. P. Spravochnik po russkomu jazyku: pravopisanie, proiznoshenie, literaturnoe redaktirovanie. M.: Ajris-press, 2008. 768 s.
4. Uspenskij B. A. Kratkij ocherk istorii russkogo literaturnogo jazyka (X–XI vv.). M.: Gnozis, 1994. 240 s.
5. URL: <http://pr.web-3.ru/functions/proffessionalskills/> (data obrashchenija: 04.04.2012).
6. URL: <http://eduscan.net/standart/070801> (data obrashchenija: 04.04.2012).
7. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/98244/> (data obrashchenija: 04.04.2012).
8. URL: <http://pravitel'stvo.rf/docs/15535/> (data obrashchenija: 04.04.2012).

*Статья поступила в редакцию 10.04.2012 г.*

УДК 378.013+378.02+070.4

ББК 4612.18+4489.52

*Людмила Петровна Шестёркина,  
доктор филологических наук, доцент,  
Южно-Уральский государственный университет  
(Челябинск, Россия), e-mail: 250852@mail.ru*

### **Формирование профессионально-личностной компетентности студента-журналиста**

В статье анализируются теоретические и практические подходы к процессу формирования профессионально-личностной компетентности студента-журналиста как основного квалификационного требования, выдвигаемого субъектами современной профессиональной медийной деятельности в условиях развития процесса конвергенции СМИ.

Актуальность темы обусловлена возросшим уровнем требований к личности профессионального журналиста, чья деятельность претерпевает серьёзные изменения и становится всё более универсальной. Проблема заключается в необходимости перестройки учебного процесса с целью подготовки такого специалиста. В исследовании применялся метод системного анализа, опирающийся на комплексный междисциплинарный подход. В результате на теоретико-практическом уровне доказано – направленность журналистского образования на формирование профессионально-личностной компетентности студента-журналиста позволяет адаптировать учебный процесс к квалификационным требованиям, выдвигаемым субъектами современной профессиональной медийной деятельности.

*Ключевые слова:* журналистика, студент, учебный процесс, профессионально-личностная компетентность.

*Ludmila Petrovna Shestyorkina,  
Doctor of Philology, Associate professor,  
South Ural State University  
(Chelyabinsk, Russia), e-mail: 250852@mail.ru*

### **The Formation of a Future Journalist's Professional and Personal Competence**

This paper analyzes theoretical and practical approaches to a future journalist's professional and personal competence development as the main qualification requirement set out by the subjects of today's professional media activities in the media convergence development. Relevance of the topic is explained by the increased level of requirements to a professional journalist whose work is undergoing major changes and getting more universal. The problem is the necessity to restructure the process of the professional training. The method used in the given studies was that of the system analysis, which presupposes a comprehensive interdisciplinary approach. As a result, theoretical and practical studies have shown – the focus of journalism education on the formation of a future journalists' professional and personal competence can adapt the learning process to the eligibility requirements set out by the subjects of today's professional media activities.

*Keywords:* journalism, a student, learning process, professional and personal competence.

Вопрос воспитания и обучения профессионала в любой сфере человеческой деятельности, в конечном счете, с точки зрения теории педагогики принято рассматривать как вопрос об обретении обучающимся определённого уровня компетентности.

В связи с этим одним из наиболее эффективных подходов, позволяющих единообразно описывать и анализировать различные факторы, а также формировать необходимые возможности оценки качества получаемого студентом образования, является компетентностный подход, который сегодня имеет ряд преимуществ

перед традиционными квалиметрическими представлениями в теории педагогики. В то же время, по мнению А. Г. Бермуса, «с этим связан и существенный недостаток: компетентностный подход, особенно в контексте профессионально-педагогического образования, пока ещё мало распространён и недостаточно апробирован» [1, с. 24].

В таких условиях формирование профессионального тезауруса будущего журналиста как основы становления его концептосферы специалиста, развитие когнитивно-ценностных характеристик его личности и ментально-

мировоззренческих позиций является особенно важным. Воспитательная и образовательная деятельность в этом случае, по мнению Н. Л. Московской, «осуществляется через профессионализацию знаний общекультурного и социально-экономического блока на основе системного структурирования и квалиметрической обоснованности междисциплинарного знания» [5, с. 17].

Однако профессионально-личностная компетентность будущего специалиста в рамках высшей школы формируется и как результат коллективного воздействия всех преподавателей, несмотря на очевидную дифференциацию их методик, опыта, особенностей личности, знаний, компетентности.

А. Г. Бермус рассматривал проблему профессионально-личностной компетентности педагога как базисную в общей системе подготовки педагогических кадров в высшей школе. На наш взгляд, его теоретические постулаты можно экстраполировать и на всю генеральную совокупность трудящихся в сфере вузовского образования преподавателей. Следовательно, в рамках обоснованного им теоретически компетентностного подхода можно рассматривать разные профессионально-личностные модели компетентности, которые создаются как результат интериоризации различных аспектов разных социально и практически значимых способов профессиональной деятельности. В частности, можно утверждать, опираясь на точку зрения учёного, что профессионально-личностная компетентность формируется как результат освоения и осмысления результатов определённого культурного взаимодействия, как преподавателя с окружающей действительностью, так и преподавателя с обучающимися.

В то же время очевидно, что профессионально-личностной компетентности журналиста в психологическом смысле соответствует высшая психическая функция или совокупность функций. При этом это понятие может быть описано как относительно структурированный набор операций с внешними объектами: информацией, её источниками, средствами профессиональной деятельности. В этой логике автор идеи компетентностного подхода А. Г. Бермус предлагает рассматривать три альтернативные модели профессионально-личностной компетентности:

- конструктивистскую;
- лингворечевую;
- культуротворческую [1, с. 25].

Несмотря на то, что предлагаемая типология моделей освоения компетентностного подхода имеет целью обозначить варианты, связанные с оценкой эффективности профессионально-педагогического образова-

ния, мы считаем возможным перенести данную методику и на сферу высшего образования журналистов.

Таким образом, конструктивистская модель компетентности понимается и проявляется как готовность к пониманию, исследованию и преобразованию образовательной среды на основе постоянного взаимодействия теоретических и эмпирических знаний в контексте учебного процесса.

Лингворечевая модель в этой системе методических координат может рассматриваться с точки зрения готовности будущего журналиста к участию в профессионально-значимой коммуникации со всеми субъектами существующего информационного процесса на уровне вербализации и интерпретации текстов.

В рамках культуротворческой модели компетентность рассматривается как готовность к интерпретации и реконструкции существующих в образовательном пространстве норм и требований. Причём, на наш взгляд, данная модель справедливо приемлема как для оценки деятельности педагога, так и студента.

Обозначаемые нами модели профессионально-личностной компетентности, которые рассматриваются в труде А. Г. Бермуса, с учётом их возможной экстраполяции непосредственно на сферу высшего журналистского образования, вряд ли стоит определять как альтернативу друг другу.

Только за последнее время в научный обиход на данную тему были включены труды и исследования А. В. Райцева, Н. В. Тельтевской, Н. Л. Московской и ряда других учёных [5; 7; 8; 10; 11]. Принимая высказанные и обоснованные в этих работах теоретические предпосылки и методические подходы к трактовке проблемы компетентности, мы необходимо корректируем их, исходя из уже неоднократно подчёркивавшейся в исследовании специфики журналистской деятельности как особого вида профессиональной деятельности.

Профессионально-личностная компетентность современного журналиста – это качественная характеристика его социально и профессионально ориентированной личности, свидетельствующая о степени освоения им как субъектом информационной деятельности соответствующих специальных знаний и умений на основе индивидуальных творческих способностей. По существу, профессионально-личностная компетентность является универсальным понятием, вбирающим в себя научные знания, профессиональные, ремесленные навыки, самостоятельность, умение адекватно оценивать себя и результаты своего труда, сформированность культурно-нравственных ценностей. По мнению

А. В. Райцева, профессионально-личностная компетентность – «это желаемый образ специалиста, который должен сформироваться в гуманитарной образовательной системе вуза и с наибольшей эффективностью сможет реализовать свой профессиональный и личностный потенциал в конкретной деятельности» [7, с. 19].

Характерно, что исследователи теории и практики образования журналистов склонны к более расширительному толкованию понятия профессионально-личностной компетентности. Так, например, И. А. Илларионова включает в структуру компетентностной оценки личности журналиста следующие характеристики:

- воображение;
- масштабность аналитического и ассоциативного мышления;
- креативность принимаемых творческих решений;
- оригинальность идей, форм и средств воплощения;
- мастерское владение языком, основами смежных профессий [2, с. 11].

Структуру журналистского профессионального образования в целом как педагогической системы составляют взаимосвязанные подсистемы-процессы: профессионально-трудова социализация, профессиональная подготовка, профессиональное становление личности. Профессионально-трудова социализация – это «совокупность процессов (социальных и педагогических), в разной степени регулируемых и позволяющих будущему работнику, специалисту усваивать систему установок, норм, ценностей, соответствующих осваиваемой социальной роли профессионала» [6, с. 23]. В рамках данного процесса в журналистском образовании происходит развитие отношений студента к журналистике и к себе как к журналисту. Он усваивает традиции, нормы и правила поведения, базовые ценности профессии, как-то: журналистская этика, авторское право и т. д.

Задача профессиональной социализации – идентификация студента с определённой моделью профессионального журналиста, а на современном этапе – журналиста универсального, который «умеет работать в условиях конвергентной мультимедийной среды, готовить материалы, которые могут быть использованы для передачи по различным каналам информации» [4, с. 24].

В этом случае целью и результатом профессиональной подготовки является определённый тип самостоятельного человека – такого универсального журналиста [9], формирование профессионально-личностной компетентности которого происходит, во-первых, в условиях благоприятной демократической среды, когда важны равноправие и взаимная заинтересованность всех участников образовательного процесса; во-вторых, в общем контексте внимания к развитию профессионально важных качеств личности (ответственности, коммуникабельности, мобильности, объективности и т. д.). Безусловно важны и условия актуализации личностного саморазвития в процессе совершенствования своих личностных особенностей студентом – ситуация вовлечённости в учебный процесс не только памяти, внимания и усидчивости, но и высших способностей понимания, воображения, мышления и других.

Равноправными условиями выступают также интеллектуализация содержания образования, его гуманитаризация и фундаментализация.

Таким образом, мы приходим к выводу, что совокупность таких подходов в журналистском образовании, направленных на формирование профессионально-личностной компетентности студента – будущего журналиста, позволяет непосредственно адаптировать учебный процесс к квалификационным требованиям, выдвигаемым субъектами современной профессиональной мультимедийной деятельности.

### Список литературы

1. Бермус А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2003. 430 с.
2. Илларионова, И. А. Формирование профессиональной компетентности журналистов в высших учебных заведениях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 20 с.
3. Инновационные подходы к проектированию основных образовательных программ по направлению высшего профессионального образования «журналистика» / под ред. проф. Я. Н. Засурского. М.: Изд-во МГУ, 2007. 256 с.
4. Лукина М. М., Свитич Л. Г., Ширяева А. А. Современная концепция и структура журналистского образования в России // Современное журналистское образование: технологии и особенности преподавания. М.: Медиа Мир, 2008. 248 с.
5. Московская Н. Л. Формирование профессиональной компетентности лингвиста-преподавателя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 46 с.

6. Педагогика профессионального образования / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2006. 368 с.
7. Райцев А. В. Развитие профессиональной компетентности студентов в образовательной системе современного вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 47 с.
8. Романов П. Ю. Формирование исследовательских умений обучающихся в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2003. 385 с.
9. Рэндалл Д. Универсальный журналист. М.: Национальный Институт прессы, 2000. 343 с.
10. Тельтевская Н. В. Теоретико-методологические основы формирования будущей системы профессионально-педагогических знаний будущих учителей : дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2003. 333 с.
11. Хурло Л. Э. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2003. 38 с.

### ***Spisok literatury***

1. Bermus A. G. Upravlenie kachestvom professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija: dis. ... d-ra ped. nauk. Rostov n/D, 2003. 430 s.
2. Illarionova, I. A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti zhurnalistov v vysshih uchebnyh zavedenijah: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2009. 20 s.
3. Innovacionnye podhody k proektirovaniju osnovnyh obrazovatel'nyh programm po napravleniju vysshego professional'nogo obrazovanija «zhurnalistika» / pod red. prof. Ja. N. Zasurskogo. M. : Izd-vo MGU, 2007. 256 s.
4. Lukina M. M., Svitich L. G., Shirjaeva A. A. Sovremennaja koncepcija i struktura zhurnalistskogo obrazovanija v Rossii // Sovremennoe zhurnalistskoe obrazovanie : tehnologii i osobennosti prepodavanija. M.: Media Mir, 2008. 248 s.
5. Moskovskaja N. L. Formirovanie professional'noj kompetentnosti lin-gvista-prepodavatelja : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2005. 46 s.
6. Pedagogika professional'nogo obrazovanija / pod red. V. A. Slastenina. M.: Akademija, 2006. 368 s.
7. Rajcev A. V. Razvitie professional'noj kompetentnosti studentov v ob-razovatel'noj sisteme sovremennogo vuza: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2004. 47 s.
8. Romanov P. Ju. Formirovanie issledovatel'skih umenij obuchajuvihsja v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija: dis. ... d-ra ped. nauk. Magnitogorsk, 2003. 385 s.
9. Rjendall D. Universal'nyj zhurnalist. M.: Nacional'nyj Institut pressy, 2000. 343 s.
10. Tel'tevskaja N. V. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovanija buduwej sistemy professional'no-pedagogicheskikh znaniy buduwich uchitelej: dis. ... d-ra ped. nauk. Volgograd, 2003. 333 s.
11. Hurlo L. Je. Professional'naja podgotovka uchitelja k razvitiju sub#ekt-nosti uchenika : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Kaliningrad, 2003. 38 s.

*Статья поступила в редакцию 15.03.2012 г.*

УДК 159.923  
ББК Ч612+Ю949

**Ирина Викторовна Ерофеева,**  
доктор филологических наук, доцент,  
Забайкальский государственный университет  
(Чита, Россия), e-mail: irina-jour@yandex.ru

### Психология журналистики в системе профессионального становления современного журналиста

В статье представлен анализ содержательных и методологических компонентов лекционно-практического курса «Психология журналистики». Обозначены грани актуальности данной дисциплины в процессе становления журналиста в условиях современной социополитической ситуации, с учётом доминирующей информационной политики в России. Сформулированы задачи «Психологии журналистики», спектр ключевых проблем медиатекста в парадигме основных психологических концепций: бихевиоризм, когнитивная психология, гештальтпсихология, нейролингвистическое программирование и др. Особое внимание в статье уделено процессу психологического познания себя как личности и профессионала. Результатом аналитического обзора когнитивных компонентов дисциплины становятся обозначенные автором социально-психологические функции СМИ: аффективно-коммуникативная, формирование психологического единства (общественного согласия), социализация аудитории, психотерапевтическая функция.

*Ключевые слова:* психология журналистики, профессиональное становление журналиста, психологическая культура, социально-психологические функции СМИ, психологическая дисфункция.

**Irina Viktorovna Erofeeva,**  
Doctor of Philology, Associate professor,  
Zabaikalsky State University,  
(Chita, Russia), e-mail: irina-jour@yandex.ru

### Psychology of Journalism as a Systemic Element of the Modern Journalist's Professional Development

The article presents the analysis of the content and methodology components included into the course of lectures and seminars in "Psychology of Journalism". Considering the information policy dominating in Russia the discipline is defined as essential and actual for the journalist's development under current social and political conditions. The tasks of the discipline have been determined as well as the range of the key issues (behaviorism, cognitive psychology, Gestalt-psychology, neurolinguistic programming, etc.) of the media text within the paradigm of psychological concepts. The focus is made on the psychological cognition of the self as a personality and a professional. The analytical review of the cognitive components of the discipline resulted in identifying the socio-psychological functions of mass media: affective-communicative, development of the psychological unity, socialization of the audience, psychotherapeutic function.

*Keywords:* Psychology of journalism, a journalist's professional development, psychology culture, socio-psychological functions of mass media, psychological dysfunction.

Психология журналистики – молодое направление научного знания, которое в конце 80-х дифференцировалось от психологии массовой коммуникации и стало активно разрабатываться на факультетах журналистики МГУ, СПбГУ и тогда ещё Свердловского университета. Как любое направление в журналистике, данный курс формировался в междисциплинарном поле, синтезируя теоретический и экспериментальный багаж общей и социальной психологии, социологии, герменевтики, филологии, философии, политологии, педагогики. Известная схема коммуникации Г. Лассуэла (кто говорит – что говорит – по какому каналу – кому говорит – с каким эффектом), учёт главных объектов журналистского творчества (автор/ журналист – сообщение –

аудитория) позволили структурировать «психологию журналистики» с помощью нескольких блоков: психология творчества, психология текста, технология взаимодействия/ воздействия на аудиторию. Таким образом, содержательная канва дисциплины имеет два уровня развития: психология медиапроизводства и психология медиавосприятия. Объектом изучения дисциплины стал медиатекст, личность журналиста, аудитория, издатели, учредители и владельцы СМИ, социальные институты, общество в целом. Предмет изучения составили психологические процессы, обусловленные деятельностью СМИ.

Востребованность и актуальность данной дисциплины связана не только с психологической сущностью журналистского творчества, в

основе которого лежат сугубо психологические категории: Общение, Взаимопонимание, Интересы/ Потребности и др. Освоение проблемного поля и инструментария «Психологии журналистики» помогает будущему профессионалу оценить мощный потенциал современного информационного пространства и впоследствии быть полноценным участником информационного обмена, инициировать новостные потоки, а не выступать объектом манипулятивного произвола со стороны власть имущих, использующих информацию как основной рычаг воздействия в социальных технологиях и политических играх. Студент по окончании изучения лекционно-практического курса должен иметь чёткое представление об особенностях масс-медиа в информационном обществе, о специфике политической деятельности, которая сегодня преобразовалась в информационную борьбу за сознание общества, за управление психикой элиты социальных групп.

В эпоху информационно-психологических войн не текст задаётся реальностью, а тексты создают реальность. Для субъектов политического, коммерческого и иного рода противоборств очевидно: контролировать следует не сам мир, а рассказы о нём. В результате актуальное пространство метатекста СМИ представляет собой достаточно разветвлённую систему методов и приёмов влияния на психику аудитории. Поэтому одна из ключевых задач «Психологии журналистики» – раскрыть возрастающую роль СМИ в усилении действия психологических факторов, качественно изменяющих общественное сознание. Изучение медиавоздействия возможно на трёх уровнях. Макроуровень поднимает проблему «глобального риска» или «мирового стандарта», когда следование единой для мира информационной повестке дня, неким общим нормам и когнитивным приоритетам провоцирует гибель культурного кода, способствует трансформации ядерных конструктов национальной модели мира. Концептуализированная сфера иной культуры (философия индивидуализма, блага и пользы, утилитарная нравственность, идея необходимой агрессии и т.д.), осваивая отечественное информационное пространство, становится своеобразным троянским конём, усыпляющим своей яркостью и необычностью бдительность общественности, но однозначно претендующим на экспансию его духовного пространства.

Мезоуровень акцентирует внимание на вопросе деструктивного воздействия медиатекста на определённые группы людей. Так, увлечённость таблоидными СМИ, гедонистическими и некрофильскими (Э. Фромм) картинками порождает такие эффекты как мозаичность сознания, изменение картины мира человека, его эмоционального состояния, десенсибилизация – потеря

чувствительности, растормаживание, ослабление сдерживающих реакций и т.д. Проблемное поле микроуровня воздействия – на психику индивида – сегодня открыто для изучения. Не вторгаясь в сферу чистой психологии, на занятиях по «Психологии журналистики» мы обсуждаем, например, тему «воздействие публикации, действий журналиста на судьбу и жизнь героя».

Популярные в современном метатексте СМИ идеи бихевиоризма (психологии поведения) подчёркивают ещё одну грань актуальности данной дисциплины. Субъекты медиарынка предпочитают выстраивать коммуникацию согласно формуле «Стимул → Реакция»: зная интересы и потребности целевой аудитории, возможно насыщать медиапроизведение привлекательными стимулами, которые вызывают предполагаемую однотипную реакцию у большинства реципиентов. «Психология большой белой крысы» (Э. Фромм), активно критикуемая гуманистическим направлением в психологии за неумение связать душу и тело, подчинила себе доминирующие информационные потоки. И сегодня даже на государственном информационном канале «Россия» первая новость общероссийских «Вестей», как правило, повествует об очередном маньяке, убийстве или катастрофе. Конечно, очевидно, что агрессивный и сексуальный инстинкт является универсальным стимулом для массового человека, в характеристике которого стёрты уровни образования, социального статуса и возраста, но, с другой стороны, потребности масчеловека не исчерпываются его физиологическими атрибутами, а дальнейший спрос на определённую медиапродукцию – «наслаждения» обусловлен законом «снежного кома» и «ретивым предложением» (К. П. Победоносцев) массовой журналистики.

Схема «S → R» обусловила появление формулы качества СМИ: «технологичность + креативность + функциональность». На вводных занятиях по психологии журналистики ключевой постулат бихевиоризма мы вписываем в таблицу, в которой первая графа включает определение рабочей цели, вторая – перечень стимулов, третья – возможные реакции аудитории/ человека. Задача студентов – заполнить пустующие колонки на протяжении изучения всего курса. Преподавателем подчёркивается: чем больше стимулов может назвать студент в аспекте решения той или иной профессиональной задачи, тем большим технологическим запасом будет он обладать как профессионал.

Основная целевая установка курса – познакомить студентов со сложным и многообразным миром медиатехнологий – «последовательно применяемых процедур, приёмов и способов деятельности, направленных на наиболее опти-

мальную и эффективную реализацию профессиональных целей» [2, с. 35], задействующих разные семиотические системы вербального и невербального порядка. Приобретённые умения ориентироваться в основных методах психологического взаимодействия и воздействия (убеждение, заражение, подражание, внушение, манипуляция) значительно обогащают технологические ресурсы журналистского творчества в массовом и межличностном общении, облегчают или делают возможным процесс понимания продуктивных – формирующих и деструктивных способов воздействия на аудиторию посредством СМК.

Указанная целевая установка дисциплины включает ряд задач, в том числе прикладного характера: дать системное представление о психологических процессах массовой коммуникации, о базовых законах человеческой психики; познакомить с характеристикой массовой аудитории и массового человека; выделить и описать возможности и технологии формирования диалоговых отношений с аудиторией и конкретным человеком. Реализация данных задач осуществляется за счёт научного инструментария важных в аспекте психологии массовых коммуникаций концепций и психологических направлений: когнитивная психология (процесс кодирования и декодирования информации, особенности восприятия текста, стратегии продуктивного общения, правила эффективного построения медиатекста и использования медиатехнологий), гештальтпсихология (законы построения эйдосферы – системы образов и живописных форм, представленных на определённом фоне; процесс целостного осознания профессиональной ситуации и др.), аналитическая психология (теория и практика использования архетипов в речевом дискурсе и медиатексте), гуманистическая психология (классификация потребностей человека, приёмы активизации страха в медиатексте, негативные эффекты воздействия СМИ и др.), психоанализ (проблема использования сексуального и агрессивного инстинкта в медиатексте) и т.д.

Отдельным немаловажным блоком учебного процесса является разговор о личностной основе профессионального выбора студентов. Важно, чтобы курс «Психология журналистики» был ориентирован на формирование способности к саморефлексии, на осмысление своего социального и профессионального опыта. Будущий журналист должен иметь представление о специфике и процессе творческой деятельности, о возможных Я-концепциях журналиста, о различных парадигмах мышления и творческого выбора. Полноценно освоенная психологическая база профессии «журналист» открывает важные умения видеть и чувствовать неоднозначную ре-

альность – людей и события, даёт возможность использовать дополнительные механизмы влияния на окружающий тебя мир, позволяет мыслить и действовать психологически грамотно. Владилен Иванович Кузин отмечает, что «Психология журналистики» направлена на формирование психологической культуры журналиста – «культуры, основанной на знании психологии как науки, на её сознательном внутреннем освоении и превращении в нормы повседневного профессионального поведения» [3, с. 13], В. Ф. Олешко справедливо добавляет – «во благо всего общества» [4, с. 9].

Как правило, отведённого Стандартом (ГОС и ФГОС) количества часов катастрофически не хватает на формирование способности к профессиональной адаптации, на полноценное познание себя как личности и профессионала. Общеизвестно: прежде чем стать журналистом по должности, необходимо им стать по мироощущению. Необходимо найти себя в профессиональной среде, обрести свой стиль, что позволит в дальнейшем сделать выбор в пользу энергосберегающей стратегии. Журналистское творчество – деятельность многогранная, можно погрязнуть, как Сальери, в каторжном труде, например, корреспондента региональной газеты и не получить истинного лёгкого вдохновения от того, к чему склонна твоя натура Моцарта, например от должности режиссёра на ТВ. Но следует признать, что профессиональных методик и тестов, ориентированных на разрешение данной проблемы, в распоряжении преподавателей, особенно региональных вузов, нет. Приходится обходиться подручным диагностическим материалом, почерпнутым из сферы психологии творчества и психологии общения.

Креативного подхода, ввиду отсутствия адекватных поставленным задачам техник, также требует обучение возможным приёмам релаксации в профессиональной деятельности. Проблема, на наш взгляд, говоря языком классика, архиважная. Согласно статистике ЮНЕСКО, журналистика отнесена к числу профессий с самой короткой продолжительностью жизни. По данным ученых Манчестерского университета, оценившим опасность всех профессий по 10-бальной системе, на первом месте стоят минеры, на втором – полицейские, на третьем – журналисты, которым отдали 7,5 баллов. Причин тому несколько: 1) творческая сущность профессии, требующая «вечного рабочего состояния»; по сути, нерегламентированная трудовая неделя: вынашивать идею материала можно сутками, а писать – глубокой ночью; 2) массовая коммуникация есть самая стрессогенная сфера человеческой жизни; с одной стороны, жизненный успех зависит от скорости и адекватности

вхождения и понимания громадного и неоднозначного медийного пространства, с другой стороны, профессиональная ответственность журналиста, его роль «парламентёра от человеческого рода» поставлена в зависимость от бешеной динамики происходящего, когда на осознание фактов и ситуаций практически не остаётся времени; 3) журналистике свойственен синдром профессионального выгорания, к автору медиатекста огромное количество людей приходят на исповедь, которая станет читабельной лишь при условии её проживания личностью автора. Странное положение вещей: психотерапевты почти в подобной ситуации знают как себя вести и что делать, а вот с журналистами о том, как избавляться от негативных эмоций, никто не говорит. Следствием являются – профессиональные заболевания: различного рода психозы, депрессия, алкоголизм.

Аналитический обзор содержательного поля лекционно-практического курса «Психология журналистики» позволяет сформулировать, на наш взгляд, ключевые социально-психологические функции журналистики.

*Аффективно-коммуникативная функция.* Современная журналистика, выполняя свою имманентную задачу, одновременно задействует 3 направления деятельности: информирование аудитории, конструирование с ней эффективного диалога – коммуникации, акцентуация и удержание её внимания. В эпоху рынка и канонов постмодерна медиатекст обращен преимущественно к эмоциональной сфере восприятия человека. Расставленные приоритеты не случайны, апелляция к интеллекту требует особых условий реализации: вдумчивой и сомневающейся аудитории, обладающего широким кругозором и способного чётко выстраивать причинно-следственные связи коммуникатора, достаточного объёма текста и времени его вещания. Данные условия – несомненно, специфические, они плохо вписываются в формат рыночных масс-медиа. Обращение к эмоциональной сфере человеческой психики – куда менее затратная технология в темпоральном, креативном и энергетическом аспекте. Обратной стороной медали указанной функции является передача дезинформации (дисфункция).

*Функция психологического единства.* Журналистика ориентирована, в том числе, на формирование группового (общественного) сознания. Понятийный аппарат функции включает: национальную идентификацию, сплочённость социума, общественное согласие, сохранение культуры Отечества и основных конструктов наивной картины мира. Разновидностью дисфункции здесь может быть объединение людей на основе древних инстинктов человека, напри-

мер культивирование в медиатексте насилия и страха.

*Функция социализации аудитории.* Наш коллега из Германии Х. Пётткер справедливо отмечает: «В обществе, в котором масс-медиа и журналисты являются центральными факторами, определяющими реальность, необходимо... подвергнуть ревизии традиционное самосознание безучастного наблюдателя... Если у журналистов есть необходимость участвовать в процессах жизни, то они должны анализировать и размышлять об этом непреднамеренном влиянии на реальность» [5, с. 13]. С точки зрения психологии журналистики, медиатекст и процесс воздействия есть всегда причина и следствие, конечно, возможно говорить о более или менее выраженных эффектах, но результативность воздействия неминуема. В связи с этим журналистика должна быть ориентирована на социальную адаптацию человека, иметь ценностнообразующую и онтологическую основу – сохранять и передавать ценности и смыслы отечественного бытия, распространять положительные образцы поведения (например, формировать здоровый образ жизни, тягу к знаниям и образованию). Социальная идентификация, отождествление себя с кем-либо другим – жизненно важный процесс для человека как социального существа. Поэтому журналистика, особенно ТВ, обречена на предъявление образцов поведения, положительных и отрицательных героев, культ этических и эстетических норм.

Осуществление подобной деятельности часто трансформируется в дисфункции: контроль сознания людей; снижение социального интеллекта аудитории («всеобщее оболванивание»); парасоциальное воздействие (например, человеку кажется, что он лично знаком со звёздами и героями информационного пространства).

Последняя функция – *психотерапевтическая* – логично вытекает из предыдущих. Под медиапсихотерапией (медиасоциотерапией) мы подразумеваем создание оптимальных информационно-психологических условий для активизации продуктивного, здорового, социально активного образа жизни. Качественное медиапроизведение способно ориентировать человека на самореализацию, самоутверждение и самопознание. Данная функция включает в себя и перцептивную задачу – установление взаимопонимания с аудиторией и конкретным человеком, что невозможно без умения слышать мелодию чужой души, видеть мир глазами других. Современная печать, радио и ТВ существуют в формате особой манеры общения – не призывно митинговой, а доверительно интимной. Медиасоциотерапия направлена на изменение – гармонизацию эмоционального и физиологи-

ческого состояния человека, медиатекст может улучшить настроение, предоставить возможность пережить яркие эмоции, с которыми читатель/слушатель/зритель редко встречается в жизни, или избавиться от нежелательного напряжения, подарить эмоциональную разрядку, помочь уйти от печальной реальности, уменьшить тревогу, забыть о проблемах и неприятностях.

Тем не менее и это функциональное поле имеет негативную сторону реальности современной журналистики: проблема эскапизма, человек страстно желает уйти в страну виртуальных иллюзий, нежели решать насущные проблемы, он предпочитает подменять всё истинное

занимательным (возможны также варианты и коллективного аутизма в результате тотального идеологического воздействия со стороны СМИ).

Итак, несмотря на более тридцатилетнюю историю существования «психологии журналистики» и множество появившихся в последнее время учебных пособий, демонстрирующих многообразие подходов и авторских интерпретаций дисциплины, содержательная канва курса так и не обрела четких очертаний, его проблемное поле содержит массу белых зон, требующих не только своего теоретического багажа и методологического обоснования, но и достаточной экспериментальной базы.

### **Список литературы**

1. Виноградова С. М., Мельник Г. С. Психологические последствия демонстрации сцен насилия на телевидении // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12 : Психология. Социология. Педагогика. 2009. № 4. С. 192–204.
2. Журналистика в мире технологий: материалы науч.-практ. семина. «Журналистика и мир. 2008» / ред.-сост. М. Н. Ким. СПб.: СПбГУ, 2009. 230 с.
3. Кузин В. И. Психологическая культура журналиста. СПб.: СПбГУ, 1998. 130 с.
4. Олешко В. Ф. Психология журналистики: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2006. 240 с.
5. Пётткер Х. От новостной функции к ориентирующей // СМИ в современном мире. Петербургские чтения : Материалы 50-й Междунар. науч. конф. / отв. ред. С. Г. Корконосенко. СПб.: Филологический ф-т СПбГУ, 2011. С. 10–13.

### **Spisok literatury**

1. Vinogradova S. M., Mel'nik G. S. Psihologicheskie posledstviya demonstracii scen nasillija na televidenii // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 12 : Psihologija. Sociologija. Pedagogika. 2009. № 4. S. 192–204.
2. Zhurnalistika v mire tehnologij: materialy nauch.-prakt. semin. «Zhurnalistika i mir. 2008» / red.-sost. M. N. Kim. SPb. : SPbGU, 2009. 230 s.
3. Kuzin V. I. Psihologicheskaja kul'tura zhurnalista. SPb. : SPbGU, 1998. 130 s.
4. Oleshko V. F. Psihologija zhurnalistiki: ucheb. posobie. SPb. : Izd-vo Mihajlova V. A., 2006. 240 s.
5. Pjottker H. Ot novostnoj funkcii k orientirujuwej // SMI v sovremennom mire. Peterburgskie chtenija : Materialy 50-j Mezhdunar. nauch. konf. / отв. red. S. G. Korokonosenko. SPb.: Filologicheskij f-t SPbGU, 2011. S. 10–13.

*Статья поступила в редакцию 10 июня 2012 г.*

## ТРЕБОВАНИЯМ К СТАТЬЯМ, ПУБЛИКУЕМЫМ В НАУЧНОМ ЖУРНАЛЕ «ГУМАНИТАРНЫЙ ВЕКТОР»

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п.л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в жанрах:

Жанр	Минимальный объем
статья (теоретического и эмпирического характера, содержащая основные научные результаты, полученные автором)	0, 5 п.л. (20 000 знаков)
научные сообщения, доклады	0, 3 п.л. (12 000 знаков)
научные обзоры, рецензии	0,2 п.л. (8 000 знаков)

### В редакцию НЕОБХОДИМО ПРЕДСТАВИТЬ:

1. Печатный и электронный вариант статьи на CD и других носителях. В имени файла и на электронном носителе указывается фамилия автора и название статьи. Печатный вариант статьи обязателен (белая бумага, формат А 4). Распечатка рукописи должна быть полностью идентична электронному варианту.

2. Договор на оказание услуг – в 2 экземплярах.

3. Рецензия на статью – внешний отзыв, заверенный печатью.

4. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, **если автор статьи – аспирант, соискатель учёной степени кандидата наук.**

5. Личная карточка автора – сведения об авторе /авторах.

### Структура статьи, представляемой в редколлегию журнала

#### Отрасль науки (рубрика журнала)

Код: УДК и ББК

**Инициалы, фамилия автора** приводятся на русском и английском языке. Количество соавторов в статье может быть не более 4.

#### Город

#### Страна

**Название статьи** приводится на русском и английском языке строчными буквами (не заглавными).

**Аннотация** (объём – 100–200 слов) на русском и английском языке. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

**Ключевые слова или словосочетания** (5–7) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языке.

**Основной текст статьи** с внутритекстовыми ссылками на цитируемые источники.

**Список литературы** даётся в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией. Если в список входит литература на иностранных языках, она следует за литературой на русском языке.

### Правила оформления статьи

**Общие требования:** формат А 4, ориентация книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее – 2; левое и правое – 2,5. Шрифт Times New Roman, кегль 14, интервал полуторный. Отступ первой строки 1,25. Текст без переносов, выравнивание по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи представить их в редакцию.

Статья должна быть со сквозной нумерацией. На последней странице указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и подпись.

Рабочие языки: русский и английский.

**Список литературы** оформляется согласно ГОСТу Р. 7.0.5 – 2008. Для каждого источника обязательно указывается место и год издания, общее количество страниц или номера страниц интересующего материала источника.

В тексте **ссылки** приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера и страницы: [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой [1; 3; 4].

**Комментарии и пояснения** даются в виде концевых сносок (в конце текста). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация сплошная.

***Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения:***

Слова на латинице набираются курсивом.

Единицы измерения отбиваются от символов и цифр, к которым они относятся.

Делать чёткое различие О (буквы) и 0 (ноль), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и») и т.д. Необходимо различать дефис (-) и тире (–).

Не следует заменять букву «ё» на «е».

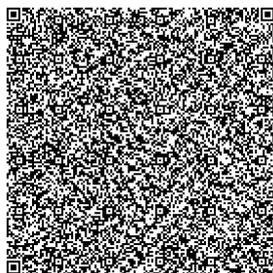
**Таблицы** оформляются в формате Word, должны быть озаглавлены и иметь сквозную нумерацию в пределах статьи, обозначаемую арабскими цифрами (например, таблица 1), в тексте ссылки нужно писать сокращенно (табл. 1). Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

**Черно-белые рисунки** (графики, диаграммы – формат Excell, схемы, карты, фотографии) со сквозной нумерацией (арабскими цифрами) и везде обозначаются сокращённо (например: рис. 1). Представляются в формате jpg (разрешение не менее 300 т/д) отдельными файлами с указанием его порядкового номера, фамилии автора/ авторов и названия статьи. Размер рисунка 170x240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисовочные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объем рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

**Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.**

**Материалы публикуются в авторской редакции. За точность содержания цитат и ссылок ответственность несут авторы.**



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, **отсылается по адресу:**

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129.

Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н.Г. Чернышевского, для «Объединенной редакционной коллегии научных журналов ЗабГГПУ».

**Редактор:** О. Ю. Гапченко  
**Переводчик:** С. И. Чугунова

**Верстка:** Г. А. Зенкова

Формат 60x84 1/8. Бумага офсетная.  
Гарнитура Times. Сдано в печать 15.12.12.  
Усл. печ. 9,6.  
Усл. изд. л. 20,8 .  
Тираж 1000 экз.  
Заказ № 11212

Забайкальский государственный  
гуманитарно-педагогический университет  
им. Н. Г. Чернышевского  
672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129

**Managing editor:** J. Yu. Gapchenko  
**Translator:** S. I. Chugunova

**Make-up:** G. A. Zenkova

Format 60 × 84 1/8. Offset paper  
Headset «Times». Signed to print 15.12.12  
Con. quires 9,6  
Con. pub. quires 20,8  
Circulation 1000 copies  
Order # 11212

Zabaikalsky State Humanitarian  
Pedagogical University  
named after N.G. Chernyshevsky,  
672007, Chita, 129 Babushkin St.