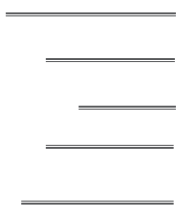
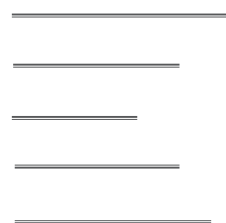


Ученые записки



Забайкальского государственного университета

С е р и я «Профессиональное образование,
теория и методика обучения»



ISSN 2308-8796

DOI: 10.21209/2308-8796-2016

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6

Том 11, № 6
2016

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Забайкальского
государственного
университета



Серия

**«Профессиональное образование,
теория и методика обучения»**

Научный журнал
Основан в 1957 г.
Выходит шесть раз в год

Учредитель

ФГБОУ ВО

«Забайкальский государственный университет»

Журнал зарегистрирован

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

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС77–54257 от 24.05.2013

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: *педагогические,
социологические, биологические науки*

Авторы несут полную ответственность
за подбор и изложение фактов, содержащихся
в статьях; высказываемые 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, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Телефон: 8 (3022) 35-24-79,
факс: 8 (3022) 41-64-44.
E-mail: zab-nauka@mail.ru

Сайт журнала в Интернете

<http://www.uchzap.com>

Подписной индекс журнала
в «Пресса России» **42408**

Электронная версия журнала
размещена на платформе
Российской универсальной
научной электронной библиотеки:
www.elibrary.ru
DOI журнала: 10.21209/2308-8796

© Забайкальский государственный
университет, 2016

SCHOLARLY NOTES

Of Transbaikal State University

Series

Vocational Education,
Theory and Methods of Teaching

UCHENYE ZAPISKI

Zabaikal'skogo

Gosudarstvennogo Universiteta

Seriya

*Professional'noe Obrazovanie,
Teoriya i Metodika Obucheniya*

Scientific Journal
Founded in 1957 г.
Published six times per year

Founder

FSBEI HE

“Transbaikal State University”

The journal is registered

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

Registration certificate

ПИ № ФС77–54257 от 24.05.2013

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: *pedagogical,
sociological, biological 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, Russia, Chita, 129 Babushkin st.
Phone: 8 (3022) 35-24-79,
Fax: 8 (3022) 41-64-44.
E-mail: zab-nauka@mail.ru

Journal web site

<http://www.uchzap.com>

Subscription index

of the journal in “Press of Russia” **42408**

The electronic version of the journal
is placed on the platform
of the Russian Universal
Scientific Electronic Library:
www.elibrary.ru
DOI journal: 10.21209/2308-8796

© Transbaikal State University, 2016

УЧЕНЫЕ ЗАПИСКИ

Забайкальского
государственного
университета



Серия

«Профессиональное образование,
теория и методика обучения»

Редакционный совет

Борис Ванданович Базаров, доктор исторических наук, профессор, член-корреспондент Российской Академии Наук, Институт монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского Отделения Российской Академии Наук (Улан-Удэ, Россия); **Андре Буржо**, доктор социальных наук, академик, Национальный центр научных исследований Франции (Париж, Франция); **Дэн Цзюнь**, профессор, Институт русского языка Хэйлуцзянского университета (Хэйлуцзян, КНР); **Кейдзи Идэ**, заместитель главы миссии, министр Посольства Японии в Российской Федерации (Япония); **Чжен Шупу**, доктор филологических наук, профессор (Харбин, КНР); **Михаил Иванович Эпов**, доктор технических наук, профессор, академик Российской Академии Наук, Институт нефтегазовой геологии и геофизики Сибирского Отделения Российской Академии Наук (Новосибирск, Россия)

Редакционная коллегия

Выпускающий редактор:

Л. В. Черепанова, доктор педагогических наук, профессор (Чита, Россия)

Члены редколлегии:

С. И. Десненко, доктор педагогических наук, профессор (Чита, Россия),

П. С. Атаманчук, доктор педагогических наук, профессор, академик Академии Наук Высшей школы Украины (Каменец-Подольский, Украина)

Главный редактор

И. В. Ерофеева, доктор филологических наук, доцент

Ответственный секретарь

Е. В. Седина, кандидат культурологии

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по теории и методике профессионального образования, дошкольного развития детей, обучения языкам, гуманитарным, естественно научным дисциплинам, теории и методике медиаобразования.

В статьях раскрываются возможные решения ключевых проблем в условиях внедрения ФГОС основного и высшего профессионального образования: разработки и внедрения в практику обучения инновационных подходов профессиональной подготовки специалистов, оценки их квалификации в русле инновационных подходов, личностно-ориентированных технологий обучения, методологии, теории и практики организации самостоятельной работы студентов

Издание призвано привлечь внимание научной общественности к процессам, происходящим сегодня в образовании на всех его уровнях: дошкольном, школьном, среднем и высшем профессиональном.

SCHOLARLY NOTES Of Transbaikal State University

Series

Vocational Education,

Theory and Methods of Teaching

UCHENYE ZAPISKI

Zabaikal'skogo

Gosudarstvennogo Universiteta

Seriya

Professional'noe Obrazovanie,

Teoriya i Metodika Obucheniya

Editors

Boris Vandanovich Bazarov, Doctor of History, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, the Institute of Mongolian, Buddhist and Tibetan Studies, Siberian Branch, Russian Academy of Sciences (Ulan-Ude, Russia); **Andre Bourget**, Doctor of Sociology, Academician, French National Center for Scientific Research (Paris, France); **Den Tszun**, Professor, the Institute of the Russian language at Heilongjiang University (Heilongjiang, China); **Keidzy Ide**, Mission Deputy Head, Ministry of Embassy of Japan in the Russian Federation (Japan), **Zhen Chupu**, Doctor of Philology, Professor (Harbin, China); **Mikhail Ivanovich Epov**, Doctor of Engineering Science, Professor, Academician of the RAS, Institute of Petroleum-Gas Geology and Geophysics, Siberian Branch, Russian Academy of Sciences (Novosibirsk, Russia)

Editorial Board

Main Handling Editors:

L. V. Cherepanova, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia)

Editorial board members:

S. I. Desnenko, Doctor of Pedagogy, Professor (Chita, Russia),

P. S. Atamanchuk, Doctor of Pedagogy, Professor Academician, Academy of Sciences of Higher School of Ukraine (Kamenets-Podolsky, Ukraine)

Editor-in-chief

I. V. Erofeeva, Doctor of Philology, Associate Professor

Executive Secretary

E. V. Sedina, Candidate of Culturology

The journal is a collection of original and review scientific papers on theory and methods of professional/vocational education, children's preschool education, language teaching, humanitarian, natural science subjects, theory and methods of media-education.

The article reveals the possible solutions of key issues in the context of the Federal state educational standard of basic and higher education implementing: development and implementation of innovative approaches of specialists' professional training, assessment of their qualifications in the field of innovative approaches, personally-oriented teaching technologies, methodology, theory and practice of students' independent work organizing into training practice.

The issue is served to attract the scientific community's attention to the processes, occurring today in education at all levels: preschool, school, secondary and higher education.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Васильев А. А.</i> О подготовке педагога профессионального обучения к исследовательской деятельности	6
<i>Десненко С. И.</i> Система методической подготовки будущего учителя физики в условиях реализации новых образовательных стандартов	13
<i>Курганская А. В.</i> Подготовка студентов к литературному образованию младших школьников	23
<i>Коротаева Е. В.</i> О готовности и способности будущих педагогов к профессиональному взаимодействию	30
<i>Михеева Т. Б.</i> Аксиологический подход к анализу процесса самосовершенствования учителя как способа реализации его педагогической культуры	37
<i>Пахомова Т. Е.</i> Формирование ИКТ-компетентности у будущих педагогов при изучении междисциплинарного курса «Теория и методика использования ИКТ в дошкольной образовательной организации»	44

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ваганова В. Г.</i> Практические занятия по физике со студентами прикладного бакалавриата	53
<i>Ваганова В. И., Зонхоев Г. Б., Кружихин В. С., Дашеев Д. Е.</i> Развитие профессиональных компетенций студентов электроэнергетических специальностей в рамках дуального обучения	58
<i>Дугарова Д. Ц., Старостина С. Е., Черепанова Л. В.</i> Фундирование профессиональных, образовательных стандартов и НРК как условие проектирования элементов основных профессиональных образовательных программ	65
<i>Лю Чжиянь.</i> О развитии дуального образования в профессиональном образовании Китая	74

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

<i>Багуза В. М.</i> Принципы отбора сетевых медиатекстов для формирования медиакомпетенции у студентов языкового вуза	80
<i>Ерёмина В. М.</i> Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке	86
<i>Казанцева Е. М., Проскура Г. А.</i> Специфика формирования дискурсивной компетенции профессионала в области деловой межкультурной коммуникации	93

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

<i>Антошкина А. А.</i> Проблема развития у школьников регулятивных УУД: состояние, перспективы решения	100
<i>Богданова Е. С.</i> Образ автора и авторская субъектность в методике обучения восприятию художественного текста	107
<i>Васильева Н. В.</i> Системно-деятельностный и рефлексивный подходы в формировании культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов	115
<i>Дроздова О. Е.</i> О нескольких этапах разработки и реализации метапредметного обучения русскому языку в школе	124
<i>Кусова М. Л., Воронина Л. В.</i> Использование логических операций в процессе подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте	130

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Акматаев Б. М.</i> Компетентность в профессиональном образовании по литературе в Киргизии и России	138
<i>Полянская О. Н.</i> Востоковедное образование России в начале XX в.: деятельность А. М. Позднеева по подготовке монголоведов-практиков	143

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

<i>Михеева Т. Б., Тазапчиян Р. М.</i> Языковая личность как субъект обучения языку (Рецензия на монографию М. В. Давер «Стратегии в изучении языка и развитие языковой личности билингва»)	149
<i>Игумнова Ю. С.</i> Рецензия на монографию Л. В. Черепановой «Инновационные подходы в обучении русскому родному языку»	151

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Vasilyev A. A. On the Training of Vocational Education Teachers for Research Activities	6
Desnenko S. I. The System of Methodical Preparation of Future Physics Teachers in the Conditions of the Implementation of New Educational Standards	13
Kurganskaya A. V. Training of Students for Literary Education of Junior Schoolchildren	23
Korotaeva E. V. On Preparedness and Ability of Future Teachers to Communicate in the Professional Sphere	30
Mikheeva T. B. Axiological Approach to the Analysis of Process of Teacher's Self-Improvement as a Way of Implementing His Pedagogical Culture	37
Pakhomova T. E. Formation of the Future Teachers' Professional IT-Competence in the Study of the Interdisciplinary Course "Theory and Methods of IT Use in Preschool Educational Institution"	44

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Vaganova V. G. Practical Training in Physics for Applied Bachelor Degree Course	53
Vaganova V. I., Zonkhoev G. B. Kruzhihin V. S., Dasheev D. E. Development of Professional Competences of Students of Electrical Power Specialties within Dual Training	59
Dugarova D. Ts., Starostina S. E., Cherepanova L. V. Founding of the Professional, Educational Standards and the NQF as a Condition of Designing the Elements of the Main Professional Educational Programs	66
Liu Zhiyan. The Development of Dual Education Systems in the Field of Vocational Education in China	74

THEORY AND METHODS OF TEACHING LANGUAGES

Baguza V. M. Principles of Web Media Text Selection for the Formation of the Media Competence of Linguistic Higher School Students	80
Eremina V. M. Some Features of Teaching Writing Abstracts in English	86
Kazantseva E. M. Proskurina G. A. Specificity of Formation of Discourse Competence of a Professional in Business Intercultural Communication	93

THEORY AND METHODS OF SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE SECOND GENERATION

Antoshkina A. A. Regulatory Universal Learning Activities Development of Schoolchildren: the State, Perspectives	100
Bogdanova E. S. The Author's Image and the Author's Subjective Perception of the Teaching Methods in the Literary Text	107
Vasilyeva N. V. System-Activity and Reflexive Approaches in Students' Cultural Competence Formation While Studying Phraseological Units	115
Drozdova O. E. Several Stages of Development and Implementation of Inter-Subject Teaching of the Russian Language	124
Kusova M. L., Voronina L. V. Using Logical Operations in the Preparation of Pre-School Children to Literacy	130

HISTORY OF EDUCATION

Akmatov B. M. Competence in Professional Education in Literature in Kyrgyzstan and Russia	138
Polyanskaya O. N. Educational Program of Oriental Studies in Russia at the Beginning of the XX th century: the A. M. Pozdneev's Activity in the Field of Preparation of Mongolian Studies Scholars at the Practical Direction	143

REVIEWS

Mikheeva T. B., Tazapchiyan R. M. Linguistic Personality as a Subject of Teaching a Language (Review on Monograph "Strategies in Studying Language and Development of Bilingual's Linguistic Personality" by M. V. Daver)	149
Igumnova Yu. S. Review on Monograph "Innovative Approaches in Teaching Native Russian" by L. V. Cherepanova	151

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

УДК 378

*Аркадий Александрович Васильев,
специалист,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: aspirant_zabspu@mail.ru*

О подготовке педагога профессионального обучения к исследовательской деятельности

В статье рассматриваются требования к подготовке педагога профессионального обучения со стороны инновационной экономики, характеризующейся тесным диалогом рынка труда и сферы образования. Приводится анализ авторских взглядов на проблему подготовки студентов к исследовательской деятельности. Методология исследования основана на философских и педагогических подходах, раскрывающих сущностные и содержательные характеристики понятия «исследовательская деятельность», а также на идеях компетентностного подхода по проблеме формирования исследовательских компетенций. Обсуждается проблема подготовки педагога профессионального обучения к исследовательской деятельности в вузе в контексте приведения её в соответствие с требованиями профессионального стандарта педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. В статье выделяются две основные задачи в подготовке педагогов профессионального обучения (по отраслям), направленные на применение элементов дуального образования при траектории реализации исследовательской функции педагога профессионального обучения на рабочем месте в отрасли и в СПО, а также приводится обоснование отбора содержания исследовательской функции будущего педагога профессионального обучения по уровням (пороговый, базовый, продвинутый). Разработанная система уровней содержания исследовательских функций педагогов профессионального обучения может быть использована при планировании, организации и контроле качества образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность к исследовательской деятельности, профессиональное обучение, исследовательская функция педагога профессионального обучения, дуальное образование

*Arkady A. Vasilyev,
Specialist,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: aspirant_zabspu@mail.ru*

On the Training of Vocational Education Teachers for Research Activities

This article discusses the training requirements for vocational education teachers under the circumstances of the innovation economics, which is characterized by a close dialogue of the labor market and education. The author gives a brief analysis on the issue of students training for research activities. The research methodology is based on the philosophical and pedagogical approaches that reveal the essential and substantial characteristics of the concept “research activities”, as well as on the ideas of the competency approach on the issue of research competences formation. The article gives information about the training of vocational education teachers for the research activities at university in the context of bringing this training into line with the requirements of the professional standard for the vocational education teachers, and their further vocational training. The paper identifies two main tasks in the training of vocational education teachers, these tasks are aimed at the application of the elements of dual education by the

implementation of the research function of the vocational education teachers both in the industry and vocational education, and substantiation of the selection of the research function content of the future vocational education teachers due to levels (threshold, basic, advanced). The developed level system of the research functions of vocational education teachers can be used in the planning, organization and control of the quality of educational process.

Keywords: vocational training, readiness for research activities, training, research function of vocational education teachers, dual education

Вводная часть. Современная экономическая ситуация, базирующаяся на обновлении экономики, информатизации общества, предусматривает иную по своему характеру систему профессионального образования, где первоочередное место в подготовке кадров играют запросы общества, требования рынка труда к результатам обучения специалистов. Диалог образования, сферы труда и общества закладывает основу для повышения требований к подготовке педагога профессионального обучения, способного творчески подходить к решению сложных задач обучения и воспитания рабочих и специалистов среднего звена в условиях перехода от индустриальной экономики к экономике знаний.

Уровень квалификации, необходимый для выполнения трудовой функции педагога профессионального обучения, предполагает получение соответствующего педагогического и дополнительного образования через приобретение профессиональных компетенций. Уровни бакалавриата и магистратуры «Профессиональное обучение (по отраслям)» характеризуются многоуровневым характером подготовки по педагогической и отраслевой направленности в соответствии с профессиональными стандартами, учитывающими педагогическую и отраслевую направленность, вариативностью образовательных траекторий обучающихся в зависимости от направлений, профилей подготовки, базовой квалификации обучающихся.

Анализ справочника новых и перспективных профессий, востребованных на рынке труда, а также 50 ведущих специальностей, опубликованных Министерством труда и социальной защиты РФ [23], показал, что лидирующие места занимают инновационные технические специалисты, что задаёт новые ориентиры в подготовке педагогов профессионального обучения (по отраслям).

Наиболее востребованными становятся не просто высококвалифицированные специалисты по отраслям, а специалисты, способные самостоятельно ориентироваться в потоке меняющейся информации, умеющие сравнивать, анализировать, обобщать, находить лучшие варианты решений проблемных ситуаций в отрасли, а также способные научить этому своих обу-

чаемых. Таким образом, педагог профессионального обучения по исследовательской деятельности выполняет две основные функции: исследовательскую функцию специалиста отрасли и педагогическую функцию обучения исследовательской деятельности учащихся.

Отечественными учёными представлены различные взгляды по вопросам подготовки студентов к исследовательской деятельности, которые отражены в следующих научных исследованиях: феномен исследовательской деятельности и определение путей подготовки к ней исследованы Г. С. Кочетковой [11], И. А. Ткачевой [20]; теоретические положения развития творческого потенциала личности, организации творческой деятельности изучены Г. С. Альтшуллером [1], Е. П. Грошевой [3], А. Н. Поддьяковым [15], Л. В. Рединым [16]; способы формирования исследовательских умений рассмотрены А. А. Губайдуллиным [4], И. А. Коваленко [9], И. А. Янюк [21]; вопросы формирования готовности будущих педагогов к обучению исследовательской деятельности отражены в работах П. В. Середенко [18], М. И. Колдина [10].

Интерес к обучению научно-исследовательской деятельности студентов существует достаточно долго. Ещё в XIX в. немецкий педагог Адольф Дистервег писал: «...без стремления к научной работе обучающийся попадает во власть трёх демонов: механичности, рутинности, банальности. Он деревенеет, каменеет, опускается» [6]. В рамках реформы прусской образовательной системы Вильгельм фон Гумбольдт поставил принципиально новые цели, такие как «...научить студентов самостоятельно мыслить, познакомить их с основными принципами и методами научного исследования». Отсюда следует, что «без опоры на этот фундамент познавательная научная деятельность не может превратиться в истинно интеллектуальное образование и стать плодотворной для ума» [8, с. 10].

Организация научно-исследовательской деятельности в зарубежных странах реализуется в различных формах, например: премирование студентов, осуществляющих научные исследования (Ирландия); создание нового университета «Danmarks Paedagogiske Universitat» для аспирантов, занимающихся исследованиями в

сфере образования (Дания); крупные инвестиции (12 млн фунтов стерлингов каждые три года) для стипендий за лучшие практические исследования и на программы профессионально-педагогического развития (Великобритания); развитие учебных заведений профессионально-педагогической подготовки (Финляндия, Швеция); увеличение финансирования научных исследований в педагогическом образовании со стороны государства (Бельгия и др.). В целом, европейское образовательное пространство в настоящее время характеризуется тенденцией роста числа студентов, желающих продолжать обучение в аспирантуре и заниматься научно-исследовательской деятельностью [22].

Дальнейшее повышение результатов подготовки педагогов профессионального обучения к исследовательской деятельности основано не только на овладении практическими навыками и знаниями педагогического (учебного) содержания. Проблема подготовки должна быть направлена на активное использование процессов обсуждения, мышления, дискуссии и других видов исследовательских действий будущего педагога профессионального обучения.

Данные о методологии и методике исследования. Методология исследования основана на философских и педагогических подходах, раскрывающих сущностные и содержательные характеристики понятия «исследовательская деятельность», а также на идеях компетентностного подхода по проблеме формирования исследовательских компетенций.

Результаты исследования. Рассмотрение вопросов подготовки педагога профессионального обучения (по отраслям) в целом и выделение в ней формирования исследовательской функции будущего педагога профессионального обучения показывают, что исследовательская функция в педагогической деятельности связана с изучением обучающихся, их потребностей в профессиональном образовании, необходимостью построения педагогической системы подготовки педагогов профессионального обучения, исследованием противоречий между искомым и наличным уровнем продуктивности решения управленческих, педагогических и учебных задач профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, рассмотрением факторов продуктивности отраслевых исследовательских материалов по всему учебному плану, анализом способов отбора, коррекции и совершенствования учебных материалов будущей профессиональной деятельности педагога профессионального обучения. Согласно Н. В. Кузьминой, исследовательская функция

педагога представляется как гностическая, и включает в себя следующие составляющие:

- анализ педагогических ситуаций;
- формирование педагогических задач;
- добывание новых знаний;
- анализ процесса решения задач и результатов решения;
- сопоставление искомого результата с реальным [12].

Е. М. Муравьев отмечает зависимость уровня профессионализма педагога от наличия у него исследовательской позиции и сформированности исследовательских умений [14]. Педагог может в совершенстве владеть «готовым» материалом, накопленным в педагогической теории и практике, но, если эти знания не переплавились в собственном опыте и не превратились в «личностное знание», если у него не сформирована привычка постоянного поиска на основе имеющегося знания своего психолого-педагогического пути, ему грозит опасность остановиться в своём развитии.

Формирование исследовательских знаний, умений и навыков выпускника является одним из главных результатов освоения образовательной программы, осуществляемой комплексно. Педагог профессионального обучения получает особенное системное образование, состоящее из трёх интегрированных компонентов, включающих в себя психолого-педагогическую, отраслевую подготовку и подготовку по рабочей профессии [23]. Деятельность педагога профессионального обучения является полифункциональной и предполагает интеграцию общепедагогических и отраслевых знаний, умений, навыков и компетенций.

Одни компетенции формируются через освоение нескольких элементов образовательной программы, другие – в рамках одного, но специально сконструированного элемента образовательной программы – образовательного модуля (это относится, в первую очередь, к дисциплинам профессионального цикла). Некоторые компетенции, имеющие «сквозной» характер, формируются на протяжении всей образовательной программы через специальные образовательные технологии и виды учебной деятельности. Таким образом, процесс формирования исследовательских компетенций может происходить в двух направлениях: появления новых либо повышение уровня уже приобретённых учащимся компетенций того или иного вида. Это, в свою очередь, означает, что необходимо установить уровни формирования компетенций.

Сопряжение профессиональных стандартов, Федеральных государственных образова-

тельных стандартов и уровней квалификации согласно Национальной рамке квалификаций требует при отборе содержания подготовки педагога профессионального обучения, выполнении трудовых исследовательских функций при обучении выделения следующих уровней (табл. 1):

1) пороговый, позволяющий выпускнику программы (ступени, модуля) применять исследовательские знания, умения и навыки при выполнении повседневной работы в своей отрасли;

2) базовый, определяющий способность педагога брать на себя психолого-педагогическую ответственность за подготовку обучающихся к исследовательской деятельности, применять её к выполнению простых задач, формировать у обучающихся более широкие мотивационные способности и личную ответствен-

ность за принятие решений относительно того, каким образом может решаться исследовательская задача в развитых наукоёмких и технологических производствах;

3) продвинутый, демонстрирующий педагогическую систему педагога по формированию у обучающихся самостоятельности и ответственности при управлении деятельностью и при определении того, каким образом имеющиеся у них компетенции (результаты образования) могут быть использованы в конкретной ситуации. Это предполагает наличие способности строить собственную стратегию их применения не только в конкретной ситуации, но и в течение продолжительного периода времени, а также умения выстраивать схемы, позволяющие оценивать как свершившиеся, так и грядущие изменения (предсказывать, сценарировать и т. д.).

Таблица 1

Обоснование содержания исследовательских функций педагога профессионального обучения

Исследователи	Содержание исследовательских функций педагога профессионального обучения
1. Пороговый уровень исследовательской функции педагога профессионального обучения Исследовательская деятельность – деятельность, направленная на удовлетворение познавательных потребностей (отраслевая подготовка)	
А. Н. Леонтьев	Деятельность, предмет которой – выработка нового знания [13, с. 153]
И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова	Специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направленная на удовлетворение познавательных, интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели [7, с. 49]
2. Базовый уровень исследовательской функции педагога профессионального обучения Исследовательская деятельность – ориентировочно-исследовательская, интеллектуально-творческая, познавательная (психолого-педагогическая подготовка)	
В. В. Давыдов	Деятельность по обследованию окружающих предметов для получения информации, способствующей решению задач, стоящих перед субъектом [5, с. 118]
П. В. Середенко	Вид творческой интеллектуальной деятельности, которая через механизм поисковой активности способствует реализации себя в форме исследовательского поведения [19, с. 17]
3. Продвинутый уровень исследовательской функции педагога профессионального обучения Исследовательская деятельность связана с рассмотрением исследовательского поведения обучающихся (управленческая подготовка)	
А. И. Савенков	Вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемой в результате функционирования механизмов поисковой активности, строящийся на базе исследовательского поведения. <...> Она включает в себя мотивирующие факторы (поисковую активность) исследовательского поведения и механизмы его осуществления [18, с. 47]
С. Л. Белых	Деятельность, в отличие от исследовательского поведения, понимаемая как процесс осознанный, имеющий цель, представляющий собой процесс саморегуляции, направленный на достижение цели [2, с. 9]
М. И. Колдина	Вид творческой, познавательной деятельности, направленной на овладение студентами самостоятельной теоретической и экспериментальной работой, современными методами научного исследования, техникой эксперимента [10, с. 59]

Процесс подготовки педагога профессионального обучения к выполнению исследовательских функций необходимо осуществлять в форме дуального образования (табл. 2). Дуальное образование – вид профессионального образования, при котором практическая часть подготовки про-

ходит на рабочем месте, а теоретическая часть – на базе образовательной организации. Система дуального образования предполагает совместное финансирование программ подготовки кадров под конкретное рабочее место коммерческими предприятиями и региональными органами власти.

Траектория реализации исследовательской функции педагога профессионального обучения

№ п/п	Название этапа	Учебное содержание
1	Учебно-ознакомительная практика на рабочем месте в СПО	1. Демонстрация образцов профессиональных действий, объединённых одной или несколькими трудовыми функциями. 2. Профессиональные пробы. Попытки самостоятельного выполнения профессиональных заданий. 3. Формирование списка педагогических проблем и задач
2	Теоретический	1. Изучение психолого-педагогического теоретического материала модуля как способа решения педагогических проблем и задач. 2. Формирование способов выполнения профессиональных действий (инструментальный аспект). 3. Отработка конкретных способов профессиональных действий в учебно-лабораторной среде (практикум)
3	Учебная практика в СПО	Выполнение профессиональных действий на предприятии и на рабочем месте в СПО
4	Проектная исследовательская деятельность в вузе	1. Анализ эффективности и затруднений в выполнении профессиональных действий. 2. Организация мини-исследований, направленных на анализ причин неэффективности и затруднений в профессиональной деятельности, построение нового профессионального действия
5	Теоретико-рефлексивный	1. Организация рефлексии (групповой, индивидуальной) своих действий с учётом результатов проектной исследовательской деятельности. 2. Формирование общего способа профессиональных действий (понимание реализации профессионального действия в пространстве возможностей)

Обсуждение результатов. Отсутствие согласованности и преемственности ФГОС высшего образования по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», следовательно, и основных образовательных программ педагогического профиля профессиональным стандартам (в т. ч. стандарту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и ДПО», утверждённому приказом Минтруда России от 08.09.2015 г. № 608н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования”») и ФГОС СПО (особенно в части формирования общих и профессиональных компетенций обучающихся) вызывают затруднения в процессе подготовки педагога профессионального обучения (по отраслям), соответствующего запросам рынка труда.

Также существуют серьёзные противоречия в самом понимании компетенций. Рынок труда и представители системы образования по-разному трактуют данное понятие. Преподаватели, говоря о компетенциях, подразумевают потенциал обучающихся, исходя из знаний, умений, навыков, которые можно получить, изучив определённые учебные дисциплины. Рынок труда в лице работодателей под компетенциями понимает возможность человека эффективно действовать. Данный подход основан на исследовании и описании поведения, которое способ-

ствует наилучшему исполнению работы и применяется исследователями и консультантами, специализирующимися в области эффективно-го управления.

Существующее противоречие в подходах к компетенциям сферы образования и рынка труда может привести к угрозе того, что система отечественного образования сохранит приверженность предложению студентам знаний, а не приобретению ими компетенций в понимании практиков. Другими словами, компетентностный подход может носить лишь формальный характер, что в итоге только усилит дисбаланс между рынками образования и труда.

Заключение. Сопряжение сфер образования и труда в деятельности педагога профессионального обучения характеризуется многоуровневым характером подготовки по педагогической и отраслевой направленности в соответствии с профессиональными стандартами, учитывающими педагогическую и отраслевую направленность, вариативностью образовательных траекторий обучающихся в зависимости от направлений, профилей подготовки, базовой квалификации обучающихся. Разработанная система уровней содержания исследовательских функций педагогов профессионального обучения (пороговый, базовый и продвинутой) может быть использована при планировании, организации и контроле качества образовательного процесса.

Список литературы

1. Альтшуллер Г. С., Злотин А. В., Филатов В. И. Поиск новых идей: от озарения к технологии. Кишинёв: Картя Молдовеняскэ, 1989. 381 с.
2. Белых С. Л. Управление исследовательской активностью студента. Ижевск: УдГУ, 2008. 72 с.
3. Грошева Е. П. Подготовка студентов технических вузов к инновационной деятельности при обучении инженерному творчеству и патентоведению: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Саранск, 2010. 216 с.
4. Губайдуллин А. А. Формирование исследовательской компетентности студентов в условиях проектного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2011. 235 с.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. М.: Академия, 2004. 283 с.
6. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М.: Учпедгиз, 1996. 374 с.
7. Зимняя И. А., Шашенкова Е. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск, 2001. 103 с.
8. Казанцев С. Я., Казанцева Л. А. Методологическая культура студентов в условиях фундаментализации обучения // Педагогическое образование и наука. 2001. № 3. С. 9–15.
9. Коваленко И. А. Педагогические условия развития исследовательской компетентности студентов в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Благовещенск, 2005. 217 с.
10. Колдина М. И. Подготовка к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Н. Новгород, 2009. 189 с.
11. Кочеткова Г. С. Подготовка студентов технического вуза к исследовательской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2006. 174 с.
12. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. М.: Высш. шк., 1989. 99 с.
13. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977. 304 с.
14. Муравьев Е. М. Психолого-педагогические условия подготовки учителя к исследовательской работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 1996. 27 с.
15. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М., 2000. 240 с.
16. Редин Л. В. Проблематика формирования и развития творческой личности в контексте инноваций в образовании // Инженерное образование. 2009. № 5. С. 35–43.
17. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению. М., 2006. 480 с.
18. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. М., 2008. 39 с.
19. Симоненко В. Д. Общая и профессиональная педагогика. М.: Вентана-Граф, 2007. 339 с.
20. Ткачева И. А. Развитие исследовательской деятельности студентов технических специальностей в процессе изучения естественнонаучных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. М., 2009. 236 с.
21. Янюк И. А. Формирование исследовательской компетентности студентов технических вузов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2010. 214 с.
22. Yefremov A. P., Chistokhvalov V. N. Credits and Educational Process. Moscow: PFUR Publishing House, 2003. 26 p.

Источники

23. Приказ Минтруда России от 02.11.2015 г. № 831 «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/436> (дата обращения: 27.08.2016).

References

1. Al'tshuller G. S., Zlotin A. V., Filatov V. I. Poisk novykh idei: ot ozareniya k tekhnologii. Kishinev: Kartya Moldovenyaske, 1989. 381 s.
2. Belykh S. L. Upravlenie issledovatel'skoi aktivnost'yu studenta. Izhevsk: UdGU, 2008. 72 s.
3. Grosheva E. P. Podgotovka studentov tekhnicheskikh vuzov k innovatsionnoi deyatel'nosti pri obuchenii inzhenernomu tvorchestvu i patentovedeniyu: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Saransk, 2010. 216 s.
4. Gubaidullin A. A. Formirovanie issledovatel'skoi kompetentnosti studentov v usloviyakh proektnogo obucheniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kazan', 2011. 235 s.
5. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo issledovaniya. M.: Akademiya, 2004. 283 s.
6. Disterveg A. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya. M.: Uchpedgiz, 1996. 374 s.
7. Zimnyaya I. A., Shashenkova E. A. Issledovatel'skaya rabota kak spetsificheskii vid chelovecheskoi deyatel'nosti. Izhevsk, 2001. 103 s.

8. Kazantsev S.Ya., Kazantseva L. A. Metodologicheskaya kul'tura studentov v usloviyakh fundamentalizatsii obucheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2001. № 3. S. 9–15.
9. Kovalenko I. A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya issledovatel'skoi kompetentnosti studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Blagoveshchensk, 2005. 217 s.
10. Koldina M. I. Podgotovka k nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti budushchikh pedagogov professional'nogo obucheniya v vuze: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. N. Novgorod, 2009. 189 s.
11. Kochetkova G. S. Podgotovka studentov tekhnicheskogo vuza k issledovatel'skoi deyatel'nosti: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Chelyabinsk, 2006. 174 s.
12. Kuz'mina N. V. Professionalizm deyatel'nosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya proftekhuchilishcha. M.: Vyssh. shk., 1989. 99 s.
13. Leont'ev, A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1977. 304 s.
14. Murav'ev E. M. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya podgotovki uchitelya k issledovatel'skoi rabote: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. M., 1996. 27 s.
15. Podd'yakov A. N. Issledovatel'skoe povedenie. Strategii poznaniya, pomoshch', protivodeistvie, konflikt. M., 2000. 240 s.
16. Redin L. V. Problematika formirovaniya i razvitiya tvorcheskoi lichnosti v kontekste innovatsii v obrazovanii // Inzhenernoe obrazovanie. 2009. № 5. S. 35–43.
17. Savenkov A. I. Psikhologicheskie osnovy issledovatel'skogo podkhoda k obucheniyu. M., 2006. 480 s.
18. Seredenko P. V. Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov k obucheniyu uchashchikhsya issledovatel'skim umeniyam i navykam: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. M., 2008. 39 s.
19. Simonenko V. D. Obschaya i professional'naya pedagogika. M.: Ventana-Graf, 2007. 339 s.
20. Tkacheva I. A. Razvitie issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov tekhnicheskikh spetsial'nostei v protsesse izucheniya estestvennonauchnykh distsiplin: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. M., 2009. 236 s.
21. Yanyuk I. A. Formirovanie issledovatel'skoi kompetentnosti studentov tekhnicheskikh vuzov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Shuya, 2010. 214 s.
22. Yefremov A. P., Chistokhvalov V. N. Credits and Educational Process. Moscow: PFUR Publishing House, 2003. 26 p.

Istochniki

23. Prikaz Mintruda Rossii ot 02.11.2015 g. № 831 «Ob utverzhdenii spiska 50 naibolee vostrebovannykh na rynke truda, novykh i perspektivnykh professii, trebuyushchikh srednego professional'nogo obrazovaniya» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/436> (data obrashcheniya: 27.08.2016).

Библиографическое описание статьи

Васильев А. А. О подготовке педагога профессионального обучения к исследовательской деятельности // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 6–12. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения).

Reference to the article

Vasilyev A. A. On the Training of Vocational Education Teachers for Research Activities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 6–12. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching).

Статья поступила в редакцию 29.09.2016

УДК 378

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-13-22

Светлана Иннокентьевна Десненко,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Система методической подготовки будущего учителя физики в условиях реализации новых образовательных стандартов

В статье раскрывается система методической подготовки будущего учителя физики, осуществляемая в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению 44.03.05 *Педагогическое образование*. Содержание данной системы на уровне компонентов (цели обучения, содержание учебного материала, методы, средства, формы организации обучения, оценка (результаты) осуществлённого учебного процесса) осмысливается в соответствии с теоретическими и практическими основами её реализации на уровне подходов (системного, компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного), моделей, принципов, в аспекте проблем, стоящих в настоящее время перед системой высшего педагогического образования. Подробно рассматриваются две модели данной системы: структурная и уровневая. Обосновывается, что основу системы методической подготовки будущего учителя физики составляет дисциплина «Методика обучения предметам (физика)». В статье приводится подробное описание данной дисциплины (цели и задачи, принципы отбора содержания и организации учебного материала, особенности организации образовательного процесса). Раскрываются цели и сущность видов контроля (предварительный, текущий, рубежный, итоговый), применяемых в рамках дисциплины «Методика обучения предметам (физика)» для оценивания уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов. Предлагаются дальнейшие действия по совершенствованию данной системы: учёт требований Профессионального стандарта педагога и запросов регионального рынка труда применительно ко всем компонентам системы методической подготовки будущего учителя физики, проектирование образовательных результатов (профессиональных компетенций) на основе учёта всех заинтересованных сторон (личность, работодатель, государство, общество), разработка паспорта профессиональных компетенций, предложенных работодателями, критериев и показателей, выявление форм, средств оценки профессиональных компетенций, позволяющих определить результативность системы методической подготовки будущего учителя физики.

Ключевые слова: система методической подготовки, будущий учитель физики, новые образовательные стандарты высшего образования

Svetlana I. Desnenko,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: desnenkochita@rambler.ru

The System of Methodical Preparation of Future Physics Teachers in the Conditions of the Implementation of New Educational Standards

The article reveals the system of methodical preparation of the future teacher of physics, carried out under the conditions of implementation of the Federal state educational standard of higher education in the direction 44.03.05 *Teacher education*. The contents of this system at the component level (the learning objectives, the content of the educational material, methods, tools, forms of organization of teaching, assessment (results) of the educational process) is conceptualized in accordance with the theoretical and practical bases of its implementation at the level approaches (system, competence, personality-activity, contextual), models, principles, in the aspect of the challenges currently facing the system of the higher pedagogical education. Two models of the system: the structural model and the layer model are discussed in detail. It is proved that the basis of methodical preparation system of the future teacher of physics is discipline "Methods of teaching subjects (physics)". The article provides a detailed description of the discipline (goals and objectives, principles of content selection and organization of educational material, the organization features of the educational process). The article describes the purposes and essence of control types (preliminary, current, mid-term, final), which are used in the framework of the discipline "Methods of teaching subjects (physics)" for estimating the level of formation of students' professional competencies. The article offers further actions for improving the system: accounting requirements of professional teacher standard and regional labor market demands with regard to all components of the system of methodical preparation of the future teacher of physics, designing educational outcomes (professional competences) based on consideration of all stakeholders (the person, the employer, the state, society), the development of professional competencies passports proposed by

employers, the criteria and indicators, the identifying shapes, the means of assessment of professional competence, allowing to determine the effectiveness of the system of methodical preparation of the future teacher of physics.

Keywords: methodical preparation system, future teacher of physics, new educational standards of higher education

Вводная часть. Введение в образовательный процесс российских вузов стандартов нового поколения (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – ФГОС ВО) актуализировало проблему учёта изменившихся требований к образованию учителя как будущего специалиста. В настоящее время в образовательных организациях востребован педагог нового типа, способный успешно, творчески работать в современной постоянно изменяющейся школе. В связи с этим перед системой высшего педагогического образования стоят проблемы, связанные: с сопряжением стандартов (ФГОС ВО и Профессионального стандарта педагога), с учётом требований Национальной рамки квалификаций, с удовлетворением требований к выпускникам всех заинтересованных сторон (личность, работодатель, государство, общество), с новым пониманием результатов профессионального образования. Это требует переориентации образовательной программы, направленной на подготовку будущих учителей, в том числе будущих учителей физики, в части целей образования, представлений об образовательных результатах, интерпретации содержания образования, организационных форм образовательного процесса.

Требуется пересмотра и сложившаяся система методической подготовки будущего учителя физики. В период обучения в вузе будущим учителям физики необходимо научиться самостоятельно применять усвоенные знания и способы действия в новых условиях, осуществлять перенос усвоенного на решение новых учебных и практических задач, т. е. быть готовыми в будущей профессиональной деятельности выполнять не воспроизводящую, а преобразующую продуктивную деятельность. Это позволит выпускникам как будущим специалистам быть конкурентно способными, востребованными на рынке труда.

Данные о методологии и методике исследования. Содержание методической подготовки будущего учителя физики должно быть осмыслено в соответствии с теоретическими и практическими основами реализации системы данной подготовки на уровне подходов (системного, компетентностного, личностно-деятельностного, контекстного) [1], моделей, принципов; в аспекте проблем, стоящих перед системой высшего педагогического образования, обозначенных ранее в статье.

Результаты исследования. Рассмотрим и проведём анализ системы методической подготовки будущего учителя физики, осуществляемой в настоящее время в Забайкальском государственном университете, в условиях реализации ФГОС ВО.

Система методической подготовки будущего учителя физики (методическая система) направлена на подготовку будущего учителя физики к реализации образовательного процесса в школе в области физического образования, основными компонентами которой считаются цели обучения, содержание учебного материала, методы, средства, формы организации обучения, оценка (результаты) осуществлённого учебного процесса.

Компоненты методической системы многообразны при условии соблюдения определённых требований к ним: адекватности целям подготовки на основе учёта компетенций, заявленных в ФГОС ВО по направлению 44.03.05 *Педагогическое образование* [10] и в Профессиональном стандарте педагога [11]; отражения процессов, происходящих в науке (фундаментализация, интеграция и взаимодействие наук, различные формы познания и методы исследования); соответствия тенденциям гуманизации, демократизации образовательного процесса с учётом личностно ориентированного подхода к обучению; обеспечение условий для самостоятельной деятельности студентов по достижению целей подготовки; сочетания традиционных и инновационных форм, методов, средств обучения, направленных на формирование профессиональных компетенций; использования системы оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики.

Цели методической подготовки будущего учителя физики разбиваются на две группы в соответствии с определением сущности данной подготовки как взаимосвязанных, взаимодополняемых и взаимообусловленных процессов: 1) овладение студентом основами методической деятельности, включающей формирование компетенций, знаний, умений в области методики обучения физике, результатом которого является готовность к данной деятельности; 2) подготовка будущего учителя физики к исследовательской деятельности по проблемам школьного физического образования, результатом которой является сформированность

исследовательских умений обобщённого характера.

Особенности методической системы заключаются в следующем: единство общепедагогической и методической подготовки; взаимодополнительность и взаимообусловленность отдельных компонентов методической системы; взаимообусловленность, взаимодополнительность составляющих пропедевтической и специальной, целенаправленной подготовки; открытость системы методической подготовки будущего учителя физики; динамический характер подготовки будущего учителя физики.

Методическая подготовка будущего учителя физики как система должна обладать целостностью и включать все виды подготовки: теоретическую, практическую, исследовательскую.

В структуре системы методической подготовки будущего учителя физики можно выделить пропедевтическую подготовку, содержащую общекультурную, психолого-педагогическую, предметно-образовательную составляющие, а также целенаправленную методическую подготовку, включающую теоретическую, практическую и исследовательскую составляющие. Структура системы методической подготовки будущего учителя физики представлена на схеме.



Структурная модель системы методической подготовки будущего учителя физики

Общекультурная составляющая пропедевтической подготовки основывается на знаниях в области культурологии, философии, социологии и т. п., полученных студентами при изучении курсов «Культурология», «Философия», «Социология» и др.

Основу психолого-педагогической составляющей представляют компетенции, знания и умения в области психологии и педагогики, сформированные у студентов при изучении курсов «Психология», «Педагогика».

Предметно-образовательная составляющая представлена компетенциями, знаниями, умениями, приобретёнными студентами при изучении фундаментальных курсов («Общая и

экспериментальная физика», «Теоретическая физика»), а также элективных предметных курсов («Физика природных явлений», «История физики», «Актуальные проблемы науки физики», «Методы познания в науке», «Интеграционные процессы в естественно-научном образовании», «Физика в современной физической картине мира» и т. п.), содержание которых составляет, в том числе, физический ценностно ориентированный материал (например, общекультурная составляющая курса физики; региональный компонент содержания физического образования; материал, содержащий философско-методологические, историко-научные и другие знания).

Содержание теоретической составляющей целенаправленной подготовки определяют компетенции, знания и умения, которыми студенты овладевают при рассмотрении вопросов нормативной дисциплины ФГОС ВО «Методика обучения предметам (физика)», наличие у будущих учителей физики направленности на ценности образования в области методики обучения физике и на ценности профессии учителя физики. Основу теоретической составляющей целенаправленной подготовки представляют, в том числе, компетенции, знания и умения, полученные студентами при изучении элективных методических курсов («Методика и техника современного физического эксперимента», «Практикум по решению физических задач», «Развитие учащихся при обучении физике в школе», «Технологии личностно ориентированного обучения физике в школе», «Современные образовательные технологии в физико-математическом образовании», «Современные средства оценивания результатов обучения в физико-математическом образовании», «Руководство проектно-исследовательской деятельностью учащихся во внеурочной работе», «Современный урок физики в школе» и т. п.). Содержание элективных курсов дополняет и расширяет содержание нормативного курса «Методика обучения предметам (физика)». Тематика элективных методических курсов составлена с учётом пожеланий работодателей (учителя физики, завучи и директора школ).

Компетенции, знания и умения, полученные студентами при осуществлении теоретической составляющей подготовки, будущие учителя физики реализуют в процессе педагогической практики на IV и V курсах (практическая составляющая подготовки).

Основу исследовательской составляющей представляют компетенции, знания, умения, приобретённые студентами при изучении дисциплины

«Основы исследований в физико-математическом образовании», а также при выполнении специальных заданий исследовательского характера, предлагаемых студентам в рамках дисциплины «Методика обучения предметам (физика)», элективных методических курсов [2]. Исследовательская составляющая целенаправленной подготовки способствует творческому осмыслению студентами как будущими учителями физики собственной деятельности по подготовке к реализации процесса обучения школьников физике, их творческой самореализации. Содержание данной составляющей направлено на организацию творческой работы будущих учителей физики, результатом которой может быть, например, создание собственной авторской педагогической системы по проблемам обучения физике учащихся в школе.

Структурная модель системы методической подготовки будущего учителя физики должна быть дополнена уровневой моделью, раскрывающей содержательный, организационно-процессуальный и личностный аспекты подготовки, а также специфику подготовки будущих учителей физики.

Рассмотрим более подробно уровневую модель системы методической подготовки будущего учителя физики. При построении данной модели мы опирались на модель подготовки студентов к преподаванию физики в дифференцированной школе, предложенную Н. С. Пурышевой [8], а также на уровневую модель подготовки будущего учителя физики к осуществлению исследовательской деятельности [2].

Уровневая модель системы методической подготовки будущего учителя физики, представленная на аспектном уровне, имеет обобщённый характер. В данной модели выделены три аспекта: содержательный, организационно-процессуальный, личностно-уровневый.

Содержательный аспект подготовки представлен блоками проблем, составляющих содержание методической подготовки будущего учителя физики: цели и задачи методической подготовки будущего учителя физики; теоретические основы методики обучения физике (общие и частные вопросы методики обучения физике), школьный физический эксперимент.

Организационно-процессуальный аспект подготовки позволяет определить возможности организации методической подготовки будущего учителя физики посредством системы учебных занятий, при выполнении аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, в ходе педагогической практики, при написании курсовых и выпускных квалификационных работ и т. п.

Кроме того, организационно-процессуальный аспект подготовки даёт возможность выявить особенности организации процесса овладения студентами основами методической деятельности. К данным особенностям отнесены модульно-рейтинговая система организации образовательного процесса и выстраивание каждым студентом индивидуальной образовательной траектории.

Личностно-уровневый аспект подготовки позволяет рассматривать методическую подготовку будущего учителя физики с учётом личностных особенностей студентов. Это даёт возможность каждому студенту овладеть основами методической и исследовательской деятельности по проблемам школьного физического образования, способствует формированию методических, исследовательских умений обобщённого характера будущего учителя физики на достаточном уровне, соответствующем его личностному потенциалу, интересам и потребностям.

Организационно это возможно в том случае, если методическая подготовка будущего учителя физики имеет уровневый характер: уровень общей базовой подготовки (*I уровень*) – в рамках нормативных дисциплин ФГОС ВО; уровень групповой подготовки (*II уровень*) – в рамках методической специализации за счёт элективных курсов методического характера, выполнение заданий творческого характера во время педагогической практики студентов на IV и V курсах; уровень индивидуальной подготовки (*III уровень*) – организация работы учебно-исследовательского характера с отдельными студентами при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ. Таким образом, данная модель имеет личностно ориентированный характер, т. к. студент как будущий учитель физики является субъектом обучения и собственного развития.

В соответствии с уровневой моделью, описанной ранее, методическая подготовка будущего учителя физики, реализуемая в Забайкальском государственном университете, имеет уровневый характер. Уровень общей базовой подготовки (*I уровень*) реализуется в рамках нормативной дисциплины ФГОС ВО «Методика обучения предметам (физика)» и дисциплины «Основы исследований в физико-математическом образовании». Уровень групповой подготовки (*II уровень*) – в рамках методической специализации за счёт элективных методических курсов, перечисленных ранее в статье; при выполнении творческих заданий во время педагогической практики студентов. Уровень индивидуальной подготовки (*III уровень*) реализует-

ся на основе организации работы учебно-исследовательского характера с отдельными студентами при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ по проблемам школьного физического образования. Организационную основу методической подготовки будущего учителя физики составляют лично ориентированные технологии [3]. Программы дисциплин «Методика обучения предметам (физика)», «Основы исследований в физико-математическом образовании», элективных методических курсов опубликованы в учебно-методическом пособии [4], учебном пособии [5], сборнике программ [6].

На первом уровне (уровне общей базовой подготовки) предполагается формирование компетенций, знаний и умений по проблемам школьного физического образования у всех студентов. На втором уровне (уровне групповой подготовки) происходит дальнейшее формирование компетенций, постепенное расширение знаний и умений по проблемам школьного физического образования, их творческого применения в нестандартных новых ситуациях у части студентов, проявивших повышенный интерес к данным проблемам. На третьем уровне осуществляется индивидуальная подготовка студентов к реализации проблем школьного физического образования при написании курсовых и выпускных квалификационных работ. Творческая работа студентов на третьем уровне заключается в создании собственной авторской методической системы. Это может быть разработка программы деятельности учителя физики по формированию универсальных учебных действий у школьников при обучении физике в школе; создание системы лично ориентированных уроков; научно-методический анализ темы школьного курса физики, в основу которого положен индивидуально-личный подход; проектирование и конструирование собственной технологии лично ориентированного обучения физике в школе и т. д.

Как было сказано ранее, основу системы методической подготовки будущего учителя физики составляет нормативная дисциплина «Методика обучения предметам (физика)». Рассмотрим более подробно данную дисциплину.

Организация образовательного процесса в рамках дисциплины «Методика обучения предметам (физика)» направлена на реализацию *предметных и личностных целей*, представленных далее:

1) *предметные цели* – овладение научно-педагогическим аппаратом и ценностными ориентациями в области методики обучения и

воспитания физике; овладение знаниями о содержании и организации образовательного процесса по физике в общеобразовательных организациях и о содержании видов профессиональной деятельности учителя физики; формирование уровня образованности, который соответствует личностному потенциалу студентов, интересам и потребностям, обеспечивает возможность начала их профессиональной деятельности как учителей физики;

2) *личностные цели* – развитие способности к логическому, аналитическому, критическому мышлению; формирование готовности к саморазвитию; формирование личной ответственности в принятии решений; развитие общих способностей: общения и сотрудничества, точности и продуктивности в решении задач; содействие развитию личности будущего учителя физики, в частности развитию его лично-профессиональной позиции как необходимого условия эффективной организации образовательного процесса по физике в школе.

Реализация целей осуществляется через ряд *задач*: формирование знания теоретических основ методики обучения физике (целеполагания, отбора и конструирования содержания физического образования, технологий обучения физике и т. п.); формирование знания реализации теоретических основ в конкретной методике обучения физике (в целях, в содержании, в технологиях обучения физике и т. п.); формирование видов профессиональной деятельности (конструирование образовательного процесса по физике, предполагающее моделирование каждого элемента системы на разных уровнях её представлений; осуществление образовательного процесса по физике; проведение педагогических исследований; осуществление рефлексии собственной деятельности).

При отборе содержания дисциплины и организации учебного материала были учтены:

1) отражение процессов, происходящих в науке (фундаментализация, гуманизация, гуманитаризация, интеграция и взаимодействие наук, различных форм познания и методов исследования);

2) идея достижения образованности по проблемам основ методики обучения физике, становления готовности к компетентному решению профессиональных задач в области школьного физического образования, развития лично-профессиональной позиции как необходимого условия эффективной организации образовательного процесса по физике в школе;

3) соответствие значению методологических знаний в сфере науки, практики, исследова-

тельской деятельности функциям этих знаний (научно-теоретическая, мировоззренческая, ценностно-ориентационная, конструктивная, прогностическая, рефлексивная функции).

В качестве регуляторов отбора содержания и организации учебного материала дисциплины выступают принципы, которые опираются на стандарты (ФГОС ВО по направлению 44.03.05 Педагогическое образование и Профессиональный стандарт педагога), содержащие требования к уровню подготовки будущего педагога: ориентация на готовность к ведению методической деятельности в условиях современных тенденций развития школьного образования, в том числе школьного физического образования. Охарактеризуем данные принципы:

– определяющим организационным принципом построения учебной, учебно-профессиональной, исследовательской деятельности является формирование устойчивого побудительного мотива к ведению самостоятельной методической, исследовательской работы в качестве учителя физики на основе и посредством реализации идей лично ориентированного образования, с включением различных организационных форм обучения;

– существенным является содержательная и процессуальная интеграция основных направлений подготовки будущего учителя физики: подготовка будущего учителя по базовой дисциплине (физика), а также по психолого-педагогическим дисциплинам;

– учёт принципа фундаментализации позволяет осуществлять концентрацию учебного материала вокруг основных идей, составляющих содержательное ядро курса;

– реализация принципа гуманизации обуславливает диалогичность педагогического процесса как одного из условий его регулирования средствами познания и самопознания, организации и самоорганизации, контроля и самоконтроля; диалогичность учебного материала ориентирует студентов на сопоставление различных точек зрения, позиций при осуществлении ими учебной, учебно-профессиональной, исследовательской деятельности в процессе обучения;

– реализация принципа гуманитаризации проявляется в обосновании ценностных оснований теоретических построений в аспекте проблем школьного физического образования, в развитии рефлексии будущих учителей при организации учебной, учебно-профессиональной, исследовательской деятельности;

– принцип практико-ориентированности (технологичности) направлен на реализацию методологической взаимосвязи науки и практики;

– учёт принципа целостности курса предполагает обеспечение единства отдельных его частей, преемственности идей, взаимосвязи основных понятий, связей с другими дисциплинами (физикой, психологией, педагогикой и другими дисциплинами);

– модульный принцип проектирования ориентирует на выделение в целостном курсе обязательных единиц содержания, характер связи между которыми может быть различным;

– реализация принципа вариативности допускает введение в содержание дополнительных элементов и выстраивание единиц содержания в авторской логике;

– принцип уровневой дифференциации ориентирован на максимальный учёт индивидуальных особенностей профессионального становления студента как будущего учителя физики, предполагает возможность освоения учебного материала на разных уровнях (базовый, повышенный, углублённый).

Содержание дисциплины «Методика обучения предметам (физика)», отобранное в соответствии с перечисленными ранее принципами, предусматривает ознакомление студентов с теоретическими основами методики обучения физике; с логикой и методами педагогического исследования, используемыми при рассмотрении проблем школьного физического образования; предполагает развитие у студентов методической деятельности через формирование у них методических умений, исследовательской деятельности – через формирование исследовательских умений обобщённого характера.

Организация образовательного процесса в рамках дисциплины «Методика обучения предметам (физика)» на лекционных, семинарско-практических, лабораторных занятиях, при выполнении студентами самостоятельной работы, направленных на реализацию методической подготовки будущего учителя физики, имеет ряд особенностей:

1) модульно-рейтинговая организация образовательного процесса;

2) реализация идеи вариативности и уровневой дифференциации при организации занятий;

3) применение контекстного и личностно-деятельностного подходов к организации учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов;

4) осуществление на занятиях гибкого и вариативного управления учебной деятельностью студента;

5) проблематизация и диалогизация образовательного процесса;

6) включение студентов в образовательный процесс как субъектов деятельности;

7) использование при организации образовательного процесса на занятиях активных и интерактивных форм и методов обучения;

8) включение в содержание занятий специального дидактического средства – комплекса учебно-методических заданий (УМЗ);

9) осуществление студентами на занятиях рефлексии, самооценки.

Раскроем данные особенности.

1. Модульно-рейтинговая система организации образовательного процесса.

Основная цель модульно-рейтинговой системы организации образовательного процесса заключается в наиболее эффективной реализации методической подготовки будущего учителя физики в области школьного физического образования и создании наиболее благоприятных условий развития личности студента как будущего учителя физики. Это возможно за счёт включения каждого студента в учебную деятельность на занятиях на уровне интеллектуальной, социальной активности с учётом выстраивания индивидуальной образовательной траектории, что позволяет каждому студенту достичь того уровня методической подготовки в области школьного физического образования, который соответствует его личностному потенциалу, интересам и потребностям.

2. Реализация идеи вариативности и уровневой дифференциации при организации занятий.

Реализация идеи вариативности позволяет студентам на занятиях выбирать собственную траекторию изучения материала. В соответствии с идеей уровневой дифференциации обучающимся предлагается изучать материал на базовом, повышенном и углублённом уровнях.

3. Применение контекстного и личностно-деятельностного подходов к организации учебно-познавательной и учебно-профессиональной деятельности студентов.

Как известно, учебно-познавательная и учебно-профессиональная деятельность студента имеет специфические черты: потенциально творческий характер; трёхкомпонентную структуру (цели и задачи, средства и способы решения поставленных задач, анализ и оценка действий) [7]; содержание, направленное на реализацию основной цели – содействие становлению профессиональной компетентности будущего учителя как способности решать различные профессиональные задачи на основе овладения методическими умениями, методами и приёмами методической деятельности. В соответствии с этим применение на занятиях технологий контекстного обучения, личностно ориен-

тированных технологий способствует активизации творческого характера деятельности студента, развитию творческой личности будущего учителя физики, предоставляет ему возможности для саморазвития и самореализации.

4. Осуществление на занятиях гибкого и вариативного управления учебной деятельностью студента.

Гибкое и вариативное управление учебной деятельностью студента направлено на овладение основами методической деятельности, на подготовку будущего учителя физики к исследовательской деятельности по проблемам школьного физического образования. Это предполагает создание условий для развития у студентов методической культуры, профессионально-значимых качеств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности как будущих учителей физики, ценностных ориентаций и ценностных отношений к проблемам школьного физического образования через включение формируемых у студентов методических умений, исследовательских умений обобщённого характера в контекст будущей профессиональной деятельности.

5. Проблематизация и диалогизация образовательного процесса.

Разрешение проблемной ситуации, используемой на занятиях, обуславливает начало активной мыслительной деятельности, проявлений самостоятельности у студентов. Часто решение проблемы приводит к оригинальным, нестандартным способам деятельности и результату. Диалогичность позволяет студентам на занятиях в процессе выполнения заданий вступать в диалог как с собственным Я, так и с другими студентами, с преподавателем.

6. Включение студентов в образовательный процесс как субъектов деятельности.

Будущие учителя физики должны включаться в образовательный процесс на занятиях как субъекты учебной деятельности, что способствует установлению субъект-субъектных отношений между студентами, преподавателем и студентами, соответственно, и активизации познавательной деятельности обучающихся.

7. Использование при организации образовательного процесса на занятиях активных и интерактивных форм и методов обучения.

При изучении теоретического материала дисциплины «Методика обучения предметам (физика)» следует применять активные и интерактивные формы обучения (проблемная лекция, лекция-конференция, лекция-пресс-конференция и т. п.). На семинарско-практических занятиях необходимо использовать следующие

активные и интерактивные формы обучения: имитационно-игровое моделирование, семинар-дискуссию, семинар-исследование, защиту исследовательских проектов, решение ситуационных методических задач, представленных в кейсе конкретной тематики, разработку, обоснование и защиту программы конкретного педагогического исследования по актуальным проблемам физического образования и др. На лабораторных занятиях студентам можно предложить включение различных видов физического эксперимента в урок, при этом целесообразно применять технологию проектного обучения. Итоговое занятие рекомендуется проводить в форме деловой игры, когда каждый студент, выступая в роли учителя физики, показывает фрагмент урока физики с включением школьного физического эксперимента.

Применение активных и интерактивных форм и методов обучения способствует формированию профессиональных компетенций, процессу личностного и профессионального саморазвития будущего учителя физики, их личностно-профессиональной самореализации как компетентных творческих личностей, способных к активному совершенствованию и себя, и действительности.

8. Включение в содержание занятий комплекса учебно-методических заданий (УМЗ).

На занятиях необходимо применять комплекс учебно-методических заданий (УМЗ) как специальное дидактическое средство, обеспечивающее целенаправленную подготовку будущего учителя физики к методической деятельности через формирование у него методических умений, а также к исследовательской деятельности по проблемам школьного физического образования через формирование исследовательских умений обобщённого характера.

9. Осуществление студентами на занятиях рефлексии, самооценки.

При проведении занятий следует предлагать студентам специальные программы диагностики, вопросы рефлексивного характера с целью проведения рефлексии и самооценки каждым студентом собственной методической подготовки в области школьного физического образования. Систематическое проведение рефлексии и самооценки позволяет студентам самостоятельно анализировать и корректировать запланированные цели, направленные на овладение методической деятельностью, а также проводить сравнение запланированных и реализованных целей, осуществлять самооценку собственной деятельности.

Как было сказано ранее, одним из основных компонентов системы методической подго-

товки будущего учителя физики является оценка (результаты) осуществлённого учебного процесса. В соответствии с ФГОС ВО у будущего учителя физики, в первую очередь, следует оценивать профессиональные компетенции. Оценка уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов следует осуществлять с опорой на различные виды контроля: предварительный, текущий, рубежный, итоговый.

Рассмотрим цели и сущность перечисленных ранее видов контроля, применяемых в рамках дисциплины «Методика обучения предметам (физика)».

Цель предварительного контроля – фиксирование начального уровня подготовки обучающегося, в том числе при обучении в рамках дисциплин «Педагогика», «Психология», имеющихся у него знаний и умений, связанных с предстоящей деятельностью. Данный вид контроля имеет большое значение для определения познавательных возможностей студентов и осуществления индивидуализации и дифференциации обучения; для диагностики исходного состояния обученности студента с целью отслеживания его дальнейшего продвижения в обучении (динамики обученности).

Цель текущего контроля – систематическая проверка и оценка образовательных результатов обучающегося по конкретным темам на отдельных занятиях, регулярное управление учебной деятельностью обучающихся и её корректировка. Позволяет получать непрерывную информацию о ходе и качестве усвоения учебного материала и на основе этого оперативно вносить изменения в учебный процесс.

Цель рубежного контроля – проверка прочности усвоения полученных знаний и приобретённых умений, т. к. он проводится через продолжительный период времени. Рубежный контроль осуществляется после изучения модуля, раздела и имеет целью систематизацию и обобщение знаний студентов; обучение целостному видению крупного блока учебной информации и связанной с ней деятельности; диагностирование качества усвоения студентом структурных основ и взаимосвязей изученного раздела, его личностных образовательных приращений по выделенным ранее направлениям.

Цель итогового контроля – выявление и оценивание знания, умения, компетентности обучающихся по дисциплине в целом. Итоговый контроль проводится в конце изучения дисциплины и предполагает комплексную проверку образовательных результатов по всем ключевым вопросам дисциплины.

Соответственно, система оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики по дисциплине «Методика обучения предметам (физика)» структурно должна включать четыре составляющие: 1) оценочные средства для предварительного контроля; 2) оценочные средства для текущего контроля; 3) оценочные средства для рубежного контроля; 4) оценочные средства для итогового контроля. В фонд оценочных средств следует включать традиционные (контрольные, лабораторные, практические работы, устные и письменные опросы, зачёты, коллоквиумы, экзамены и т. п.) и инновационные (деловые, ролевые игры, стандартизированные тесты, кейс-стади, метод проектов, портфолио, разбор конкретных педагогических ситуаций, эссе и т. п.) формы аттестации.

Для осуществления *предварительного контроля* целесообразно использовать следующие формы аттестации: тесты, эссе. Для осуществления *текущего контроля* необходимо применять такие формы аттестации, как: методические задачи, методические типовые задания, творческие методические задания, тестирование, групповые проекты, творческие задания-суждения, эссе, кейсы, деловые игры, учебные дискуссии, ситуационно-имитационное моделирование на основе практико-ориентированной ситуации. Для осуществления *рубежного контроля* следует использовать такие формы аттестации, как: защиту разработанного студентами педагогического проекта, контрольную работу, деловую игру (обобщающее занятие), итоговое тестирование по модулю (разделу), собеседование, проведение круглого стола. Для осуществления *итогового контроля* целесообразно применять следующие формы аттестации: защиту портфолио, проведение экзамена,

включающего разработку и защиту научно-методического анализа конкретной темы школьного курса физики.

Обсуждение результатов. Осмысление содержания методической подготовки будущего учителя физики в соответствии с теоретическими и практическими основами реализации системы данной подготовки на уровне подходов, моделей, принципов, а также в аспекте проблем, стоящих перед системой высшего педагогического образования, позволило наметить дальнейшие действия по совершенствованию данной системы.

1. Применительно ко всем компонентам системы методической подготовки будущего учителя физики (цели обучения, содержание учебного материала, методы, средства, формы организации обучения, оценка (результаты) осуществлённого учебного процесса) следует учесть: требования Профессионального стандарта педагога, запросы регионального рынка труда, в частности запросы образовательных организаций, зарубежный опыт, в том числе требования, предъявляемые к педагогу в зарубежной школе (качества личности успешного педагога, способного обеспечивать достижение обучающимися нового качества образования) [9].

2. Особое внимание следует уделить проектированию образовательных результатов (профессиональных компетенций) на основе учёта всех заинтересованных сторон (личность, работодатель, государство, общество), в связи с чем следует разработать паспорта профессиональных компетенций, предложенных работодателями, критерии и показатели, выявить формы, средства оценки профессиональных компетенций, позволяющие определить результативность системы методической подготовки будущего учителя физики.

Список литературы

1. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции. М.: МГОПУ, 2006. 172 с.
2. Десненко С. И., Проклова В. Ю. Преемственность в подготовке бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности // Ученые записки Забайкал. гос. ун-та. 2013. № 6. С. 28–35.
3. Десненко С. И. Личностно ориентированные технологии как основа методической подготовки будущих учителей физики к развитию личности учащихся при обучении физике в школе // Ученые записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. 2011. № 6. С. 12–17.
4. Десненко С. И., Проклова В. Ю. Методика обучения предметам (физика). Чита: ЗабГУ, 2016. 218 с.
5. Десненко С. И., Проклова В. Ю. Исследовательская деятельность студентов: пед. образование. Чита: ЗабГГПУ, 2012. 171 с.
6. Десненко С. И., Десненко М. А. Физика. Образование. Личность. Чита: ЗабГГПУ, 2006. 151 с.
7. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 320 с.
8. Пурышева Н. С. Методические основы дифференцированного обучения физике в средней школе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1995. 490 с.
9. James M. Banner Jr., Harold C. Cannon. The Elements of Teaching. Yale University Press, 1997.

Источники

10. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование* (квалификация (степень) «бакалавр») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu.ru> (дата обращения: 15.08.2016).

11. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.un.ru> (дата обращения: 15.08.2016).

References

1. Verbitskii A. A., Larionova O. G. *Gumanizatsiya i kompetentnost': konteksty integratsii*. M.: MGOPU, 2006. 172 s.

2. Desnenko S. I., Proklova V. Yu. *Preemstvennost' v podgotovke bakalavrov fizicheskogo obrazovaniya k osushchestvleniyu issledovatel'skoi deyatel'nosti* // *Uchenye zapiski Zabaikal. gos. un-ta*. 2013. № 6. S. 28–35.

3. Desnenko S. I. *Lichnostno orientirovannye tekhnologii kak osnova metodicheskoi podgotovki budushchikh uchitelei fiziki k razvitiyu lichnosti uchashchikhsya pri obuchenii fizike v shkole* // *Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo*. 2011. № 6. S. 12–17.

4. Desnenko S. I., Proklova V. Yu. *Metodika obucheniya predmetam (fizika)*. Chita: ZabGU, 2016. 218 s.

5. Desnenko S. I., Proklova V. Yu. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov: ped. obrazovanie*. Chita: ZabGGPU, 2012. 171 s.

6. Desnenko S. I., Desnenko M. A. *Fizika. Obrazovanie. Lichnost'*. Chita: ZabGGPU, 2006. 151 s.

7. Mitina L. M. *Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya*. M.: Akademiya, 2004. 320 s.

8. Purysheva N. S. *Metodicheskie osnovy differentsirovannogo obucheniya fizike v srednei shkole: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02*. M., 1995. 490 s.

9. James M. Banner Jr., Harold C. Cannon. *The Elements of Teaching*. Yale University Press, 1997.

Istochniki

10. Federal'nyi gosudarstvennyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.05 *Pedagogicheskoe obrazovanie* (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.edu.ru> (data obrashcheniya: 15.08.2016).

11. Professional'nyi standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vosпитatel', uchitel') [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.un.ru> (data obrashcheniya: 15.08.2016).

Библиографическое описание статьи

Десненко С. И. Система методической подготовки будущего учителя физики в условиях реализации новых образовательных стандартов // *Ученые записки ЗабГУ*. 2016. Т. 11, № 6. С. 13–22. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-13-22.

Reference to the article

Desnenko S. I. The System of Methodical Preparation of Future Physics Teachers in the Conditions of the Implementation of New Educational Standards // *Scholarly Notes of Transbaikalian State University*. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 13–22. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-13-22.

Статья поступила в редакцию 10.09.2016

*Алла Викторовна Курганская,
кандидат филологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: kurganskaya_alla@mail.ru*

Подготовка студентов к литературному образованию младших школьников

В статье освещается проблема подготовки студентов – будущих учителей начальных классов – к литературному образованию младших школьников. Автор указывает на необходимость обновления содержания подготовки будущих педагогов начального общего образования в связи с введением Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования и высшего образования, подчёркивая при этом значимость компетентностного подхода к обучению студентов. Рассматривается такое понятие, как «литературное образование», описываются подходы к литературному образованию младших школьников и компоненты литературного образования: опыт творческой деятельности; читательские и речевые умения; знания о способах деятельности и о художественном или познавательном произведении, о тексте; приёмы анализа произведения; опыт эмоционально-оценочного отношения к миру; круг чтения. Также в статье автором анализируются содержание программы дисциплины «Теоретические основы и технологии начального литературного образования», её цели, задачи, компетенции, формируемые у студентов в процессе изучения данного предмета, описываются возможности курса для подготовки студентов к литературному образованию младших школьников. Автор предлагает задания для студентов, способствующие формированию общепрофессиональных и профессиональных компетенций, описывает одно из средств проверки уровня их сформированности – «Литературоведческий портфель».

Ключевые слова: литературное образование, компоненты литературного образования, подходы к литературному образованию младших школьников, компетентностный подход, подготовка студентов к литературному образованию младших школьников

*Alla V. Kurganskaya,
Candidate of Philology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: kurganskaya_alla@mail.ru*

Training of Students for Literary Education of Junior Schoolchildren

In the article the problem of training of students – future elementary school teachers – to literary education of junior schoolchildren is covered. The author indicates the need for update of the content of future primary general education teachers' training in connection with the introduction of the Federal state educational standards of primary general education and higher education emphasizing at the same time the importance of competence-based approach to the students' training. Such concept as "literary education" is considered, approaches to literary education of junior schoolchildren and components of literary education are described: experience of creative activity; reader's and speech abilities; knowledge of ways of activity and the art or informative work, and the text; receptions of the work analysis; experience of the emotional and estimated relation to the world; reading circle. Also in the article the author analyzes contents of the program of discipline "Theoretical bases and technologies of primary literary education", its purposes, tasks, the competences formed at students in the course of studying this subject are described, possibilities of the course for training of students for literary education of junior schoolchildren are presented. The author offers the tasks for students promoting formation of general professional and professional competences and describes one of the means of checking the level of their formation, i. e. "A literary portfolio".

Keywords: literary education, components of literary education, approaches to literary education of junior schoolchildren, competence-based approach, students' training for literary education of junior schoolchildren

Вводная часть. Современная система начального общего образования в Российской Федерации использует большое количество программ для обучения и воспитания детей. Подходы к процессу образования и воспитания младших школьников весьма разнообразны, но основной целью этих программ является воспитание доброго, умного, творческого человека,

способного чутко относиться к людям, к окружающему миру, т. е. заложить основы настоящего человека. Данные задачи достигаются в процессе литературного образования, качеству которого на сегодняшний день в России уделяется большое внимание.

Вопросы подготовки будущих педагогов начального общего образования к литературному

образованию младших школьников актуальны, но недостаточно освещены в литературе. Теоретические основы литературного образования обучающихся начальных классов рассматриваются в исследованиях И. Ф. Анненского, А. А. Григорьева, А. В. Дружинина, Д. А. Писарева и др.; методические аспекты описаны в трудах Г. И. Беленького, В. Г. Маранцман, Н. Г. Молдавской, В. А. Никольского, В. П. Острогорского, Л. И. Поливанова, Т. Д. Полозовой, З. Я. Рез, А. Я. Радкович, М. А. Рыбниковой, Н. Н. Светловской, М. А. Снежевой, М. Н. Соколова, С. Я. Стоюнина, Л. В. Тодорова, В. Ф. Чертова, Б. М. Эйхенбаума.

Главной целью литературного образования с введением Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) является пробуждение нравственного сознания, развитие личности, способной не только потреблять, но и создавать культурные ценности.

В связи с модернизацией начального общего и высшего образования следует говорить о необходимости обновления содержания подготовки будущих учителей начальных классов, поэтому в данной статье мы рассмотрим возможности дисциплины «Теоретические основы и технологии начального литературного образования» для подготовки студентов к литературному образованию младших школьников.

Данные о методологии и методике исследования. На современном этапе актуальным является компетентностный подход, согласно которому главным результатом образования должна стать готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности. Указанный подход подразумевает: формирование и развитие личностного опыта; способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [3]. Данный подход важен для нашего исследования и потому, что в процессе подготовки у студентов формируются общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, т. е. студент узнаёт и начинает понимать, какими умениями и способами деятельности он овладел, к чему он готов [2].

Обсуждение и результаты исследования. В статье, посвящённой подготовке педагогов начального общего образования к литературному образованию младших школьников, мы опираемся на определение литературного образования, данное Т. В. Рыжковой: «Литературное образование является одной из составляющих общего образовательного процесса, направленного на культурное развитие учеников, но решает общие задачи своими средствами» [3, с. 215].

В настоящее время можно выделить три основных подхода к определению концепции начального литературного образования. Сторонники первого подхода игнорируют начальную школу или отводят ей роль подготовительной ступени. Они считают, что систематическое литературное образование начинается в среднем звене обучения [1, с. 129].

Второй подход связан с тенденцией интеграции, стремлением разрушить границы между отдельными школьными предметами и дать детям целостное представление о мире. В рамках данного подхода разрабатываются курсы русской словесности, объединяющие развитие речи, обучение чтению и русскому языку. Литературное чтение является составной частью курса. В центре внимания оказывается родной язык, его функционирование в речи. Художественное произведение рассматривается с позиций речевой деятельности. Изучение литературы как отдельного предмета ориентировано на освоение духовного содержания литературного творения и поэтому требует специфических методов художественного познания [1, с. 130].

Сторонники третьего подхода рассматривают начальное обучение как первый этап литературного образования, стараются определить его специфику и его место в общем литературном образовании. Данный подход соответствует требованиям ФГОС НОО по литературному чтению. В стандарте ставятся цели, отражающие идеи модернизации образования: развитие художественно-творческих и познавательных способностей, эмоциональной отзывчивости при чтении художественных произведений, формирование эстетического отношения к искусству слова; воспитание потребности в общении с миром художественной литературы [1, с. 130].

Литературное образование включает в себя следующие компоненты: опыт творческой деятельности; читательские и речевые умения; знания о способах деятельности и о самом объекте восприятия – художественном или познавательном произведении, а также об объекте создания – тексте; приёмы анализа произведения; опыт эмоционально-оценочного отношения к миру; круг чтения [3, с. 254]. Все элементы содержания литературного образования находятся во взаимосвязи, а их конкретная наполняемость определяется содержанием, системой читательских и литературно-творческих умений.

Студенты – будущие учителя начальных классов – должны понимать сущность литературного образования, знать его цели, задачи, компоненты. Для этого в учебном плане образовательной программы по направлению «Педа-

гогическое образование», профиль «Начальное образование», предлагается дисциплина «Теоретические основы и технологии начального литературного образования».

Целями данной дисциплины являются: введение студентов в круг основных понятий теории литературы; вооружение студентов знаниями в области литературного процесса, детской литературы, её своеобразия, ознакомление младших школьников с художественными и научно-познавательными произведениями, формирование школьника-читателя.

К результатам освоения дисциплины относятся:

1. Знать:

– сущность, общественное назначение, особенности художественной литературы как формы отражения богатства и многообразия общественного бытия и общественного сознания, выраженной через искусство слова;

– принципы организации читательской деятельности детей младшего школьного возраста;

– особенности восприятия и анализа литературных текстов младшими школьниками;

– принципы анализа литературного произведения в начальной школе;

– методику изучения младшими школьниками художественных и научно-познавательных произведений;

– определения и понятия из области теории литературы, детских книг; классификацию жанров детского фольклора, специфику детской литературы;

– теорию формирования школьника-читателя в современной школе.

2. Уметь:

– использовать на практике технологии обучения детей чтению;

– решать методические задачи в области чтения;

– учитывать особенности восприятия художественных текстов при составлении конспектов уроков литературного чтения;

– применять на практике литературоведческие знания;

– разбираться в литературных произведениях из круга детского чтения;

– писать аннотации на детские книги;

– организовывать уроки формирования школьника-читателя;

– владеть навыками культурно-социологического, философского, психолого-педагогического прочтения произведений детской литературы.

В результате изучения данной дисциплины у студентов формируются следующие компетенции:

– готовность сознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1);

– способность осуществлять обучение, воспитание и развитие с учётом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2);

– готовность к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми актами сферы образования (ОПК-4);

– владение основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5);

– готовность реализовывать образовательные программы по учебному предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);

– способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);

– способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3);

– способность проектировать образовательные программы (ПК-8) [10, с. 6–7].

Для достижения указанных результатов предполагается изучение следующих разделов:

1. Литература как вид искусства. Закономерности литературного процесса. Литературные роды, жанры и виды. Студенты знакомятся с сущностью искусства, видами искусства, спецификой словесного искусства; эпосом, лирикой, драмой – родовыми категориями художественной литературы; жанрами литературы.

2. Художественное произведение как целое. Автор и читатель. Данный раздел включает в себя несколько тем:

– единство формы и содержания. Автор и читатель. Реализация этого принципа в различных УМК по литературному чтению;

– исходные литературоведческие положения, определяющие методику чтения и анализ художественного произведения в начальных классах;

– процесс работы над художественным произведением. Анализ, содержание произведения в единстве с его художественными особенностями.

3. Литература для детей и её своеобразие. История возникновения и развития детской литературы. Студенты изучают мировые истоки детской литературы; историю возникновения и развития детской литературы; классификацию детской литературы (жанрово-тематическую, читательско-возрастную, художественно-функциональную).

Они узнают о круге чтения детей, месте и роли детской литературы в современном начальном образовании; принципах отбора литературы для детей; детском фольклоре; народной и авторской сказке; тенденциях развития прозаических жанров в детской литературе XIX в.

4. Современные технологии формирования и развития навыка культурного чтения. Данный раздел предполагает рассмотрение следующих вопросов:

– задачи овладения механизмом чтения и формирования читательских умений у младших школьников;

– современные программы литературного чтения. Принципы построения программ. Содержание и тематика чтения на каждом году обучения;

– качество полноценного навыка чтения.

5. Младший школьник как читатель. Студенты знакомятся с возрастными возможностями и особенностями восприятия книги ребёнком младшего школьного возраста; этапами формирования школьника-читателя; становлением опыта самостоятельной работы с книгой.

6. Особенности восприятия и анализа литературных текстов младшими школьниками. В данном разделе изучаются вопросы психологических особенностей восприятия художественных произведений младшими школьниками; своеобразия чтения научно-познавательных произведений; специфики уроков литературного чтения.

Для подготовки к литературному образованию младших школьников студенты должны овладеть технологией продуктивного чтения, состоящей из трёх этапов работы с художественным произведением [7]:

1) работа с текстом до чтения: антиципация (предвосхищение, предугадывание предстоящего чтения); постановка целей урока с учётом общей готовности учащихся к работе: учебной, мотивационной, эмоциональной, психологической;

2) работа с текстом во время чтения: первичное чтение текста; выявление первичного восприятия, совпадений первоначальных предположений учащихся с содержанием, эмоциональной окраской прочитанного текста; перечитывание текста; медленное «вдумчивое» повторное чтение; анализ; постановка уточняющих вопросов к смысловым частям текста; беседа по содержанию в целом; обобщение прочитанного; выразительное чтение;

3) работа с текстом после чтения: смысловая беседа по тексту; коллективное обсуждение прочитанного, дискуссия; соотнесение читательских интерпретаций произведения с автор-

ской позицией; выявление и формулирование основной идеи текста или совокупности его главных смыслов.

Студенты овладевают указанной технологией, осваивая все её этапы. Для этого они готовят фрагменты уроков, технологические карты уроков литературного чтения, «проигрывают» их на занятиях. Таким образом, они расширяют опыт своей творческой деятельности и круг собственного чтения; развивают собственные читательские и речевые умения; получают знания о способах деятельности и о художественном или познавательном произведении; знакомятся с приёмами анализа произведения; получают опыт эмоционально-оценочного отношения к миру, т. е. повышают уровень своего литературного образования.

По дисциплине «Теоретические основы и технологии начального литературного образования» опубликована рабочая тетрадь (составитель А. В. Курганская) [4], в которой содержатся вопросы для обсуждения и практические задания. В процессе изучения данного предмета студенты выполняют задания для самостоятельной работы: проводят литературоведческий анализ детского произведения; ведут словарь литературоведческих терминов, читательский дневник, в который записывают прочитанные произведения; выполняют самоанализ освоения круга детского чтения, в котором систематизируют прочитанные произведения по времени написания, темам, жанрам; составляют хронологические таблицы по развитию детской литературы в России.

Подготовка ответов на вопросы обеспечивает усвоение теоретического материала по разделам дисциплины. Выполнение заданий для самостоятельной работы способствует формированию у студентов методических умений и профессиональных компетенций, необходимых для работы в школе.

Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования является «формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций». В связи с этим опубликовано учебно-методическое пособие А. В. Курганской «Произведения забайкальских писателей и поэтов на уроках литературного чтения в начальной школе» [2], в котором рассмотрено творче-

ство детских писателей Забайкальского края, предложены вопросы и задания для самостоятельной работы студентов, которые обеспечивают расширение краеведческих знаний, формирование чувства гордости за свою малую Родину, ценностей многонационального российского общества. Раздел «Писатели и поэты Забайкальского края» посвящён описанию жизни и творчества известных детских писателей и поэтов Забайкальского края: Г. Р. Граубина, Н. В. Никонова, Н. В. Ярославцева, А. Г. Озорниной, В. Б. Лавринайтиса, Ж. Б. Балданжабона и других. В разделе «Уроки литературного чтения по произведениям забайкальских писателей и поэтов» предлагаются фрагменты уроков литературного чтения.

Работая с данным учебным изданием, студенты знакомятся с писателями и поэтами За-

байкаля, историей родного края; выполняют задания для самостоятельной работы: готовят сообщение о жизни и творчестве забайкальских писателей и поэтов, книжные выставки, аннотированные списки литературы; анализируют произведения писателей Забайкаля, готовят тесты, кроссворды, контрольные работы по их творчеству; пишут рецензии на их рассказы, повести; проектируют уроки и внеклассные мероприятия по произведениям писателей и поэтов Забайкаля.

Заключение. В результате у студентов формируются общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Обобщая сказанное, приведём в таблице задания, предлагаемые студентам при изучении разделов дисциплины для формирования компетенций и литературного образования студентов.

**Формирование компетенций при изучении отдельных разделов дисциплины
«Теоретические основы и технологии начального литературного образования»**

<i>Раздел и содержание программы</i>	<i>Компоненты литературного образования</i>	<i>Вид задания</i>	<i>Формируемые компетенции</i>
Литература как вид искусства. Закономерности литературного процесса. Литературные роды, жанры и виды	1. Опыт эмоционально-оценочного отношения к миру. 2. Знания о способах деятельности и о художественном или познавательном произведении, тексте	1. Словарик литературоведческих терминов. 2. Аннотированные списки литературы. 3. Тесты, кроссворды, контрольные работы	ОПК-1 ОПК-4 ОПК-5
Художественное произведение как целое. Автор и читатель	1. Опыт творческой деятельности. 2. Читательские и речевые умения. 3. Опыт эмоционально-оценочного отношения к миру	1. Словарик литературоведческих терминов. 2. Аннотированные списки литературы. 3. Литературоведческий анализ детского произведения	ОПК-1 ОПК-4 ОПК-5
Литература для детей и её своеобразие. История возникновения и развития детской литературы	1. Опыт творческой деятельности. 2. Читательские и речевые умения. 3. Знания о способах деятельности и о художественном или познавательном произведении, о тексте. 4. Приёмы анализа произведения. 5. Опыт эмоционально-оценочного отношения к миру. 6. Круг чтения	1. Читательский дневник. 2. Самоанализ освоения круга детского чтения. 3. Хронологические таблицы по развитию детской литературы в России	ОПК-1 ОПК-4 ОПК-5
Современные технологии формирования и развития навыка культурного чтения	1. Опыт творческой деятельности. 2. Читательские и речевые умения. 3. Знания о способах деятельности и о художественном или познавательном произведении, о тексте. 4. Приёмы анализа произведения. 5. Опыт эмоционально-оценочного отношения к миру	1. Фрагменты уроков. 2. Технологические карты уроков. 3. Внеклассные мероприятия. 4. Карточка упражнений для формирования качеств полноценного навыка чтения	ПК-1 ПК-2 ПК-3 ПК-8
Младший школьник как читатель	1. Опыт творческой деятельности. 2. Читательские и речевые умения. 3. Знания о способах деятельности и о художественном или познавательном произведении, о тексте. 4. Приёмы анализа произведения. 5. Опыт эмоционально-оценочного отношения к миру. 6. Круг чтения	1. Сообщение о жизни и творчестве забайкальских писателей и поэтов. 2. Книжные выставки. 3. Рецензии на детские произведения	ПК-1 ПК-2 ПК-3 ПК-8

Окончание таблицы

<i>Раздел и содержание программы</i>	<i>Компоненты литературного образования</i>	<i>Вид задания</i>	<i>Формируемые компетенции</i>
Особенности восприятия и анализа литературных текстов младшими школьниками. Специфика уроков литературного чтения	1. Опыт творческой деятельности. 2. Читательские и речевые умения. 3. Знания о способах деятельности и о художественном или познавательном произведении, о тексте. 4. Приёмы анализа произведения. 5. Опыт эмоционально-оценочного отношения к миру. 6. Круг чтения	1. Анализ круга детского чтения в различных УМК по литературному чтению. 2. Фрагменты уроков. 3. Технологические карты уроков. 4. Внеклассные мероприятия	ОПК-2 ОПК-4 ПК-1 ПК-2 ПК-3 ПК-8

Все выполненные задания студенты помещают в «Литературоведческий портфель», разработанный нами с опорой на труды Л. В. Черепановой [5–6], предложившей «Языковой портфель» 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» [6, с. 85]. Разделами «Литературоведческого портфеля» являются: достижения студентов в овладении теорией литературы; читательские предпочтения и интересы студентов; конспекты уроков литературного чтения

и др. Мы считаем, что данный способ проверки уровня сформированности у студентов общепрофессиональных и профессиональных компетенций является очень продуктивным и эффективным.

Таким образом, в данной статье мы описали возможности дисциплины «Теоретические основы и технологии начального литературного образования» для подготовки студентов к литературному образованию младших школьников. Студенты должны понимать сущность литературного образования, знать его цели, задачи, компоненты. Предложенные задания, на наш взгляд, способствуют повышению уровня сформированности их литературного образования.

Список литературы

1. Воюшина М. П. Методика обучения литературе в начальной школе. М.: Академия, 2010. 458 с.
2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М.: МПСИ, 2005. 216 с.
3. Иванов Д. А., Митрофанов К. Г., Соколова О. В. Компетентный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АПКППРО, 2005.
4. Курганская А. В. Произведения забайкальских писателей и поэтов на уроках литературного чтения в начальной школе. Чита: ЗабГУ, 2014. 115 с.
5. Рыжкова Т. В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования. М.: Академия, 2007. 416 с.
6. Теоретические основы и технологии начального литературного образования / авт.-сост. А. В. Курганская. Чита: ЗабГУ, 2013. 69 с.
7. Черепанова Л. В. Технология «Языковой портфель» в контексте перехода на ФГОС по русскому языку второго поколения основной школы // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Сер.: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2012. № 6. С. 83–92.
8. Черепанова Л. В. Инновационное обучение русскому языку: рефлексивное обучение. Чита: ЗабГГПУ, 2012. 116 с.
9. Чиндилова О. В. Технология продуктивного чтения на разных этапах непрерывного литературного образования. М.: Баласс, 2010. 208 с.

Источники

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утверждён Приказом Минобрнауки РФ № 1426 от 04.12.2015 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 05.09.2016).

References

1. Voyushina M. P. Metodika obucheniya literature v nachal'noi shkole. M.: Akademiya, 2010. 458 s.
2. Zeer E. F., Pavlova A. M., Symanyuk E. E. Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyi podkhod. M.: MPSI, 2005. 216 s.

3. Ivanov D. A., Mitrofanov K. G., Sokolova O. V. Kompetentnostnyi podkhod v obrazovanii. Problemy, ponyatiya, instrumentarii. M.: APKIPPRO, 2005.
4. Kurganskaya A. V. Proizvedeniya zabaikal'skikh pisatelei i poetov na urokakh literaturnogo chteniya v nachal'noi shkole. Chita: ZabGU, 2014. 115 s.
5. Ryzhkova T. V. Teoreticheskie osnovy i tekhnologii nachal'nogo literaturnogo obrazovaniya. M.: Akademiya, 2007. 416 s.
6. Teoreticheskie osnovy i tekhnologii nachal'nogo literaturnogo obrazovaniya / avt.-sost. A. V. Kurganskaya. Chita: ZabGU, 2013. 69 s.
7. Cherepanova L. V. Tekhnologiya «Yazykovoii portfel'» v kontekste perekhoda na FGOS po russkomu yazyku vtorogo pokoleniya osnovnoi shkoly // Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2012. № 6. S. 83–92.
8. Cherepanova L. V. Innovatsionnoe obuchenie russkomu yazyku: reflektivnoe obuchenie. Chita: ZabGGPU, 2012. 116 s.
9. Chindilova O. V. Tekhnologiya produktivnogo chteniya na raznykh etapakh nepreryvnogo literaturnogo obrazovaniya. M.: Balass, 2010. 208 s.

Istochniki

10. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 *Pedagogicheskoe obrazovanie*. Utverzhden Prikazom Minobrnauki RF № 1426 ot 04.12.2015 g. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (data obrashcheniya: 05.09.2016).

Библиографическое описание статьи

Kurganskaya A. V. Подготовка студентов к литературному образованию младших школьников // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 23–29. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения).

Reference to the article

Kurganskaya A. V. Training of Students for Literary Education of Junior Schoolchildren // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 23–29. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching).

Статья поступила в редакцию 19.09.2016

УДК 378.147

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-30-36

*Евгения Владиславовна Коротаева,
доктор педагогических наук, профессор,
Уральский государственный педагогический университет
(620017, Россия, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26),
e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru*

О готовности и способности будущих педагогов к профессиональному взаимодействию

В современное время компетентностный подход является базовым в процессе модернизации системы высшего образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования, одной из важнейших профессиональных компетенций является готовность «применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения». В новой редакции Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования данная компетенция определена как «способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики». С целью изучить то, насколько реализуемый процесс обучения в педагогическом вузе отвечает данным «вызовам», был проведён опрос студентов Уральского государственного педагогического университета (предвыпускного и выпускного курсов). Обучающимся было предложено оценить по 5-балльной шкале характеристики вузовского занятия (с позиций «как должно быть» и «реальное положение») по блокам «методика преподавания» и «взаимодействие субъектов образовательного процесса», для того чтобы проанализировать степень готовности и способности будущих педагогов использовать современные методы и технологии обучения. Полученные результаты показали необходимость оптимизации образовательного процесса как в содержательном, так и организационном аспектах.

Ключевые слова: компетентностный подход, подготовка будущих педагогов, готовность и способность использовать современные методы и технологии обучения

*Evgenia V. Korotaeva,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Ural State Pedagogical University
(26 pr. Kosmonavtov, Yekaterinburg, 620017, Russia),
e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru*

On Preparedness and Ability of Future Teachers to Communicate in the Professional Sphere

A competency-based approach is playing the leading role in the modernization process of the system of education nowadays. According to the Federal State Educational Standard one of the crucial professional competences is the preparedness “to apply modern methods and technologies at a certain stage of the educational process, including information technologies, to provide the quality of the educational and bringing-up process”. In the new edition of the Federal State Educational Standard an emphasis is laid upon “the ability to use modern methods and technologies of teaching and diagnostics”. In order to understand if the educational process in the pedagogical university meets the challenges, we held an opinion poll among the students of Ural State Pedagogical University (those of the second to last and last year of study). Students were asked to estimate in five point grading scale characteristics of a university class (from the point of view “how it should be” and “how it actually is”) in the following two sections “Methodology of teaching” and “Interaction of the subjects of the educational process”. This research is intended to analyze the ability of the future teachers to apply the modern teaching methods and techniques. The obtained findings indicate the necessity to improve the educational process in both substantive and organizational aspects.

Keywords: competency-based approach, training of the future teachers, preparedness and ability to use modern educational methods and techniques

Вводная часть. Процесс модернизации отечественной системы образования предполагает не только общее проектирование направлений развития этой важнейшей сферы общественной жизни, но и необходимую коррекцию данных направлений в соответствии с изменяющимися потребностями государства и общества. В значительной мере этот процесс вопло-

щается в разработке и оптимизации соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) для системы высшего образования.

Так, при сравнительном анализе профессиональных компетенций ФГОС ВПО (бакалавриат, направление подготовки 050100 *Педагогическое образование*) и ФГОС ВО (бакалав-

риат, направление подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование*) обнаруживается следующее: в ФГОС ВПО подчёркивается, что выпускник педагогического вуза должен быть «готов применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса на конкретной образовательной ступени конкретного образовательного учреждения (ПК-2)» [10], а в ФГОС ВО указывается на необходимость формирования «способности использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2)» [9].

Даже на первый взгляд очевидны изменения, происшедшие с данной профессиональной компетентностью. Прежде всего, она сокращена и обобщена; кроме того, снято указание на информационные технологии (оно перенесено в общую характеристику педагогической деятельности бакалавра); и, наконец, понятие готовности как определяющего понятия компетентности заменено на «способность», что подчёркивает не просто мотивационную направленность, но и обладание необходимыми знаниями, умениями для успешного осуществления педагогической деятельности.

В работах, посвящённых компетентностному подходу в отечественном образовании (работы В. И. Байденко, И. А. Заярной [1], И. А. Зимней [2], А. В. Хуторского [6] и др.), подчёркивается важность овладения как профессиональными, так и социальными базовыми компетенциями. Описанная ранее «ПК-2», на наш взгляд, относится как к профессиональным умениям, так и напрямую связана с умениями общаться, взаимодействовать, ставить и решать коммуникативные задачи в процессе обучения.

Это особенно важно и в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, т. к. установки и организация процесса обучения, в который они включены как обучающиеся, накладывают определённый отпечаток на их профессиональную деятельность уже в качестве обучающихся. Очевидно, что проблема продуктивности подготовки будущих специалистов, т. е. «сопряжения высшего профессионального и среднего общего образования» (Л. В. Черепанова [8, с. 104]), является достаточно актуальной и значимой для современной системы образования.

Данные о методологии и методике исследования. Таким образом, выявляется проблема, связанная с осознанием того, насколько сама организация обучения в педагогическом вузе соответствует современным «вызовам» времени, общества и соответствующих стандар-

тов. Однако что именно формируется у будущих педагогов – готовность или способность? Безусловно, преподавателям вуза представляется, что процесс обучения оптимально обустроен, но что думают по данному поводу другие участники образовательного процесса – студенты? Чтобы получить ответы на данные вопросы, в Институте педагогики и психологии детства УрГПУ среди студентов предвыпускного (третьего) и выпускного (четвёртого) курсов было проведено анкетирование (аудиторное, очное), в котором приняли участие более 70 чел.

Основу опросника (анкеты) составили характеристики вузовского занятия (уже апробированные в образовательном процессе УрГПУ [3–4]), касающиеся методики преподавания и взаимодействия субъектов образовательного процесса на занятии. Студентам предлагалось по 5-балльной шкале оценить значимость характеристик вузовского занятия (с позиций «как должно быть» и «реальное положение»):

– в «методике преподавания»: постановку учебных задач; наличие плана лекции; методическую обработку материала; вариативность методов преподавания; наглядность представления материала (опорные схемы, таблицы и др.); подведение итогов (промежуточных, конечных); оперативный контроль процесса усвоения материала;

– во «взаимодействии субъектов образовательного процесса»: установление рабочего контакта со слушателями; диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями; речь педагога, её выразительность, эмоциональность; регуляцию темпа изложения материала; ориентацию на обратную связь с обучающимися; разнообразие форм совместной деятельности; заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися и др.

Результаты и их интерпретация. Обратимся к полученным в результате данного анкетирования данным.

Рейтинг характеристик вузовского занятия по блоку «методика преподавания» оказался вполне ожидаемым (табл. 1).

Отметим, что позиция *как должно быть* отражает в большей степени именно готовность будущих педагогов «применять современные методики» (ФГОС ВПО, ПК-2). В целом, картина здесь вполне благополучная. Общее представление о методике в целом и методике преподавания в высшей школе у студентов напрямую связано с логикой построения учебного занятия в целом.

Таблица 1

Рейтинг характеристик вузовского занятия по блоку «Методика преподавания» студентов 3-го курса

Как должно быть	Реальное положение
Постановка учебных задач	Наличие плана лекции (занятия)
Наличие плана лекции (занятия)	Вариативность методов преподавания
Методическая обработка материала	Методическая обработка материала
Вариативность методов преподавания	Наглядность представления материала (схемы, таблицы и др.)
Наглядность представления материала (схемы, таблицы и др.)	Постановка учебных задач
Подведение итогов (промежуточных, конечных)	Подведение итогов (промежуточных, конечных)
Оперативный контроль процесса усвоения материала	Оперативный контроль процесса усвоения материала

Однако обнаруживаются и небезыносительные нюансы. Так, вызывает удивление последовательность последних характеристик: казалось бы, оперативный контроль должен предшествовать итогам (поскольку результаты контроля являются основанием для выводов о продуктивности занятия), однако в восприятии наших студентов именно оперативный контроль завершает занятие.

Причём та же ситуация наличествует и в реальном положении. Кроме того, третьекурсники сместили такую важную характеристику, как по-

становка учебных задач, с приоритетной позиции (в том, как должно быть) на пятую. Это свидетельствует о том, что при проведении вузовского занятия преподаватели не уделяют должного внимания данному аспекту. Возможно, что в иных учебных заведениях это не является важным, но для педагогического вуза умение правильно определить, оформить задачи образовательной деятельности является более чем значимым.

Несколько иная картина складывается в результате анализа данных опроса студентов 4-го курса (табл. 2).

Таблица 2

Рейтинг характеристик вузовского занятия по блоку «Методика преподавания» студентов 4-го курса

Как должно быть	Реальное положение
Постановка учебных задач	Вариативность методов преподавания
Методическая обработка материала	Постановка учебных задач
Вариативность методов преподавания	Оперативный контроль процесса усвоения материала
Наглядность представления материала (схемы, таблицы и др.)	Методическая обработка материала
Оперативный контроль процесса усвоения материала	Наличие плана лекции (занятия)
Наличие плана лекции (занятия)	Наглядность представления материала (схемы, таблицы и др.)
Подведение итогов (промежуточных, конечных)	Подведение итогов (промежуточных, конечных)

У выпускников общая последовательность методики занятия в должном практически полностью совпадает с мнением третьекурсников. Но если последние полагают, что наличие плана лекции является приоритетной характеристикой, то четверокурсники отнесли её к периферийной.

Однако то, что касается реального положения, т. е. то, что отражает именно способность

«использовать современные методы и технологии обучения» (ФГОС ВО, ПК-2), вызывает некоторое удивление. Оказывается, для выпускников более значимой является вариативность методов преподавания. Кроме того, оперативный контроль из замыкающей позиции был поднят до практически приоритетной.

Возможно, это связано с тем, что на последнем курсе большинство занятий имеют су-

губо практическую направленность. Это во многом обуславливает форму проведения занятия: семинар, обсуждение, анализ кейса и пр. Тогда, действительно, вариативность методов преподавания в восприятии студентов может стать доминирующей. Однако с точки зрения проектирования образовательного процесса, такие характеристики, как постановка учебных задач и наличие плана лекции (занятия), всё же находятся не на своих – приоритетных – позициях, что свидетельствует о недостаточно сформированной соответствующей профессиональной компетенции четверокурсников.

Не менее любопытная картина складывается при анализе рейтинга характеристик вузовского занятия по блоку «взаимодействие субъектов образовательного процесса». Это достаточно сложная составляющая обучения, которая в отличие от объективно выстраиваемой методики связана с человеческим фактором, субъективностью, психодидактикой и т. п.

Следовательно, прежде всего, определим алгоритм анализа этой характеристики вузовского занятия. Наиболее значимыми характеристиками, очевидно, являются диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями, а также разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии. Далее идут условия, обеспечивающие продуктивность обучающего взаимодействия: ориентация на обратную связь с обучающимися, а также заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися. Затем – приёмы и средства, поддерживающие оптимальные взаимоотношения субъектов на занятиях: установление рабочего контакта со слушателями; речь педагога, её выразительность, эмоциональность и т. д., регуляция темпа изложения материала с учётом обратной связи со слушателями.

Обратимся к данным анализа ранее описанных характеристик студентов третьего курса (табл. 3).

Таблица 3

Рейтинг характеристик вузовского занятия по блоку «Взаимодействие субъектов образовательного процесса» студентов 3-го курса

<i>Как должно быть</i>	<i>Реальное положение</i>
Заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися	Установление рабочего контакта со слушателями
Регуляция темпа изложения материала с учётом обратной связи со слушателями	Разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии
Установление рабочего контакта со слушателями	Речь педагога, её выразительность, эмоциональность и т. д.
Речь педагога, её выразительность, эмоциональность и т. д.	Регуляция темпа изложения материала с учётом обратной связи со слушателями
Разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии	Ориентация на обратную связь с обучающимися
Диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями	Заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися
Ориентация на обратную связь с обучающимися	Диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями

Стоит отметить, что отделить ведущий компонент современного учебного взаимодействия – диалогичность – от атрибутивных студентам не удалось. Практически все респонденты сосредоточились на условиях и средствах, поддерживающих взаимодействие, но не описывающих его сущностные стороны. По всему чувствуется, что, по мнению студентов, ведущая роль во взаимодействии принадлежит преподавателю. Но тогда насколько обоснованно можно говорить об осознанном участии студентов в качестве субъектов обучения и самообучения, об их готовности к субъект-субъектному

обучению не только в качестве обучающихся, но и обучающихся?

Видимо, третьекурсники не вполне готовы и пока не очень способны к реализации современных методов и технологий обучения, выстроенных именно на основе взаимодействия участников образовательного процесса (ФГОС ВО, ПК-2).

В этом отношении более взвешенно выглядят данные опроса четверокурсников (табл. 4), которые обозначили в приоритетных характеристиках *должного* именно суть взаимодействия – диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями.

Рейтинг характеристик вузовского занятия по блоку «Взаимодействие субъектов образовательного процесса» студентов 4-го курса

<i>Как должно быть</i>	<i>Реальное положение</i>
Установление рабочего контакта со слушателями	Установление рабочего контакта со слушателями
Диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями	Разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии
Регуляция темпа изложения материала с учётом обратной связи со слушателями	Заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися
Разнообразие форм совместной деятельности преподавателя и студентов на занятии	Диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями
Заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися	Речь педагога, её выразительность, эмоциональность и т. д.
Ориентация на обратную связь с обучающимися	Регуляция темпа изложения материала с учётом обратной связи со слушателями

К сожалению, в реальных занятиях эта характеристика потеряла свою приоритетную позицию.

В целом верно определив место таких характеристик, как речь педагога, её темп, ориентация на обратную связь, студенты в качестве самого значимого приоритета назвали установление рабочего контакта со слушателями. Возможно, это связано с тем, что во время практики преподаватели часто делают замечание студентам-стажёрам по поводу неумения «поймать» внимание учащихся, видеть каждого ученика во время занятия и т. п. Вследствие этого становится понятным, почему при оценке вузовского занятия в анкетах на первом плане оказалась атрибутивное качество, а не сущностная характеристика.

Следовательно, наши студенты не вполне соотносят цель со средствами (тогда как это является более чем значимым умением будущего учителя [7]), не задумываются о главном и второстепенном, что в будущем чревато некорректным проектированием своей профессиональной работы.

Не случайно на открытый вопрос опросника «Что можно изменить, улучшить в занятиях?» студенты ответили: «Нужна заинтересованность в теме в работе самого преподавателя, его желание помогать студентам, быть помощником, проводником, а не диктатором...»; «Улучшить речь – интонации, разные обороты, паузы + меньше “воды” и историй из своей жизни не по теме...»; «Больше практических примеров, чтобы лучше понимать лекционный материал». Проанализировав данные ответы, можно заключить, что некоторые студенты продолжает занимать пассивную, объектную позицию в процессе профессионального обучения, закрепляя оптимизирующую функцию за преподавателем вуза.

Заключение. В качестве определённого итога проведённого исследования можно констатировать, что проблема готовности и способности наших выпускников к организации профессионального взаимодействия в своей педагогической деятельности и роли преподавателя в этом профессиональном взаимодействии на сегодняшний день вновь стала актуальной и открытой.

Основанием для содержательного и организационного проектирования оптимизации вузовского занятия могут послужить ответы на вопросы, возникшие в результате анализа проведённого опросника и определившие следующие проблемные зоны:

1. В чём состоит отличие способности от готовности педагога применять современные методики и технологии?

2. Почему в блоке «методика преподавания» позиция *как должно быть* не совпадает с реальным положением? Что упускаем мы, преподаватели, в организации и проведении занятий с будущими педагогами?

3. Каким образом развивать на занятиях индуктивное и дедуктивное мышление студентов, для того чтобы они могли с большей продуктивностью отделять «зёрна от плевел»: главное от второстепенного, цель от средства и др.?

4. Как с учётом результатов ответов по блоку «взаимодействие субъектов образовательного процесса» изменить учебный план образовательного процесса, чтобы усилить психодидактический аспект обучения?

При этом отметим, что сам факт проведения подобных опросов у студентов отвечает таким характеристикам обучения данного опросника, как «ориентация на обратную связь с обучающимися», «диалогичность формы общения и взаимодействия со слушателями»,

«оперативный контроль процесса усвоения материала», «заинтересованность преподавателя в субъект-субъектных отношениях с обучающимися». Следовательно, такие опросы также относятся к области профессионального взаимодействия педагога, учителя, преподавателя.

Организация продуктивного профессионального взаимодействия – более чем значимая составляющая процесса подготовки будущих педагогов, связанная не только с актуаль-

ным состоянием, но и с перспективой профессиональной деятельности. Вчерашние студенты будут транслировать усвоенные во время обучения в вузе мотивы, установки, операции, средства в своей собственной профессиональной деятельности. Следовательно, осмысление и соответствующая модернизация образовательного процесса высшей школы являются необходимыми условиями, обеспечивающими качество подготовки кадров для отечественной системы образования.

Список литературы

1. Заярная И. А. Роль компетентного подхода к подготовке профессионала как фактора повышения конкурентоспособности высшего учебного заведения // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 3–4. С. 781–784.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения: 18.08.2016).
3. Коротаева Е. В. Интерактивный диалог в образовании: вчера, сегодня, завтра // *Педагогическое образование в России*. 2013. № 4. С. 207–211.
4. Коротаева Е. В. О взаимодействии студентов и преподавателей в образовательном процессе педагогического вуза // *Педагогическое образование в России*. 2016. № 5. С. 160–166.
5. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / А. В. Карпов [и др.]; под науч. ред. В. Д. Шадрикова. М.: Логос, 2011. 166 с.
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. 23 апр. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 15.08.2016).
7. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // *Ученые записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения*. 2010. № 6. С. 30–39.
8. Черепанова Л. В. Проблема сопряжения программ высшего профессионального и общего школьного образования на этапе магистерской подготовки будущих учителей русского языка // *Гуманитарный вектор*. 2012. № 1. С. 102–113.

Источники

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 04.12.2015 г. № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 *Педагогическое образование* (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 18.08.2016).
10. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.12.2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 *Педагогическое образование* (квалификация (степень) «бакалавр»)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (дата обращения: 20.08.2016).

References

1. Zayarnaya I. A. Rol' kompetentnogo podkhoda k podgotovke professionala kak faktora povysheniya konkurentosposobnosti vysshego uchebnogo zavedeniya // *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014. № 3–4. S. 781–784.
2. Zimnyaya I. A. Klyucheve kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] // Internet-zhurnal «Eidos». 2006. 5 maya. Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (data obrashcheniya: 18.08.2016).
3. Korotaeva E. V. Interaktivnyi dialog v obrazovanii: vchera, segodnya, zavtra // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2013. № 4. S. 207–211.
4. Korotaeva E. V. O vzaimodeistvii studentov i prepodavatelei v obrazovatel'nom protsesse pedagogicheskogo vuza // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016. № 5. S. 160–166.
5. Metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov / A. V. Karpov [i dr.]; pod nauch. red. V. D. Shadrikova. M.: Logos, 2011. 166 s.

6. Khutorskoi A. V. Klyuchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnyi resurs] // Internet-zhurnal «Eidos». 2002. 23 apr. Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data obrashcheniya: 15.08.2016).

7. Cherepanova L. V. Vedushchie podkhody sovremennoi paradigmy obucheniya russkomu rodnomu yazyku // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2010. № 6. S. 30–39.

8. Cherepanova L. V. Problema sopryazheniya programm vysshego professional'nogo i obshchego shkol'nogo obrazovaniya na etape masterskoi podgotovki budushchikh uchitelei russkogo yazyka // Gumanitarnyi vektor. 2012. № 1. S. 102–113.

Istochniki

9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 04.12.2015 g. № 1426 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 *Pedagogicheskoe obrazovanie* (uroven' bakalavriata)» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (data obrashcheniya: 18.08.2016).

10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22.12.2009 g. № 788 «Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 *Pedagogicheskoe obrazovanie* (kvalifikatsiya (stepen') "bakalavr")» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (data obrashcheniya: 20.08.2016).

Библиографическое описание статьи

Коротаева Е. В. О готовности и способности будущих педагогов к профессиональному взаимодействию // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 30–36. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-30-36.

Reference to the article

Korotaeva E. V. On Preparedness and Ability of Future Teachers to Communicate in the Professional Sphere // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 30–36. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-30-36.

Статья поступила в редакцию 03.09.2016

УДК 801.01

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-37-43

*Татьяна Борисовна Михеева,
доктор педагогических наук, доцент,
Донской государственный технический университет
(344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1),
e-mail: mitata.m@yandex.ru*

Аксиологический подход к анализу процесса самосовершенствования учителя как способа реализации его педагогической культуры

В статье анализируется содержание смысловых ценностей учителя, которые проявляются в его профессиональной культуре, раскрывается содержание и разграничение профессиональной и общей культуры учителя. Цель – показать образование как интегральную, обобщающую ценность духовной культуры и народа, и отдельного специалиста. Приводятся характерные признаки педагогической культуры в прошлом и настоящем. Профессиональная культура учителя рассматривается в контексте его профессиональной компетентности и воссоздания педагогических ценностей, таких как культуросообразные педагогические системы, гуманные способы педагогического взаимодействия, лингвокультурологическое содержание образования, средства обучения, пробуждающие креативное мышление и др. В условиях переориентации образования на общечеловеческие и национальные ценности, на интересы личности актуализируется смыслопоисковая функция профессиональной компетентности учителя. Сущность профессиональной культуры определяется способами осуществления деятельности самим учителем и складывается из элементов, ощутимо влияющих на характер и качество его профессиональной деятельности. Особое внимание уделяется самосовершенствованию как способу обретения учителем общекультурных и профессиональных личностных смыслов. Определены элементы процесса самообразования, формы самообразования в работе творческих групп учителей, а также специфичность деятельности учителя с высоким уровнем профессионального самосознания.

Ключевые слова: общая и профессиональная культура, смысловые ценности учителя, процесс самосовершенствования

*Tatiana B. Mikheeva,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Don State Technical University
(1 Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344000, Russia),
e-mail: mitata.m@yandex.ru*

Axiological Approach to the Analysis of Process of Teacher's Self-Improvement as a Way of Implementing His Pedagogical Culture

The article analyzes the semantic content of teacher's values, which is manifested in their professional culture, the content and the delimitation of professional and general teacher's culture. The purpose is to show education as an integral, generalizing value of people's spirit and spiritual culture and separately standing specialist. The characteristics of pedagogical culture in the past and present are given. Professional teacher's culture is considered in the context of his professional competence and the reconstitution of pedagogical values, such as culture of pedagogical system, pedagogical humane ways of interaction, linguistic and cultural content of education, means of learning, awakening and creative thinking, etc. In terms of reorienting of education to human and national values to the individual interests a function of professional teacher's competence in searching of meaning is actualized. The essence of professional culture depends on the ways of implementation of activities by the teacher and consists of elements, which greatly affect the nature and quality of his professional activity. Special attention is paid to self-improvement as a way of gaining of common cultural and professional personal meaning by the teacher. We identified elements of the process of self-education, forms of self-education in the work of creative groups of teachers, and also specificity of teacher's activity with the highest level of professional identity.

Keywords: general and professional culture, semantic teacher's values, process of self-improvement

Вводная часть. Понимание ценности как методологической категории применяется для изучения и современной культуры, и педагогической деятельности.

Ценности отражают смысл существования человека, являясь своеобразным стержнем его жизненной стратегии. Содержание аксиологического компонента профессиональной дея-

тельности учителя – совокупность педагогических ценностей, зафиксированных в педагогических идеях, нормах, концепциях, теориях, регулирующих эту деятельность. Под ценностями педагогической деятельности В. А. Сластенин понимает «те её особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности и служат

ориентиром его социальной и профессиональной активности, направленной на достижение общественно значимых гуманистических целей» [8, с. 241].

Деление культуры на общую и профессиональную достаточно условно. Так, профессиональная культура (в нашем случае – педагогическая культура учителя, т. е. его профессиональная компетентность) формируется в процессе специализированного обучения, получения дополнительного образования, повышения квалификации. Общая культура человека проявляется при удовлетворении широких познавательных «непрофессиональных» интересов и потребностей людей как граждан конкретного государства, членов конкретной семьи, представителей тех или иных этносов, как личностей. Каждый элемент культуры обладает какой-либо функцией по отношению к конкретной целостности культуры.

Данные о методологии и методике исследования. Анализ процесса самосовершенствования учителя предшествовали моделирование и экспертные оценки педагогического процесса, анкетирование учителей, изучение и обобщение массового и передового опыта. Исследовались продукты деятельности учителей и учеников – творческие индивидуальные задания, эссе, рефераты.

Результаты исследования. Важным показателем уровня специалиста является обращение к духовности, к общечеловеческим ценностям, к богатству мировой культуры. Гуманизация всего образовательного пространства становится неотложной задачей современного времени. В условиях переориентации образования на общечеловеческие и национальные ценности, на интересы личности актуализируется смыслопоисковая, т. е. методологическая, функция профессиональной компетентности учителя. В деятельности учителя живут, постоянно трансформируются и воссоздаются педагогические ценности: гуманные способы педагогического взаимодействия, лингвокультурологическое содержание образования, средства обучения, пробуждающие креативное мышление, культуросообразные педагогические системы. Современное образовательное пространство позиционирует и мотивирует новые целевые ориентиры учебно-воспитательного процесса: поворот к личности, создание условий для её развития, приоритет самостоятельности, самопознания и саморазвития личности, свободы выбора и поисковой активности. Ценностью становятся не знания как таковые, а самореализация личности благодаря этим знаниям.

Одним из самых серьезных препятствий на пути модернизации профессионального образования является недостаточная интеграция науки и обучающего процесса в тех вузах, которые готовят специалистов для новых и наукоёмких технологий и новейших производств. Отставание от складывающихся в мире новых возможностей науки и образования во многом объясняется тем, что экстенсивная экономика не требовала высокого качества подготовки специалиста. К сожалению, уровень жизни специалиста (особенно – молодого) не зависит от уровня сформированности его профессиональной компетентности, от качества труда. Знание, талант, проявление творчества остаются невостребованными. Такая ситуация не способствовала возникновению мотивации к серьёзной, творческой работе субъектов образовательной деятельности. Студенты оставались равнодушными к «борьбе» преподавателей за качество их подготовки. Всё это создавало почву для процветания административных и формализованных методов организации учебного процесса. При этом студенты проявляли безразличие, пассивность и апатию. Существует ещё один негативный фактор в системе высшего образования – восприятие процесса как получение «образовательных услуг». «Знания, умения, навыки, мировоззрение и система жизненных ценностей и отношений, формируемые в системе образования, конечно, можно рассматривать в качестве товара, а процесс их формирования и развития – как оказание услуг, но лишь с очень высокой степенью допущения и упрощения» [9, с. 68].

Кругозор многих специалистов, получивших профессию в таких условиях, характеризуется поверхностным знанием, не затрагивающим глубинных пластов сознания, не формирующим личностных смыслов. Социологи стали констатировать появление специалистов, которые, получив образование, не имеют соответствующего культурного потенциала. Вырос целый отряд «серых специалистов», у которых низкий профессиональный уровень в большинстве случаев соседствовал с низким уровнем общей культуры. Рост числа таких специалистов резко уменьшал интеллектуальные потенциальные возможности общества, деформировал духовный мир страны, пагубно влиял на компетентность специалистов, в том числе и системы образования.

Формирование и совершенствование профессиональной культуры взрослого человека связано не просто с обучением, а часто с преодолением ранее приобретённых стереотипов.

Опыт личности играет весьма противоречивую роль: с одной стороны, он содействует более глубокому пониманию изучаемого, с другой – препятствует восприятию нового знания.

Т. М. Балыхина отмечает, что «культура личности является производной от культуры конкретного общества и складывается из нескольких групп элементов: знаний, убеждений личности, умений и навыков разнообразной деятельности, поведения, социальных чувств» [1, с. 193].

Далее исследователь выделяет три вида активности личности, определяющие пять структурных уровней личностной культуры: познавательная, эмоциональная и коммуникативная. Коммуникативная активность личности учителя реализуется через систему индивидуальных норм деятельности и поведения (уровень социального поведения), формируется на базе императивных (повелительных, должностных) принципов и культурных образцов поведения в процессе профессионально-педагогического взаимодействия. Согласно Т. М. Балыхиной, «опорной смысловой характеристикой культуры личности является культура труда, деятельности».

Профессиональная культура педагога представляет собой единство духовного и деятельностного. Сущность профессиональной культуры определяется способами осуществления деятельности самим учителем и складывается из таких элементов, которые ощутимо влияют на характер и качество его профессиональной деятельности. Успешность формирования, развития и совершенствования профессиональной культуры учителя определяется непрерывностью процесса, его системностью, пролонгированностью и созданием условий (в образовательных учреждениях высшего образования, повышения квалификации) для продуктивного профессионального взаимодействия членов педагогических сообществ, а также всех участников образовательного процесса.

Профессиональная культура педагога немислима без высокого уровня культуры личности. Именно этот личностный аспект профессиональной культуры педагога приобретает особое значение в условиях гуманизации образовательного процесса. Гуманизация – объективная потребность общественного развития, основной вектор которого – направленность на человека. Глобальный технократизм как метод мышления и принцип деятельности индустриального общества дегуманизировал социальные отношения, в которых цели и средства поменялись местами. В технократическом обще-

стве человек, провозглашавшийся как высшая цель, был превращён в «трудовой ресурс». Это нашло отражение в системе образования, где школа свою главную функцию видела в «подготовке к жизни», а под «жизнью» понималась трудовая деятельность. При этом ценность личности как неповторимой индивидуальности, самоцели общественного развития была отодвинута на дальний план. (Отметим, что активная трудовая деятельность – деятельность, ориентированная на преобразование внешнего мира, основанная на проекте и стремящаяся реализовать предвиденное в проекте состояние дел посредством физических актов; трудовая деятельность людей – универсальное свойство всей человеческой истории).

Рассматривая гуманистическую функцию, следует сказать о том, что это понятие наполняется новым содержанием. Гуманизм в его классическом, антропоцентристском понимании в современных условиях ограничен и недостаточен, не соответствует концепции устойчивого развития, выживания человечества. Сегодня человек рассматривается как открытая система с позиций идеи конволюции. Человек – не центр Вселенной, но частица Социума, Природы, Космоса. Поэтому правомерно говорить о неогуманизме. Если обратиться к различным звеньям системы образования, то с наибольшей полнотой неогуманистическая функция призвана реализовываться в системе дошкольного воспитания и в общеобразовательной школе, причём в наибольшей степени – в младших классах. Именно здесь закладываются основы интеллектуального, нравственного, физического потенциала личности. Как показывают исследования психологов и генетиков, интеллект человека на 90 % сформирован уже к 9-летнему возрасту. Но здесь мы сталкиваемся с явлением «перевёрнутой пирамиды». Как раз эти звенья в самой системе образования рассматриваются как неосновные, а на первый план (по значимости, финансированию и т. д.) выходят профессиональное среднее и высшее образование. В результате социальные потери общества велики и невосполнимы. Для решения проблемы необходимы: преодоление предметоцентристского подхода в образовании, прежде всего в общеобразовательной школе; гуманитаризация и гуманизация образования, включающие наряду с изменением содержания образования и изменение отношений в системе учитель – ученик (от субъектно-объектных к субъектно-субъектным).

Долгое время в образовании, особенно в школьном, не приветствовалось дифференцированное обучение. Однако практика показывает,

что единообразная школа – малопродуктивна, она приводит к «опустошению» ума учащегося и его души. Из инструмента развития личности школьное образование постепенно превратилось в инструмент простого воспроизводства знаний и, наконец, стало работать в режиме расхищения интеллектуальных богатств нации; появилось понятие «утечка мозгов». И хотя общество предпринимает попытки поставить на службу народу те принципы, которые хорошо зарекомендовали себя в истории, до сих пор не преодолены инерция мышления и действия, догматизм многих педагогических теорий. Следует отметить, что процесс раскрепощения пространства образования России идёт очень медленно.

Социологический анализ проблем развития образования подтверждает, что образование выступает как интегральная, обобщающая ценность духовной культуры. В систему ценностных ориентаций наряду с другими ценностями современного образования Л. В. Черепанова включает:

- «осознание образованности как необходимого личностного качества современного человека развитого общества, определяющего статус человека в этом обществе;

- осознание значения знаний в жизни человека, в его познавательной, практической, профессиональной деятельности;

- осознание языка как феномена, национального достояния, познание и сохранение которого – дело государственной и национальной важности» [9, с. 7].

Вместе с политической и правовой культурой педагогическая культура формирует и проявляет эстетические и нравственные черты личности в неразрывной связи с жизнью общества.

Образование как феномен цивилизации связано со всеми сферами общественной жизни. Реализуется эта связь непосредственно через личность, включённую в экономические, политические, духовные и иные социальные связи. Образование является единственной специализированной подсистемой общества, целевая функция которой совпадает с целью развития и процветания общества. Если различные сферы и отрасли хозяйства производят определённую материальную и духовную продукцию, а также предоставляют услуги для человека, то система образования «производит» самого человека, воздействуя на его интеллектуальное, нравственное, эстетическое и физическое развитие. Это определяет ведущую социальную функцию образования – гуманистическую. В системе образования выделяются ценности социокультурной сферы, личного и национального

достоинства, общекультурной и профессиональной компетентности, что вполне согласуется с направлениями государственной политики в области образования при условии опоры на отечественные традиции и современный опыт, на вариативность и ответственность за результат обучающей деятельности.

Многолетний опыт общения с учителем привёл к мысли о том, что учитель постоянно находится в состоянии готовности (чаще – в состоянии необходимости) поменять собственные личностно-смысловые ориентиры. Так, традиционно считается, что жизнь ребёнка, подростка – это ещё не полноценная жизнь, а только подготовка к жизни, т. к. жизнь начинается со вступления в трудовую деятельность. Но в жизни каждого человека рано или поздно наступает время завершения трудовой деятельности. Не случайно в общественном сознании складывалось отношение к пожилым людям, инвалидам как к неполноценным членам общества. К сожалению, в настоящее время отношение к этой ситуации не меняется, приходится констатировать, что нарастание дегуманизации общества – реальный процесс, при котором утрачивается ценность труда, профессионализма.

Для учителя непреходящими ценностями являются возможность и необходимость самосовершенствоваться для эффективной профессиональной деятельности, которая реализуется через самообразование.

В современной педагогической теории и практике самообразование выделяется в основном в дидактике взрослых, но и там чаще говорится об «управляемом самообразовании». В этом случае самообразование должно выступать в виде возможности учёта индивидуальности личности, её заинтересованности, а также подготовки к самостоятельной профессиональной деятельности.

Самообразование как систематическая учебная деятельность формирует и развивает интеллектуальные умения человека, а также его волевые и другие личностные качества и способности. В системе непрерывного образования самообразование играет роль связующего звена между дискретно идущими ступенями и стадиями организованной учёбы, придавая образовательному процессу целостный и восходящий характер.

По мнению В. Оконя, самообразование может быть реализацией собственного идеала личности: «Самообразование – это всегда повышение общей культуры, а в её рамках усвоение каких-либо знаний и форм деятельности, а также профессиональной культуры в зависимости от профессии работающего человека» [7, с. 166].

В самом процессе самообразования дидакты выделяют следующие элементы:

- определение цели, образца или идеала и сравнение его с собственными возможностями;
- рассмотрение условий, необходимых для достижения цели;
- принятие решения для выбора пути деятельности;
- реализация поставленных задач самообразования;
- самоанализ и оценка собственных успехов и недостатков в достижении цели (образца, идеала), а также формулировка выводов о направлении дальнейшей деятельности по самообразованию.

Факторы, связывающие между собой отдельные элементы этого процесса, – это, прежде всего, осознание цели и пути к ней, воля к реализации принятых решений и самоконтроль, осуществляемый с долей самокритики. «Наиболее частой причиной отказа от принятых обязательств по самообразованию бывает отсутствие сильной воли, особенно у молодёжи, воспитанной в тепличных условиях» [7, с. 175]. Подтверждение этому факту мы получили при опросе и анкетировании учителей-словесников Ростовской области. Чем меньше стаж работы учителя (чем он моложе), тем чаще остаётся невыполненной программа самообразования, разработанная и принятая им самим [4–5].

Самообразование в завершённом виде имеет индивидуальный характер, но может также происходить и в группе самообразования. В системе повышения квалификации учителя примером этому может служить работа творческих групп. К общим чертам всех форм группового самообразования следует отнести:

- добровольное участие и бескорыстие;
- общность целей и интересов, а также ответственность всех членов за работу группы;
- взаимные контакты и дополнительность индивидуального самообразования и групповой работы;
- подчинение руководству, выделение среди членов старшего группы (координатора, организатора);
- общественный характер деятельности группы.

«Насколько индивидуальное самообразование может предполагать индивидуальные и общественные цели с определённым преобладанием первых, настолько в групповом самообразовании чётко просматриваются общественные цели. Однако и в первом, и во втором случае имеет место самосовершенствование через участие в изменении окружающего нас мира, совершенствование этого мира через

многосторонне развивающегося в процессе самообразования человека» [7, с. 176].

Современная эволюция самообразования идёт по пути увеличения разнообразия его форм и содержания. «Самые удивительные открытия XXI в. будут сделаны не благодаря развитию науки и техники, а благодаря тому, что мы по-новому оценим понятие “человек”» [5, с. 15]. Процессы самообразования становятся основой переосмысления места и роли человека в обществе, переоценки его интеллектуального, эмоционального, творческого потенциала. Общество, прогрессируя, усложняясь, повышает свои требования и к самообразовательной активности личности. Как нам видится, такая система образования позволила бы в полной мере передавать от одного поколения к другому знания, опыт созидательной и творческой деятельности, ценности, присущие народу, опыт духовной жизни.

Наличие развитых навыков самообразования требуется в наиболее сложных видах трудовой деятельности и предполагает серьёзные вложения в их формирование, развитие и совершенствование. В последние десятилетия появилось понятие «самоменеджмент», определяющее форму культуры личности специалиста и включающее в себя:

- самоуправление личности;
- самоорганизацию личности;
- саморегуляцию;
- самовоспитание.

К перечисленным «само» следует добавить самоидентификацию и осуществление личностью своего предназначения. Все компоненты самоменеджмента начинаются и осознаются в процессе профессионального самоопределения – своеобразного творческого процесса развития личности, а также при условии, что процесс жизнедеятельности специалиста будет проходить в диалоге с другими людьми, культурами. Всё это – действия человека по самоанализу, самопознанию и самооцениванию своих способностей и ценностных ориентаций, действия по пониманию степени соответствия собственных особенностей требованиям выбранной профессии.

Основное содержание самореализации и саморазвития заключается в осознании себя, своей деятельности в реальном учебном процессе, в регулировании собственных профессиональных действий и поступков, самооценке, в осуществляемом на этом этапе профессиональном самообразовании и самовоспитании. Учитель на любом этапе своей профессиональной деятельности должен оставаться субъектом деятельности. «Субъект учения – человек,

готовый и способный к постоянному самоизменению. Для того чтобы формировать школьника как субъекта учения, учитель сам должен быть субъектом собственной профессиональной, познавательной, научно-методической и др. деятельности» [10, с. 51]. У учителя с высоким уровнем профессионального самосознания существенную роль играет деятельность, направленная на самого себя. Р. Бернс отмечает, что наиболее эффективными являются те учителя, которых отличает тенденция к самоактуализации. Реализуя себя в профессиональном плане, настоящий учитель испытывает насущную потребность в саморазвитии [2].

Заключение. Самообразование – форма повышения квалификации и культуры специалиста как личности, целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой

личностью. Составляющими самообразования профессионально ориентированной языковой личности учителя являются: совершенствование общепрофессиональных и собственно-профессиональных компетенций, в том числе повышение уровня культуроведческой компетенции, в содержании которой – особенности национальных традиций, культуры, быта народов, населяющих конкретный регион, интерес к развитию культуры своей страны, края, города, учебного заведения и др.

Процесс самообразования учителя, как и весь процесс его подготовки, – непрерывный процесс формирования, развития культуры личности, её социально значимых качеств, а также осознания личностных смыслов, активно реализующихся в профессиональной педагогической деятельности.

Список литературы

1. Балыхина Т. М. Содержание и структура профессиональной компетенции филолога: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2000. 476 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 422 с.
3. Маланов И. А. Особенности развития регионального образовательного пространства в современных социокультурных условиях // Ученые записки ЗабГГПУ. 2012. № 5. С. 65–71.
4. Михеева Т. Б. Совершенствование языковой личности учителя-русиста. М.: Русское слово, 2005. 208 с.
5. Михеева Т. Б. Теория и практика совершенствования профессиональной компетентности учителя русского языка полиэтнической школы. Ростов-на-Дону: Антей, 2010. 208 с.
6. Нэсбитт Д., Эбурдин П. Что нас ждёт в 90-е годы? // Мегатенденции: Год 2000. М., 1992. С. 11–22.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высш. шк., 1990. 382 с.
8. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 2000. 512 с.
9. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе (теоретические основы): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2005. 469 с.
10. Черепанова Л. В. Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Ученые записки ЗабГГПУ. 2011. № 6. С. 50–58.

References

1. Balykhina T. M. Soderzhanie i struktura professional'noi kompetentsii filologa: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. M., 2000. 476 s.
2. Berns R. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie. M.: Progress, 1986. 422 s.
3. Malanov I. A. Osobennosti razvitiya regional'nogo obrazovatel'nogo prostranstva v sovremennykh sotsiokul'turnykh usloviyakh // Uchenye zapiski ZabGPPU. 2012. № 5. S. 65–71.
4. Mikheeva T. B. Sovershenstvovanie yazykovoï lichnosti uchitelya-rusista. M.: Russkoe slovo, 2005. 208 s.
5. Mikheeva T. B. Teoriya i praktika sovershenstvovaniya professional'noi kompetentnosti uchitelya russkogo yazyka polietnicheskoi shkoly. Rostov-na-Donu: Antei, 2010. 208 s.
6. Nesbitt D., Eburdin P. Chto nas zhdet v 90-e gody? // Megatendentsii: God 2000. M., 1992. S. 11–22.
7. Okon' V. Vvedenie v obshchuyu didaktiku. M.: Vyssh. shk., 1990. 382 s.
8. Pedagogika / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mishchenko, E. N. Shiyarov. 3-e izd. M.: Shkola-Press, 2000. 512 s.
9. Cherepanova L. V. Formirovanie lingvisticheskoi kompetentsii shkol'nikov v osnovnoi obshcheobrazovatel'noi shkole (teoreticheskie osnovy): dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. M., 2005. 469 s.
10. Cherepanova L. V. Metodicheskaya gotovnost' uchitelya k otsenke kvalifikatsii v usloviyakh kompetentnostnoi paradigmy sovremennogo obrazovaniya // Uchenye zapiski ZabGGPU. 2011. № 6. S. 50–58.

Библиографическое описание статьи

Михеева Т. Б. Аксиологический подход к анализу процесса самосовершенствования учителя как способа реализации его педагогической культуры // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 37–43. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-37-43.

Reference to the article

Mikheeva T. B. Axiological Approach to the Analysis of Process of Teacher's Self-Improvement as a Way of Implementing His Pedagogical Culture // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 37–43. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-37-43.

Статья поступила в редакцию 05.10.2016

УДК 378

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-44-52

Татьяна Евгеньевна Пахомова,
аспирант,
Читинский педагогический колледж
(672038, Россия, г. Чита, ул. Красной Звезды, 51а),
e-mail: masskva_te@mail.ru

**Формирование ИКТ-компетентности у будущих педагогов при изучении
междисциплинарного курса «Теория и методика использования ИКТ в дошкольной
образовательной организации»**

В статье обсуждается проблема формирования ИКТ-компетентности у будущих воспитателей детей дошкольного возраста и способов проверки её сформированности. Обосновывается, что при формировании ИКТ-компетентности следует учитывать компетенции, представленные в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования (ФГОС СПО), в Профессиональном стандарте педагога дошкольного образования (воспитателя), рекомендуемые работодателями (заведующими дошкольными образовательными организациями). Формируется гипотеза исследования, в связи с чем обосновывается введение в образовательный процесс педагогического колледжа междисциплинарного курса, в рамках которого осуществляется формирование ИКТ-компетентности у обучающихся при помощи разработки и использования специальных дидактических средств, организуется работа обучающихся в педагогическом кластере по применению ИКТ в образовании. Представлена структура междисциплинарного курса «Теория и методика использования ИКТ в дошкольной образовательной организации» для специальности «Дошкольное образование». Более подробно рассматривается раздел «Практикум по электронным игровым образовательным ресурсам для дошкольников», основу разработанных автором лабораторно-практических работ которого составляют учебно-методические и компетентностно ориентированные задания. Представлены примеры учебно-методических заданий трёх уровней (базовый (Б), повышенный (П), углублённый (У)). Описан проект в рамках педагогического кластера, организованного на базе Читинского педагогического колледжа, цель которого заключалась в создании условий для повышения эффективности и качества обучения, развития и воспитания детей в дошкольной образовательной организации. Проект по взаимодействию студентов специальности «Дошкольное образование», преподавателей педагогического колледжа, педагогов дошкольной образовательной организации г. Чита и детей создан для проверки сформированности ИКТ-компетентности у обучающихся. Представлены результаты опроса обучающихся и беседы с педагогами дошкольной образовательной организации, касающиеся взаимодействия в педагогическом кластере и оценки его результативности.

Ключевые слова: междисциплинарный курс, ИКТ-компетентность, учебно-методическое задание, педагогический кластер

Tatiana E. Pakhomo,
Postgraduate Student,
Chita Pedagogical College
(51a Krasnoy Zvezdi st., Chita, 672038, Russia),
e-mail: masskva_te@mail.ru

**Formation of the Future Teachers' Professional IT-Competence in the Study of the
Interdisciplinary Course "Theory and Methods of IT Use in Preschool Educational Institution"**

The article discusses the problem of the formation of IT-competence of future teachers of preschool children and methods of formation of its audit. It is proved that the formation of IT-competence to consider the competences represented in the federal state educational standard of secondary vocational education, professional standard of teacher preschool education, competences recommended by the employers (heads of preschool educational organizations). The hypothesis of research is formed, and therefore the introduction of interdisciplinary pedagogical college course in the educational process is justified, in which the formation of the IT-competence of students is through the development and use of special means of teaching, the students' work is organized in the pedagogical cluster on the application of IT in education. The article presents the structure of the interdisciplinary course "Theory and methods of use of IT in preschool educational institution" for the specialty "Preschool education". The section "Workshop on electronic gaming educational resources for preschool children" is considered in more detail, its foundation is laboratory works which make up the training-methodical and competence-oriented tasks. The table with examples of training-methodical tasks of three levels (basic, elevated, advanced) is presented. The article describes the implemented project within the teaching cluster organized on the basis of Chita Pedagogical College, the purpose of which was to create conditions for improving the efficiency and quality of training, development and education of children in preschool educational institution. The project of the interaction of the students of specialty "Preschool education", college teachers, teachers of preschool educational organizations of Chita and children is designed to

test the formation of IT-competence among students. The results of a survey of students and interviews with teachers of preschool educational organizations are presented, they concern the interaction in pedagogical cluster and assessment of its effectiveness.

Keywords: interdisciplinary course, IT-competence, training-methodical task, pedagogical cluster

Вводная часть. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования (ФГОС СПО), ключевым критерием подготовки будущего специалиста является формирование общих и профессиональных компетенций [12]. В рамках государственного стандарта от выпускников специальности «Дошкольное образование» требуется овладение такими общими и профессиональными компетенциями, как:

– использовать информационно-коммуникационные технологии для совершенствования профессиональной деятельности (ОК-5);

– осуществлять профессиональную деятельность в условиях обновления её целей, содержания, смены технологий (ОК-9);

– создавать в группе предметно-развивающую среду (ПК-5.2).

Как показал анализ результатов проведённого нами анкетирования работодателей (заведующих ряда дошкольных образовательных организаций г. Читы), современному работодателю необходимо, чтобы воспитатель дошкольной образовательной организации владел умением организовывать занятия с детьми дошкольного возраста с применением информационно-коммуникационных технологий, осуществлять различные игры с детьми раннего и дошкольного возраста с использованием современных технологий, анализировать процесс и результаты организации различных видов деятельности с использованием автоматизированной вычислительной техники, разрабатывать и оформлять методические и дидактические материалы с использованием персонального компьютера.

Предложенные работодателями профессиональные компетенции (ПКР) согласуются с компетенциями, представленными в Профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [11]. Данные компетенции отражают специфику работы педагога дошкольного уровня образования, согласно которому воспитатель должен «владеть ИКТ-компетенциями, необходимыми и достаточными для планирования, реализации и оценки образовательной работы с детьми раннего и дошкольного возраста» [11]. Таким образом, целями данного исследования являются:

1) разработка и включение в вариативную часть образовательной программы специально-

сти «Дошкольное образование» междисциплинарной дисциплины, содержание и реализация которой направлены на формирование ИКТ-компетентности;

2) создание контрольных оценочных средств (КОС) сформированности ИКТ-компетентности у обучающихся в рамках данной дисциплины.

Данные о методологии и методике исследования. Гипотеза исследования заключается в предположении, что формирование ИКТ-компетентности у будущих воспитателей будет обеспечено, если:

1) разработать и ввести в образовательный процесс междисциплинарный курс;

2) разработать специальные дидактические средства, направленные на формирование ИКТ-компетенций у обучающихся в рамках данного курса; 3) организовать работу студентов в педагогическом кластере по применению ИКТ в дошкольной образовательной организации.

Для проверки гипотезы и достижения поставленных целей исследования использовались следующие подходы и методы исследования: компетентностный, кластерный подходы; анкетирование; беседа.

Результаты исследования. В ходе данного исследования нами разработан междисциплинарный курс «Теория и методика использования информационно-коммуникационных технологий в дошкольной образовательной организации» (вариативная часть ФГОС СПО, специальность «Дошкольное образование»), реализуемый в Читинском педагогическом колледже. Целью данного курса является подготовка студентов как будущих воспитателей к использованию информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности дошкольной образовательной организации.

Структурно основная профессиональная образовательная программа (ОПОП) по специальности «Дошкольное образование» содержит профессиональные модули (ПМ), которые, в свою очередь, состоят из междисциплинарных курсов (МДК), разрабатываемых образовательным учреждением совместно с заинтересованными работодателями. В рамках профессиональных модулей осуществляется комплексное, синхронизированное изучение теоретических и практических аспектов каждого вида профессиональной деятельности.

Междисциплинарный курс «Теория и методика использования ИКТ в ДОО» является частью профессионального модуля ПМ 03 «Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования» [9].

При освоении содержания ПМ 03 у будущих воспитателей должны быть сформированы следующие профессиональные компетенции (ПК):

- определять цели и задачи, планировать занятия с детьми дошкольного возраста (ПК-1);
- проводить занятия с детьми дошкольного возраста (ПК-2);
- осуществлять педагогический контроль, оценивать процесс и результаты обучения дошкольников (ПК-3);
- анализировать занятия (ПК-4);
- вести документацию, обеспечивающую организацию занятий (ПК-5).

Кроме того, в рамках междисциплинарного курса у обучающихся должны быть сформированы профессиональные компетенции, рекомендованные работодателями, представленными ранее в статье.

Междисциплинарный характер курса обеспечивается его связью с естественнонаучными и общепрофессиональными дисциплинами, та-

кими как: ЕН.01 – «Математика»; ЕН.02 – «Информатика и информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности»; ОП.01 – «Педагогика»; ОП.02 – «Психология»; ОП.05 – «Теоретические основы дошкольного образования», а также междисциплинарными курсами других профессиональных модулей: МДК 02.01 – «Теоретические и методические основы игровой деятельности»; МДК 05.01 – «Теоретические и прикладные аспекты методической работы воспитателя детей дошкольного возраста».

Междисциплинарный курс рассчитан на 2 года обучения (329 ч, III и IV курсы) и содержит четыре раздела:

1. Информационные процессы и системы.
2. Информационные и коммуникационные технологии.
3. Практикум по электронным игровым образовательным ресурсам для дошкольников.
4. Методика организации деятельности дошкольников при работе с компьютером в дошкольной образовательной организации.

Рассмотрим содержание разделов МДК 03.05 «Теория и методика использования ИКТ в ДОО» (табл. 1).

Таблица 1

Содержание разделов МДК 03.05 «Теория и методика использования ИКТ в ДОО»

№ п/п	Название раздела	Темы раздела	Цели изучения раздела
1	Информационные процессы и системы	1.1. Компьютер как средство автоматизации информационных процессов. 1.2. Основы компьютерной графики. 1.3. Офисные технологии и информационные системы. 1.4. Средства и технологии обмена информацией с помощью компьютерных сетей. 1.5. Основы сайтостроения	Обобщить и сформировать у обучающихся целостное представление о процессах получения, преобразования, хранения и использования информации. Научить обрабатывать и использовать различные виды информации. Привить студентам навыки сознательного и рационального использования персонального компьютера в учебной и профессиональной деятельности
2	Информационные и коммуникационные технологии	2.1. Современные информационные технологии. 2.2. Гипертекстовые информационные технологии. 2.3. Мультимедийные информационные технологии. 2.4. Технология хранения, поиска и сортировки информации в базах данных. 2.5. Коммуникационные технологии. 2.6. Автоматизированные информационные системы	Познакомить и научить обучающихся работать с программами различного назначения, относящимися к разным уровням программного обеспечения. Показать место и назначение информационных и коммуникационных технологий в профессиональной деятельности современного специалиста, методы и приёмы их использования для решения учебных, профессиональных и творческих задач

3	Практикум по электронным игровым образовательным ресурсам для дошкольников	<p>3.1. Электронные образовательные ресурсы для дошкольников на современном этапе.</p> <p>3.2. Проектирование и разработка обучающих и развивающих электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для дошкольников.</p> <p>3.3. Проектирование и разработка компьютерных игр для дошкольников.</p> <p>3.4. Разработка методических рекомендаций по использованию компьютерных игр для дошкольников</p>	Сформировать у студентов целостное представление о компьютерных играх и программах различного назначения, относящихся к разным уровням программного обеспечения. Научить будущих воспитателей работать с компьютерными играми и программами различного назначения, относящихся к разным уровням программного обеспечения. Изучить методы и приёмы использования игровых компьютерных программ для развития детей дошкольного возраста
4	Методика организации деятельности дошкольников при работе с компьютером в дошкольной образовательной организации	<p>4.1. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучающем процессе дошкольников.</p> <p>4.2. Психолого-педагогические основы использования компьютера в развитии дошкольников.</p> <p>4.3. Методические основы обучения дошкольников работе на компьютере.</p> <p>4.4. Основы компьютерной грамотности для дошкольников.</p> <p>4.5. Моделирование профессиональной деятельности педагога при организации работы дошкольников с компьютером</p>	Сформировать у обучающихся целостное представление о принципах и методах использования информационно-коммуникационных технологий в обучающем процессе дошкольной образовательной организации

Логическим завершением изучения МДК является производственная практика, цель которой заключается в разработке и реализации будущими воспитателями занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий в дошкольных образовательных организациях г. Читы.

Подробно рассмотрим раздел «Практикум по электронным игровым образовательным ресурсам для дошкольников». Раздел содержит следующие 4 темы:

1. Электронные образовательные ресурсы для дошкольников на современном этапе.

2. Проектирование и разработка обучающих и развивающих электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для дошкольников.

3. Проектирование и разработка компьютерных игр для дошкольников.

4. Разработка методических рекомендаций по использованию компьютерных игр для дошкольников.

Раздел-практикум рассчитан на 78 ч практических занятий, кроме того, 40 ч отводится на самостоятельную работу обучающихся. В разделе содержится 16 лабораторно-практических работ. В табл. 2 приведены наименования лабораторно-практических работ.

Таблица 2

Наименования лабораторно-практических работ раздела «Практикум по электронным игровым образовательным ресурсам для дошкольников»

Наименование тем раздела	Наименование лабораторно-практических работ
1. Электронные образовательные ресурсы для дошкольников на современном этапе	1. Обзор видов современных электронных образовательных ресурсов для дошкольников, их анализ. Классификация компьютерных игровых программ для дошкольников
	2. Обучающие и развивающие игры для дошкольников по образовательным областям: социально-коммуникативное развитие
	3. Обучающие и развивающие игры для дошкольников по образовательным областям: познавательное развитие
	4. Обучающие и развивающие игры для дошкольников по образовательным областям: речевое развитие
	5. Обучающие и развивающие игры для дошкольников по образовательным областям: художественно-эстетическое развитие
	6. Обучающие и развивающие игры для дошкольников по образовательным областям: физическое развитие
	7. Анализ компьютерных игр и программ для дошкольников различных возрастных групп

Окончание табл. 2

<i>Наименование тем раздела</i>	<i>Наименование лабораторно-практических работ</i>
2. Проектирование и разработка обучающих и развивающих электронных образовательных ресурсов (ЭОР) для дошкольников	1. Изучение и анализ требований к ЭОР для дошкольников
	2. Обзор программных средств для конструирования ЭОР для дошкольников, их анализ
	3. Конструирование ЭОР для дошкольников по различным образовательным областям (индивидуальные проекты)
3. Проектирование и разработка компьютерных игр для дошкольников	1. Обзор программных средств конструирования компьютерных игр для дошкольников, их анализ
	2. Обзор технических средств конструирования компьютерных игр для дошкольников, их анализ
	3. Конструирование компьютерных игр для дошкольников по различным образовательным областям (индивидуальные проекты)
4. Разработка методических рекомендаций по использованию компьютерных игр для дошкольников	1. Обзор характеристик компьютерных игр для дошкольников по различным образовательным областям, их анализ
	2. Обзор методических рекомендаций к компьютерным играм для дошкольников, их анализ
	3. Конструирование собственных методических рекомендаций к обучающим и развивающим компьютерным играм для дошкольников различных возрастных групп

По окончании изучения каждой темы раздела предусмотрена самостоятельная работа учащихся: составление каталога рекомендованных компьютерных программ для дошкольников по разным темам и образовательным областям (тема 1); составление каталога электронных образовательных ресурсов для изучения информатики в дошкольной образовательной организации (тема 2); составление мультимедиа презентации по направлению «Обучающие и развивающие компьютерные игры для дошкольников» (тема 3); разработка буклета, содержащего сведения о разработанной компьютерной игре для дошкольников, её характеристики и методические рекомендации к ней; составление общего сборника компьютерных игр (тема 4).

Основу лабораторно-практических работ практикума составляет комплекс учебно-методических и компетентностно ориентированных заданий, как специальных средств, направленных на формирование ИКТ-компетенций у будущих педагогов дошкольного образования.

Учебно-методические задания представляют собой специальное дидактическое средство, обеспечивающее целенаправленную подготовку будущего воспитателя к профессиональной деятельности через формирование у них методических умений. Учебно-методические издания могут выступать как проблемная ситуация, требующая от обучающегося применения методических умений.

Характеристикой учебно-методического задания, входящего в комплекс УМЗ, является уровень его сложности: базовый (Б), повышен-

ный (П), углублённый (У) [3]. Решая учебно-методическое задание, обучающийся устанавливает междисциплинарные связи, актуализирует, интегрирует знания, получаемые из целого ряда наук – общественных, специальных, психолого-педагогических [4].

Для применения комплекса УМЗ в образовательном процессе преподавателю необходимо предварительно выполнить следующую работу:

1) разработать такие условия учебно-методических заданий, при выполнении требований которых у обучающихся актуализировались бы знания из различных учебных дисциплин и на основе их интеграции обеспечивалось бы формирование соответствующих компетенций;

2) создать комплекс УМЗ, реализация которого позволила бы обучающимся повышать уровень методической компетентности;

3) подготовить обучающихся к решению подобных заданий [4].

В основу формирования ИКТ-компетенций положено обобщённое понятие умения применять информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе дошкольной образовательной организации. Формированию каждого из частных умений способствует решение специально сконструированных УМЗ. Приведём примеры содержания учебно-методических заданий практикума, применение которых позволяет эффективно формировать у обучающихся основные методические умения использовать возможности информационной среды (табл. 3).

Таблица 3

Примеры УМЗ из практикума по электронным игровым образовательным ресурсам для дошкольников

Тема раздела	Название лабораторно-практической работы	Наименование профессиональной компетенции	УМЗ (Б)	УМЗ (П)	УМЗ (У)
1. Электронные образовательные ресурсы для дошкольников на современном этапе	ЛПР № 2. Обучающие и развивающие игры для дошкольников по образовательным областям: социально-коммуникативное развитие	ПКР 4. Анализировать процесс и результаты организации различных видов деятельности с использованием автоматизированной вычислительной техники	Дайте характеристику понятию «социально-коммуникативное развитие», используя рекомендованную литературу	Проведите анализ обучающих и развивающих компьютерных игр для дошкольников по указанной образовательной области, используя конкретные примеры рекомендованных игр	Выявите и опишите обобщенную структуру обучающих и развивающих компьютерных игр для дошкольников по указанной образовательной области с обозначением отличий структуры игр
4. Разработка методических рекомендаций по использованию компьютерных игр для дошкольников	ЛПР № 1. Обзор методических рекомендаций к компьютерным играм для дошкольников, их анализ	ПКР 5. Разрабатывать и оформлять методические и дидактические материалы с использованием персонального компьютера	В виде таблицы представьте методические рекомендации к одной из предложенных компьютерных игр для старших дошкольников («Кузя, Фабрика игр», «РазабрабудаХауз», «Пунтик Малышам. Развивающие задания». Разработчик и издатель – «1С-СофтКлуб»)	Проведите сравнительно-поставительный анализ двух компьютерных игр для старших дошкольников (из предложенного списка игр для старших дошкольников по различным образовательным областям) на основе предложенных критериев	Предложите свои (дополнительные) требования к использованию предложенных компьютерных игр для старших дошкольников: «Баба-Яга учится считать», «Баба-Яга учится читать». Разработчик – компания «МедиаХауз»

Сформированность ИКТ-компетентности у обучающихся можно проверить как в период производственной практики, так и в рамках работы педагогического кластера, образованного на базе Читинского педагогического колледжа.

Кластер – это практико-ориентированная деятельность творческих мастерских, специально организованных для создания продукта или услуги, работа разновозрастной группы участников образовательного процесса [6]. Педагогические кластеры опираются на коллективный опыт и совместные ресурсы с целью стимулирования идей, взращивания новых объединений, а самое главное, улучшения качества образования обучающихся [10]. основоположниками кластерного подхода к организации образовательного процесса являются зарубежные педагоги-новаторы Дж. С. Рензулли, М. Джентри, С. М. Рейс, Е. Ю. Селюк и др. [8]. Мы будем придерживаться мнения российских учёных, педагогов о том, что наиболее целесообразно для решения проблем формирования профессиональной компетентности педагогов и будущих педагогов в области применения ИКТ в дошкольной образовательной организации использовать кластерный подход [1–2; 5].

В марте 2013 г. на базе ГПОУ «Читинский педагогический колледж» образован педагогический кластер «Информационно-коммуникационные технологии в образовании». Данный кластер создан в целях: а) обеспечения системы дошкольного, начального общего и дополнительного образования квалифицированными педагогическими кадрами, владеющими современными ИКТ; б) системного внедрения ИКТ в образовательный процесс образовательных организаций кластера; в) обеспечения непрерывности и последовательности овладения студентами педагогического колледжа и педагогическими работниками образовательных организаций ИКТ; г) развития и укрепления связей и взаимовыгодного сотрудничества участников кластера в сфере образования [7].

В рамках работы педагогического кластера нами разработан проект по взаимодействию ГПОУ «Читинский педагогический колледж» с муниципальным бюджетным дошкольным образовательным учреждением «Центр развития ребёнка – детский сад № 85» г. Чита.

Работа проекта в кластере включает взаимодействие педагогов детского сада, преподавателя дополнительной подготовки в области ИКТ, студентов педагогического колледжа, детей для создания условий с целью повышения эффективности и качества обучения, развития и воспитания детей в дошкольной образовательной организации.

Обсуждение результатов. В настоящее время разработанный нами проект в рамках педагогического кластера «ИКТ в образовании» реализован. В ходе изучения междисциплинарного курса «Теория и методика использования ИКТ в ДОО» обучающиеся посещали различные занятия с использованием ИКТ в дошкольных образовательных организациях г. Читы. Студенты в достаточной степени овладели знаниями и умениями при изучении курса «Теория и методика использования ИКТ в ДОО», что позволило им разработать электронные образовательные ресурсы («Мои друзья», «Планета вредных привычек», «Мой город – Чита!», «В гостях у краски», «Правила дорожного движения» и др.), компьютерные игры и методические рекомендации к ним («Овощ или фрукт?», «Слепи снеговика», «Раскрась-ка!» и др.) и провести ряд занятий в ДОО № 85. Содержание данных занятий направлено на развитие и обучение дошкольников по различным образовательным областям через игровую деятельность с использованием компьютерных игр.

По окончании реализации проекта нами было проведено анкетирование обучающихся-участников проекта. Анализ ответов обучающихся на вопросы анкеты позволил сделать ряд выводов: а) студенты за два года изучения междисциплинарного курса «Теория и методика использования ИКТ в ДОО», в частности, практикума по электронным игровым образовательным ресурсам для дошкольников, получили необходимые знания и умения для того, чтобы самостоятельно разрабатывать и создавать все перечисленные в анкете виды образовательных продуктов (ЭОР по различным образовательным областям, компьютерные игры для дошкольников с методическими рекомендациями по их использованию); б) будущие педагоги научились пользоваться образовательными ресурсами сети Интернет; в) обучающиеся приобщились к профессии воспитателя ДОО; г) часть выпускников трудоустроились в ДОО г. Чита; д) студенты научились решению ряда профессиональных задач (организация и проведение занятий с учётом теории и методики использования ИКТ в ДОО; подбор и/или разработка собственных обучающих и развивающих ЭОР для дошкольников и др.).

Беседа с педагогами дошкольных образовательных организаций показала их высокую заинтересованность в сотрудничестве со студентами и педагогами колледжа. Педагоги выразили готовность пройти курсы повышения квалификации в области использования ИКТ и научиться создавать собственные образовательные ресурсы [7].

Заключение. Анализ результатов исследования позволил сделать ряд выводов:

1) формирование ИКТ-компетентности у будущих педагогов будет более эффективным при комплексном изучении МДК «Теория и методика использования информационно-коммуникационных технологий в дошкольной образовательной организации», освоению которого должно предшествовать изучение ряда дисциплин, обеспечивающих междисциплинарный характер курса, таких как «Педагогика», «Психология», «Математика», «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности», «Теоретические основы дошкольного образования» и др.;

2) необходимо в дальнейшем организовать работу педагогического кластера таким образом, чтобы можно было осуществлять проверку сформированности ИКТ-компетентности у обучающихся при изучении всех тем МДК «Теория и методика использования информационно-коммуникационных технологий в дошкольной образовательной организации»: информационные процессы и системы; информационные и коммуникационные технологии; методика организации деятельности дошкольников при работе с компьютером в дошкольной образовательной организации.

Список литературы

1. Балалиева О. В. Кластерное развитие дошкольного образования // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Пермь: Меркурий, 2011. Т. I. С. 69–71.
2. Давыденко Т., Жилияков Е. О кластерном подходе к формированию профессиональных компетенций // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 69–76.
3. Десненко С. И., Проклова В. Ю. Преемственность в подготовке бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности // Учёные записки Забайкал. гос. ун-та. 2013. № 6. С. 28–35.
4. Земцова В. И. Формирование методической компетентности студентов по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) бакалавр) // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 1. С. 93–104.
5. Моштаков А. А. Формирование профессиональной компетентности преподавателей колледжа на основе кластерного подхода // Человек и образование. 2013. № 2. С. 132–135.
6. Осинцева И. М. Кластерное развитие образования // Национальная образовательная стратегия. Формирование современной модели образования, ориентированной на достижение целей опережающего развития. Екатеринбург, 2009. С. 46–48.
7. Пахомова Т. Е. Педагогический кластер как новая форма подготовки студентов педагогического колледжа к решению профессиональных задач // Дошкольное образование в современном изменяющемся мире: теория и практика. Чита: ЗабГУ, 2014. С. 72–76.
8. Рензулли Дж. С. Обогащающее обучение: путеводитель по практико-ориентированному, основанному на потребностях студентов обучению. Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2006.
9. Сайт ГПОУ «Читинский педагогический колледж» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.chpkol.ru> (дата обращения: 20.07.2016).
10. Culatta R. Education innovation clusters: accelerating innovation through regional partnerships [Электронный ресурс] // The official site of Office of Educational Technology. 2012. Режим доступа: <http://www.blog.ed.gov/2012/07/education-innovation-clusters-accelerating-innovation-through-regional-partnerships> (дата обращения: 20.07.2016).

Источники

11. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф/documents/3071> (дата обращения: 20.07.2016).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 Дошкольное образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.chpkol.ru> (дата обращения: 20.07.2016).

References

1. Balaliev O. V. Klasternoe razvitie doshkol'nogo obrazovaniya // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Perm', aprel' 2011 g.). Perm': Merkurii, 2011. T. I. S. 69–71.
2. Davydenko T., Zhilyakov E. O klasternom podkhode k formirovaniyu professional'nykh kompetentsii // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2008. № 7. S. 69–76.
3. Desnenko S. I., Proklova V. Yu. Preemstvennost' v podgotovke bakalavrov fizicheskogo obrazovaniya k osushchestvleniyu issledovatel'skoi deyatelnosti // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. un-ta. 2013. № 6. S. 28–35.

4. Zemtsova V. I. Formirovanie metodicheskoi kompetentnosti studentov po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikatsiya (stepen') bakalavr) // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 1. S. 93–104.

5. Moshtakov A. A. Formirovanie professional'noi kompetentnosti prepodavatelei kolledzha na osnove klasternogo podkhoda // Chelovek i obrazovanie. 2013. № 2. S. 132–135.

6. Osintseva I. M. Klasternoe razvitie obrazovaniya // Natsional'naya obrazovatel'naya strategiya. Formirovanie sovremennoi modeli obrazovaniya, orientirovannoi na dostizhenie tselei operezhayushchego razvitiya. Ekaterinburg, 2009. S. 46–48.

7. Pakhomova T. E. Pedagogicheskii klaster kak novaya forma podgotovki studentov pedagogicheskogo kolledzha k resheniyu professional'nykh zadach // Doshkol'noe obrazovanie v sovremennom izmenyayushchemsya mire: teoriya i praktika. Chita: ZabGU, 2014. S. 72–76.

8. Renzulli Dzh. S. Obogashchayushchee obuchenie: putevoditel' po praktiko-orientirovannomu, osnovannomu na potrebnostyakh studentov obucheniyu. Vladivostok: Izd-vo VGUES, 2006.

9. Sait GPOU «Chitinskii pedagogicheskii kolledzh» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.chpkol.ru> (data obrashcheniya: 20.07.2016).

10. Culatta R. Education innovation clusters: accelerating innovation through regional partnerships [Elektronnyi resurs] // The official site of Office of Educational Technology. 2012. Rezhim dostupa: <http://www.blog.ed.gov/2012/07/education-innovation-clusters-accelerating-innovation-through-regional-partnerships> (data obrashcheniya: 20.07.2016).

Istochniki

11. Professional'nyi standart «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.minobrnauki.rf/documents/3071> (data obrashcheniya: 20.07.2016).

12. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego professional'nogo obrazovaniya po spetsial'nosti 44.02.01 *Doshkol'noe obrazovanie* [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.chpkol.ru> (data obrashcheniya: 20.07.2016).

Библиографическое описание статьи

Пахомова Т. Е. Формирование ИКТ-компетентности у будущих педагогов при изучении междисциплинарного курса «Теория и методика использования ИКТ в дошкольной образовательной организации» // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 44–52. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-44-52.

Reference to the article

Pakhomova T. E. Formation of the Future Teachers' Professional IT-Competence in the Study of the Interdisciplinary Course "Theory and Methods of IT Use in Preschool Educational Institution" // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 44–52. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-44-52.

Статья поступила в редакцию 25.08.2016

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378.147:53

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-53-57

Владислава Геннадьевна Ваганова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
(670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 144/28),
e-mail: v_t_g@mail.ru

Практические занятия по физике со студентами прикладного бакалавриата

В статье рассматривается проблема подготовки по физике будущих инженеров в рамках программ прикладного бакалавриата. Особенностью обучения по таким программам является то, что они основываются на образовательных программах среднего профессионального образования в сочетании с программами высшего образования, включающими получение серьёзной теоретической подготовки. Особое внимание в статье уделяется практическим занятиям: лабораторному практикуму и практикуму по решению физических задач. При выполнении лабораторных работ предлагается использовать так называемые творческие лабораторные работы, при выполнении которых обучаемые самостоятельно прорабатывают теоретический материал, для того чтобы сформировать чёткое представление об изучаемом явлении, физическом законе. Кроме того, студенты должны прогнозировать результаты проводимого эксперимента. Далее обучаемые самостоятельно ставят цели и задачи эксперимента, подбирают необходимое лабораторное оборудование, делают выводы по исследованию. В качестве средств активизации познавательной деятельности студентов при решении физических задач автор статьи предлагает интегративные межпредметно-междисциплинарные связи, ориентирующие обучаемых на применение знаний в реальных условиях производства. Такие задания включают в себя знания не только по физике, но и химии, математике, спецтехнологии и т. д. Приводятся примеры подобных задач с комментариями.

Ключевые слова: прикладной бакалавриат, дифференцированное обучение по физике, межпредметные связи, интегративные задачи, исследовательская лабораторная работа

Vladislava G. Vaganova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
East-Siberian State University of Technology and Management
(144/28 Kluchevskaya st., Ulan-Ude, 670013, Russia),
e-mail: v_t_g@mail.ru

Practical Training in Physics for Applied Bachelor Degree Course

The article is devoted to the problem of training of future engineers in physics as part of the applied bachelor degree programs. Such training programs' main feature is that they are based on the educational programs of secondary vocational education, in conjunction with higher education programs, including getting a serious theoretical training. Particular attention is paid to practical training: laboratory practical works and workshops to address physical problems. When the laboratory work is proposed to use the so-called creative laboratory work, under which trainees are working on their own theoretical material, in order to form a clear picture of the phenomenon under study, a physical law. In addition, students are required to predict the results of the experiments. Next, students put their own goals and objectives of the experiment, pick up the necessary laboratory equipment, make conclusions on the study. As a means of informative activity of students in the solution of physical problems the author offers integrative interdisciplinary, inter-cycle communication, orienting learners to apply knowledge in real-world production

environments. Such tasks include knowledge not only in physics but also in chemistry, mathematics, special technology, etc. Examples of such tasks with comments are given.

Keywords: applied bachelor degree program, differentiated instruction in physics, interdisciplinary communication, integrated tasks, research lab

Вводная часть. В современных условиях технический университет должен решать задачи, цель которых – повышение уровня профессиональной компетентности выпускника, способного в процессе будущей трудовой деятельности не только осваивать новые техники и технологии, уметь пользоваться инженерными методами при решении технических задач, но и обладающего способностью к изобретательству, к решению задач, выходящих за рамки узкотехнических. Особенностью современного этапа развития становится увеличение наукоёмкой составляющей производства, что требует подготовки высокопрофессиональных кадров, развития навыков совместной работы. Таким образом, современный инженер должен обладать высоким уровнем сформированности профессионально-технологических компетенций, характеризующейся надпредметностью, междисциплинарностью, многофункциональностью. Меняются позиции человека в производственной деятельности. Специалисты сами определяют алгоритм действий, который связан с анализом сложных технических проблем, что требует развития творческого мышления и самостоятельного пополнения своих знаний. В последнее время большое внимание уделяется качественно новому уровню высшего образования – практико-ориентированным программам бакалавриата (прикладного бакалавриата). Такой уровень образования базируется на образовательных программах среднего профессионального образования в сочетании с программами высшего образования, включающими получение серьёзной теоретической подготовки. При этом объём практической части программы, включая лабораторные и практические занятия, учебную и производственную практику, составляет не менее половины всего времени, отведённого на обучение. Можно сказать, что, получая диплом о высшем образовании, выпускник обладает таким набором знаний и навыков практической деятельности, которые позволяют ему приступить к профессиональной деятельности.

Указанные причины являются основанием для пересмотра требований к процессу обучения. В работе технического вуза очень важно обеспечить развитие каждого обучаемого с учётом его индивидуальных особенностей, выработать умение глубоко анализировать явления, привить навыки самостоятельной работы и

стремление получать новые знания. Поэтому перед преподавателями наряду с формированием системы знаний стоит задача развития творческой личности. Обучение не должно сводиться только к простой передаче знаний и умений, а проводиться так, чтобы обучаемые пополняли, закрепляли, углубляли и конкретизировали полученные теоретические знания и умения и на основе полученных теоретических знаний приобретали умения и навыки по избранной профессии.

Методологическую основу составляют идеи практико-ориентированного (Н. К. Бакланова, С. Н. Вершинина, А. Г. Казакова, Ю. И. Калугина, Ф. З. Кабирова и др.) и интегративного подходов (О. И. Бугаев, Н. М. Буринская, С. М. Гапеенков, Г. Д. Глейзер, И. Д. Зверев, Г. Ф. Федорев и др.).

Результаты исследования. В процессе обучения физике в техническом университете немаловажное место занимают практические занятия, которые предназначены для более детального изучения дисциплины. Изучая физику в вузе, студенты должны освоить методологию научного познания и современный стиль физического мышления, выполняя лабораторный практикум, а также расширить и детализировать теоретические знания на практикуме по решению физических задач.

На наш взгляд, лабораторный практикум должен содержать такие работы, которые в максимальной степени позволяют раскрыть творческое начало обучаемых, ограничить механичность, рутинность при их выполнении. Как правило, в указаниях к выполнению лабораторных работ присутствует подробный алгоритм, который повторяется в каждом описании. В результате студенты формально выполняют пункт за пунктом инструкции, не задумываясь над смыслом стоящей перед ними задачи, и не могут обобщить то существенное, что есть в каждой из работ: принцип построения схемы исследования и методику проведения эксперимента.

Основная цель лабораторного практикума – моделирование для будущего инженера самостоятельной экспериментальной работы, а не только практические навыки работы с научным оборудованием и аппаратурой. Таким образом, в настоящее время возникла необходимость в выявлении и обосновании дидактических средств и условий, способствующих повы-

шению эффективности формирования умений анализа и синтеза. К таким средствам относятся лабораторные работы творческого характера. На этапе подготовки к выполнению работы преподаватель ориентирует студентов на постановку задачи, методы её решения, полученный результат. В дальнейшем обучаемые самостоятельно прорабатывают теоретический материал, для того чтобы сформировать чёткое представление об изучаемом явлении, физическом законе. Кроме того, студенты должны прогнозировать результаты проводимого эксперимента. Работы должны быть построены таким образом, чтобы в процессе их выполнения студенты самостоятельно справлялись с типичными трудностями эксперимента (выделять объект наблюдения, самостоятельно воспроизводить и анализировать простейшие физические явления, устранять небольшие технические неполадки и т. д.) [1].

Целенаправленное и скоординированное применение продуктивных методов обучения способствует формированию приёмов научного поиска, развитию творческих способностей студентов, тем более, что физика является наиболее подходящим предметом для начального воспитания творческого мышления.

На практических занятиях по решению физических задач можно активизировать познавательную деятельность студентов при помощи межпредметно-межцикловых (интегративных) связей, ориентирующих студентов на практическое применение знаний, умений и навыков в реальных условиях производства, на слияние этих знаний в единую систему путём взаимопроникновения общеобразовательных, общетехнических, специальных дисциплин и производственного обучения. Систематическое применение обучаемыми межпредметных связей позволяет использовать определённый математический аппарат в процессе учёбы и труда, понимать научные законы и закономерности, используемые при создании технических объектов и разработке технологических процессов, выявлять возможности использования конструктивных материалов, области и условия их применения, конструировать новые технические объекты, овладевать передовыми приёмами работы в соответствии с научно-техническим прогрессом в отрасли производства.

В литературе довольно широко представлены средства реализации межпредметно-межцикловых связей в процессе обучения. Рассмотрим решение интегративных задач по физике, математике, химии и спецтехнологии. Если в межпредметных заданиях зачастую общетехни-

ческие и специальные знания лишь демонстрируют физические законы и явления, то предлагаемые интегративные задачи – это, как правило, конкретная производственно-техническая ситуация. В таком случае теоретические знания по дисциплинам естественнонаучного цикла используются как элемент практико-познавательной деятельности. Будущие инженеры видят, как знания, полученные в вузе, будут применяться в их профессиональной деятельности. Это тем более ценно, что о возможности применения тех или иных естественнонаучных закономерностей обучаемые узнают не из объяснения преподавателя, а в результате собственной познавательной и практической деятельности (в особенности, если речь идёт о подготовке студентов по программам прикладного бакалавриата). Это способствует, с одной стороны, повышению осознанности усвоения знаний учащимися, с другой – формированию устойчивой мотивации социально-трудовой активности.

Реализация межпредметно-межцикловых связей, осуществляемая студентами в процессе решения интегративных задач по предметам естественно-математического и профессионально-технического циклов, способствует формированию у обучаемых единой по структуре и по содержанию системы знаний более высокого уровня по сравнению со знаниями, приобретаемыми ими при изучении отдельных, общетехнических, общетехнических и специальных дисциплин.

Интегрированные задачи содержат проблемные задания, дополненные комментарием. В комментариях раскрывается необходимость актуализации тех знаний, которые являются опорными для решения данной задачи, определяются основные затруднения, которые могут возникнуть перед обучаемыми в процессе решения, и пути их преодоления. Способы преодоления затруднений необходимо подобрать таким образом, чтобы обеспечить максимальное участие учащихся в решении задания, исключить прямую подсказку со стороны преподавателя, сократить затраты учебного времени на решение задания. При таком подходе увеличивается интерес к познавательной деятельности, легче усваиваются способы решения сложных задач.

Например, решение интегративной задачи, требующей знаний материала физики электротехники.

Пример 1. При закалке металлических режущих инструментов охлаждение производится в воде или машинном масле. Так как температура металла велика, то при погружении в воду

она закипит – вокруг резца образуется паровое облако малой теплопроводности. В масле такого эффекта не образуется, значит, оно будет значительно лучше охлаждать металл. На первый взгляд, логика в рассуждениях безупречна, однако на самом деле это не совсем так. Опровергните сказанное.

Сравнивая теплоёмкость воды с теплоёмкостью машинного масла, можно увидеть, что способность охлаждать неодинакова: если принять охлаждающую способность воды при температуре 20 °С за единицу, то охлаждающая способность масла будет равна 0,2–0,4. В зоне термитных превращений (650 °С) вода охлаждает в 5–6 раз быстрее, чем масло. Кроме того, нужно учесть, что вода применяется для охлаждения углеродистых сталей, а маслом охлаждаются легированные стали.

Пример задачи по физике, требующей знания химии и нанотехнологии.

Пример 2. Для точного определения массы предельно малых объектов (например, вирусов) можно заставить углеродную нанотрубку колебаться в электрическом поле. Взвешиваемая частица располагается на конце нанотрубки, при этом её собственная частота колебаний уменьшается от 3,28 МГц до 968 кГц. Каким образом определить массу взвешиваемой частицы?

Для решения задачи достаточно вспомнить, как зависит частота колебаний от массы частицы. Нелишним будет задать следующий вопрос студентам: «Для чего колебания нанотрубки совершаются в электрическом поле?».

Пример 3. В конструкции электроизмерительных приборов предусмотрено использование различного типа демпферов – устройств для прекращения колебаний стрелки прибора. Модель демпфера индукционного тока состоит из магнита, жёстко соединённого со стрелкой, и неподвижного проводящего кольца. Как изменятся колебания полосового магнита (жёстко соединённого со стрелкой), подвешенного на пружине, если на его пути расположить замкнутое проводящее кольцо?

Данную задачу дополняем комментарием: проблемность задачи станет отчётливее после демонстрации преподавателем двух одинаковых пружинных маятников, один из которых проходит через алюминиевое кольцо.

Более быстрое затухание маятника, проходящего через кольцо, студенты могут объяснить возникновением индуктивного тока. В случае затруднения предлагается опыт с использованием демонстрационного гальванометра для получения индукционного тока. Важно, чтобы обучаемые отчётливо представляли преобразование энергии при затухании этих колебаний.

Применение задачи целесообразно при актуализации знаний учащегося, необходимых для усвоения знаний, происходящих в колебательном контуре, а также для понимания принципа действия и конструкции демпферов индукционного типа [2].

При подготовке кадров по программе прикладного бакалавриата особое значение имеет интеграция профессионального образования и производства. Для решения этой задачи необходимо устанавливать и осуществлять межпредметно-междисциплинарные интегративные связи, в том числе и при решении физических задач и выполнении лабораторного практикума по физике. Повышению качества профессиональной подготовки будущих инженеров будет способствовать не только дифференцированное обучение в вузе, усиление профессиональной направленности предметов естественно-математического цикла, но и разработка интегрированных курсов и дидактических материалов по общеобразовательным и профессионально-техническим дисциплинам.

Создавая банк интегративных задач, необходимо включать задания разного уровня сложности – от самых простых, соответствующих уровню воспроизведения, до наиболее трудных, проблемных, для того чтобы у обучаемых возник опыт использования теоретических и практических знаний в профессиональной деятельности в новых производственных ситуациях, что позволяет преподавателям выбирать на том или ином этапе обучения задания для разных контингентов обучаемых, реализуя тем самым задачи дифференцированного подхода к образованию.

Заключение. В рамках исследования были разработаны творческие задания для лабораторного практикума по физике, а также интегративные задачи по курсу физики. Апробировано применение этих разработок в процессе обучения физике прикладных бакалавров в техническом университете.

Список литературы

1. Ваганова Т. Г. Творческие лабораторные работы по физике // Физика в системе современного образования. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. Т. 2. С. 28–29.

2. Ваганова В. И., Ваганова Т. Г. Решение интегративных задач при подготовке бакалавров технического направления // Вестник Бурятского государственного университета. Сер. Теория и методика обучения. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2013. № 15. С. 17–20.
3. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды // Стандарты и мониторинг в образовании. М., 2000. № 4. С. 34–42.
4. Мануйлов В. Ф. Инженерное образование на пороге XXI в. М.: Дом Русанова, 1998. 325 с.
5. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.

References

1. Vaganova T. G. Tvorcheskie laboratornye raboty po fizike // Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2003. T. 2. S. 28–29.
2. Vaganova V. I., Vaganova T. G. Reshenie integrativnykh zadach pri podgotovke bakalavrov tekhnicheskogo napravleniya // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Teoriya i metodika obucheniya. Ulan-Ude: Izd-vo BGU, 2013. № 15. S. 17–20.
3. Demin V. A. Professional'naya kompetentnost' spetsialista: ponyatie i vidy // Standarty i monitoring v obrazovanii. M., 2000. № 4. S. 34–42.
4. Manuilov V. F. Inzhenernoe obrazovanie na poroge XXI v. M.: Dom Rusanova, 1998. 325 s.
5. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. M.: Znanie, 1996. 308 s.

Библиографическое описание статьи

Ваганова В. Г. Практические занятия по физике со студентами прикладного бакалавриата // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 53–57. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-53-57.

Reference to the article

Vaganova V. G. Practical Training in Physics for Applied Bachelor Degree Course // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. С. 53–57. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-53-57.

Статья поступила в редакцию 19.09.2016

УДК 378.14

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-58-64

Валентина Ивановна Ваганова¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
(670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 40В),
e-mail: valen51@mail.ru

Геннадий Борисович Зонхоев²,
кандидат технических наук, доцент,
Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления
(670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 40В),
e-mail: zgb13@mail.ru

Владимир Сергеевич Кружихин³,
директор,
Генерация Бурятии, филиал ПАО «ТГК-14»
(670045, г. Улан-Удэ, ул. Шаляпина, 41),
e-mail: kvs@bur.tgk-14.com

Дмитрий Евгеньевич Дашеев⁴,
аспирант,
Бурятский государственный университет
(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24А),
e-mail: dasheevd@mail.ru

Развитие профессиональных компетенций студентов электроэнергетических специальностей в рамках дуального обучения

Современные требования, предъявляемые работодателями к будущему специалисту, диктуют необходимость серьезно изменить цели, содержание и функции профессионального образования. Большой проблемой высшего образования в настоящее время является разрыв между теорией, которую студенты получают в учебном заведении, и практическими навыками, которых ждут от них работодатели и рынок труда. Одним из направлений в решении данной проблемы является широко применяемая в странах Европы дуальная система подготовки кадров. Основная содержательная концепция дуальной системы профессионального образования базируется на усилении практической направленности при подготовке специалистов через синтезирование учебного и производственного процессов, что существенно увеличивает возможность профессиональной мобильности выпускников учебных заведений. В данной статье изучены профессиональные стандарты, сделан анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника* (уровень бакалавриата). Совместно с работодателями составлена основная образовательная программа, учитывающая требования базового предприятия, и выявлены основные направления взаимодействия образовательного учреждения и предприятия в ходе реализации дуальной системы подготовки кадров. Разработанная система дуального образования обеспечивает подготовку специалистов, уровень профессиональной компетентности которых соответствует требованиям образовательного стандарта и корпоративным требованиям предприятия.

Ключевые слова: дуальное образование, профессиональные компетенции, профессиональная подготовка, основная образовательная программа

¹ В. И. Ваганова – основной автор, формулирует цели, задачи, выводы и обобщает итоги коллективного исследования.

^{2,3} Г. Б. Зонхоев и В. С. Кружихин разрабатывают основную образовательную программу бакалавриата по направлению 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника* и выявляют основные направления взаимодействия образовательного учреждения и предприятия в ходе реализации дуальной системы подготовки кадров.

⁴ Д. Е. Дашеев выявляет основные принципы реализации дуальной системы обучения для развития профессиональных компетенций студентов электроэнергетических специальностей.

Valentina I. Vaganova¹,
Doctor of Pedagogy, Professor
East Siberian State University of Technologies and Management
(40B Klyuchevskaya st., Ulan-Ude, 670013, Russia),
e-mail: valen51@mail.ru

Gennady B. Zonkhoev²,
Candidate of Engineering Science, Associate Professor,
East Siberian State University of Technologies and Management
(40B Klyuchevskaya st., Ulan-Ude, 670013, Russia),
e-mail: zgb13@mail.ru

Vladimir S. Kruzhihin³,
Director,
Branch of Power Generating Company (TGC-14)
(41 Shalyapina st., Ulan-Ude, 670045, Russia),
e-mail: kvs@bur.tgk-14.com

Dmitrii E. Dasheev⁴,
Postgraduate Student,
Buryat State University
(24A Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: dasheevd@mail.ru

Development of Professional Competences of Students of Electrical Power Specialties within Dual Training

Modern requirements for employers to future specialist necessitate a major change in objectives, content and function of vocational education. The big problem of higher education today is the gap between the theory that students get in an educational institution, and practical skills that are expected of them by employers and the labor market. One of the ways to address this problem is the dual vocational training system widely used in European countries. The main substantive concept of the dual vocational training system is based on strengthening the practical orientation during training through educational synthesizing and manufacturing processes, which significantly increases the possibility of professional mobility of graduates. This article studied professional standards, made an analysis of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the direction of preparation 13.03.02 *Electric Power Industry and Electrical engineering* (undergraduate level). We compiled basic educational program in collaboration with employers, taking into account the basic requirements of the company and identified the main areas of cooperation between educational institutions and enterprises in the implementation of the dual training system. The developed dual education system provides training of specialists, the level of professional competence to satisfy the requirements of the educational standard of the enterprise and corporate requirements.

Keywords: dual education, professional competencies, professional training, basic educational program

Вводная часть. В связи с изменением структуры занятости населения, применением новых технологий, современного оборудования, наукоёмких автоматизированных процессов требования к наёмным работникам претерпели значительные изменения. К тому же в настоящее время до 80 % вакансий на рынке труда составляют именно рабочие профессии новой формации, что при среднем возрасте российского рабочего более 50 лет создаёт определённую напряжённость в балансе трудовых ресурсов.

Проблемой высшего образования является разрыв между теорией, получаемой студентами в учебном заведении, и практическими навыками, необходимыми для успешной профессиональной деятельности. Следовательно, складывающиеся современные требования, предъявляемые работодателями к будущему специалисту, диктуют необходимость изменить цели, содержание и функции профессионального образования.

Для решения данных проблем может быть применена широко используемая в Европейских

¹ V. I. Vaganova is the main author who formulates the purposes, tasks, conclusions and generalizes results of a collective research.

^{2,3} G. B. Zonkhoev and V. S. Kruzhihin developed the main educational program of a bachelor degree for the direction 13.03.02 *Electric Power Industry and Electrical engineering* and revealed the main directions of inter-action of educational institution and entity during implementation of dual system of training.

⁴ D. E. Dasheev reveals the basic principles of implementation of a dual training system for development of professional competences of students of electrical power specialties.

странах система дуального образования, вмещающая в учебном процессе и теоретическую, и практическую подготовку. Основная содержательная концепция дуальной системы профессионального образования основывается на увеличении практической направленности при подготовке специалистов через объединение учебного и производственного процессов, что существенно увеличивает возможность профессиональной мобильности выпускников учебных заведений [4, с. 37].

Цель исследования: разработать и внедрить практико-ориентированные основные образовательные программы, соответствующие ФГОС ВО и требованиям профстандартов в рамках дуального образования.

Задачи:

1) сделать анализ ФГОС ВО по направлению подготовки 13.03.02 *Электротехника и электротехника* (программа бакалавриата) и квалификационных характеристик (например, в виде должностной инструкции «Электромонтёр по обслуживанию оборудования электростанций» различных разрядов;

2) выявить требования базового предприятия к уровню подготовки специалиста в рамках профессионального стандарта;

3) выявить возможности дуальной системы образования, включающей взаимодействие образовательного учреждения и базового предприятия для развития профессиональных компетенций будущих специалистов.

Методологическую основу составляют идеи практико-ориентированного (Н. К. Бакланова, С. Н. Вершинина, И. В. Жуманова, А. Г. Казакова, Ю. И. Калугина, Ф. З. Кабиров и др.) и компетентностного подходов (В. И. Байденко, В. И. Блинов, И. А. Зимняя, Б. Мэнсфилд, Х. Г. Хоффман, А. В. Хуторской и др.). Мы предполагаем, что дуальная подготовка позволит более качественно сформировать профессиональные компетенции будущих специалистов.

В работе использованы следующие методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической и специальной литературы, ФГОС по направлению подготовки, обобщение международного и российского педагогического опыта), эмпирические (проведение с целью практической реализации разработанных материалов опытно-экспериментальной деятельности).

Степень научной разработанности проблемы. Для отечественного профессионального образования проблема установления тесного взаимодействия с производственной сферой является одной из наиболее актуальных, что

подчеркивается как в работах учёных (Г. В. Мухаметзянова, А. М. Новиков, Ю. Н. Петров, Г. М. Романцев, Н. К. Чапаев, Е. В. Терещенкова и др.), так и в нормативных документах, определяющих образовательную политику государства.

Согласно мнению Ю. Н. Петрова, дуальная система профессионального образования – инновационный тип организации профессионального образования, предполагающий согласованное взаимодействие образовательной и производственной сфер в подготовке специалистов определённого профиля, построенного на единстве трёх методологических оснований: аксиологического (паритетность гуманистических и технико-технологических ценностей и целей), онтологического (компетентностный подход), технологического (овладение профессиональной деятельностью, системой общественно-профессиональных отношений) [2, с. 128].

Результаты исследования. В данной статье под дуальной системой подготовки кадров понимается практико-ориентированная образовательная программа высшего образования, совместно реализуемая образовательным учреждением и базовым предприятием, способствующая решению следующих задач:

1) подготовка специалистов, уровень профессиональной компетентности которых должен соответствовать требованиям образовательного стандарта и корпоративным требованиям предприятия;

2) сокращение разрыва между рынком труда и образовательными учреждениями;

3) внедрение передовых образовательных технологий в систему высшего образования;

4) разработка и внедрение практико-ориентированных основных образовательных программ, соответствующих ФГОС ВО.

Таким образом, целью дуальной системы обучения выступает качественное освоение обучающимися профессиональных компетенций по специальности, а также приобретение практических навыков работы в соответствующей области. При дуальной системе подготовки кадров происходит смена знаниевой парадигмы образования на компетентностную, переход от простой передачи знаний к содействию и поддержке студентов в овладении профессиональными компетенциями.

Компетентностный подход базируется на двух основных понятиях: «компетенция» и «компетентность». Согласно точке зрения А. В. Хуторского, компетенция включает в себя совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельно-

сти), задаваемых по отношению к определённо-му кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним», а компетентность предполагает «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [7].

При дуальной системе обучения перед учебным заведением и предприятием ставится задача подготовки квалифицированных специалистов, уровень профессиональной компетентности которых должен соответствовать, с одной стороны, требованиям ФГОС, а с другой – квалификационным характеристикам согласно действующей ЕТКС и ЕКС, т. е. корпоративным требованиям предприятия.

Соответствие между требованиями государственного стандарта (например, ФГОС ВО по направлению подготовки 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника*, программа бакалавриата) и квалификационных характеристик (например, в виде должностной инструкции «Электромонтёр по обслуживанию оборудования электростанций» различных разрядов) представлено в таблице.

Соответствие между требованиями государственного стандарта и квалификационных характеристик

<i>Профессиональные компетенции, соответствующие производственно-технологической деятельности бакалавра</i>	<i>Характеристика работ электромонтёра по обслуживанию оборудования электростанций 3-го разряда</i>
1. Готовность определять параметры оборудования объектов профессиональной деятельности	1. Устройство и назначение средств измерений электрических параметров
2. Готовность обеспечивать требуемые режимы и заданные параметры технологического процесса по заданной методике	2. Обслуживание электрооборудования электростанции и обеспечение его надёжной работы
3. Способность использовать технические средства для измерения и контроля основных параметров технологического процесса	3. Контроль за состоянием релейной защиты, дистанционного управления, сигнализации и электроавтоматики, за режимом работы турбогенераторов

Таким образом, представленная таблица позволяет сделать вывод об ассоциативном соответствии компетенций бакалавра набору навыков и умений специалиста согласно профессиональному стандарту по данной специальности. Однако следует также иметь в виду и то обстоятельство, что Международный стандартный классификатор занятий ISCO включает в себя около 1500 профессий, в то время как ко-

личество направлений обучения в разных странах составляет 250–350 [1]. В 2014 г. в России было утверждено 403 профессиональных стандарта. Данные документы разрабатываются по должностям (профессиям) или по группам родственных должностей (профессий) с учётом базовых технологических компетенций, общих для них. Профессиональные стандарты должны послужить основой для разработки образовательных стандартов, методических материалов, программ профессионального обучения работников и установления их квалификационных уровней [6].

Дуальная система предполагает непосредственное участие предприятий в профессиональном образовании. Предприятия предоставляют возможности для практического обучения студентов, а учебное заведение на равноправной основе сотрудничает с этими предприятиями. В основу обучения положен принцип взаимосвязи теории и практики, что позволяет студентам не только получить теоретическую подготовку по специальности, но и освоить основные производственные процессы непосредственно в организациях.

Однако при реализации дуальной подготовки следует помнить о необходимости принципиальных изменений при организации учебной деятельности, необходимости адекватного интегрирования и чередования теоретической и практической составляющих во время всего периода обучения [5, с. 45].

Взаимодействие с работодателями надо начинать ещё на уровне составления учебных планов, чтобы студент приобрёл профессиональные компетенции, которые действительно пригодятся ему после окончания учебного заведения. Высшему учебному заведению необходимо составить набор требований и компетенций, необходимых для овладения новыми специализациями (профилизациями для современного производства), и на их основе совместно с компаниями формировать корпоративные образовательные программы. При разработке учебной программы необходимо руководствоваться не специальностью, которую получает студент, а компетенциями.

Составление программы обучения для реализации системы дуального образования для студентов, обучающихся по программе академического и прикладного бакалавриата по направлению 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника* при изучении дисциплины «Электрическая часть станций и подстанций», основывается на взаимоотношениях, вытекающих из «Программы сотрудничества публичного

акционерного общества «Территориальная Генерирующая Компания № 14» с ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» и ФГБОУ ВО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления» на 2014–2018 гг.».

Программа обучения (102 ч) студентов электротехнического факультета ВСГУТУ составляется преподавателями факультета, имеющими производственный стаж не менее 5 лет или прошедшими стажировку на базе предприятий Генерации Бурятии (ГБ), филиал ПАО «ТГК-14», – Улан-Удэнских теплоэлектроцентралей (ТЭЦ) – 1, 2, с участием работников предприятий из числа наиболее квалифицированного персонала, имеющего опыт обучения молодых специалистов на производстве. Генерация Бурятии, филиал ПАО «ТГК-14», предоставляет оборудование, рабочие места, материально-техническое обеспечение в соответствии с программой обучения на безвозмездной основе.

Цели программы обучения и отбор содержания подчинены интересам профессии и тесно связаны с ней. Дидактические принципы составляют ориентированную на трудоустройство концепцию обучения. Она может быть реализована разными методами, но главный принцип – ориентация на действие в условиях профессиональной деятельности (формирование «компетенции действия»). Компетенция действия может быть приобретена только посредством деятельности. Она формируется только вследствие типичных для профессиональной деятельности действий. Обучение с ориентацией на действие для этой цели осуществляется, по возможности, на типичных для профессии заданиях. Отрабатываются компетенции, необходимые для успешного, выполняемого на профессиональном уровне конкретного задания.

При реализации системы дуального образования для студентов по направлению подготовки 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника* в результате изучения дисциплины «Электрическая часть станций и подстанций» формируются следующие компетенции:

- 1) готовность определять параметры обслуживания объектов профессиональной деятельности (ПК-5);
- 2) способность рассчитывать режимы работы объектов профессиональной деятельности (ПК-6);
- 3) готовность обеспечивать требуемые режимы и заданные параметры технологического процесса по заданной методике (ПК-7);
- 4) способность использовать технические средства для измерения и контроля основных параметров технологического процесса (ПК-8);

5) способность составлять и оформлять типовую техническую документацию (ПК-9);

6) способность использовать правила техники безопасности, производственной санитарии, пожарной безопасности и нормы охраны труда (ПК-10) [8].

Формирование и реализация образовательной программы дуальной подготовки бакалавров по направлению «Электроэнергетика и электротехника» осуществляются по рабочему учебному плану, который строится на учебных модулях, состоящих из отдельных блоков дисциплины «Электрическая часть станций и подстанций».

При этом обеспечивается единство теоретического и практического обучения, осуществляемого как в учебном заведении, так и на предприятии, что приводит к непрерывному системному развитию профессиональной компетентности и обучающихся, и самих педагогов [3, с. 36].

Практическое обучение осуществляется на предприятии при непосредственном участии:

1) специалистов предприятия, прошедших педагогическую подготовку;

2) преподавателей учебного заведения, прошедших курсы повышения квалификации на предприятии.

Занятия для студентов проводятся на учебном полигоне, в учебных мастерских, лабораториях (под руководством преподавателя), на рабочем месте (под руководством наставника). В качестве производственной площадки, ресурсного центра практической подготовки выступают предприятия ГБ, филиал ПАО «ТГК-14», – Улан-Удэнские ТЭЦ-1, ТЭЦ-2. Материально-технические базы Улан-Удэнских ТЭЦ-1, ТЭЦ-2 позволяют студентам приобретать навыки работы с современными технологиями и устройствами (новые виды коммутационных аппаратов, АСКУЭ, тепловизор и т. д.). В ходе обучения на практических и семинарских занятиях обсуждаются конкретные практические ситуации, отрабатываются типичные для профессии задания и решаются производственные задачи, возникающие на предприятии. В процессе обучения студенты приобретают широкую профессиональную компетентность, которая позволяет им самостоятельно планировать, контролировать и модифицировать свою профессиональную деятельность.

Для итоговой аттестации по окончании обучения создается аттестационная комиссия из числа преподавателей, сотрудников предприятий Улан-Удэнских ТЭЦ-1, ТЭЦ-2 (Генерация Бурятии, филиал ПАО «ТГК-14»), а также тре-

тых лиц (независимые эксперты) с правом присвоения квалификационного разряда и выдачи соответствующего удостоверения по профилю обучения.

Итак, объектом дуальной системы профессионального образования является триединство участников: образовательное учреждение, обучающийся, предприятие. Основными направлениями взаимодействия образовательного учреждения и предприятия в ходе реализации дуальной системы подготовки кадров являются:

- 1) участие предприятий в разработке типовых учебных планов и программ;
- 2) организация практической подготовки студентов с использованием технологической базы предприятий;
- 3) развитие взаимодействия сторон по вопросам подготовки высококвалифицированных специалистов и содействия их трудоустройству;
- 4) привлечение к процессу обучения специалистов, имеющих опыт профессиональной деятельности в соответствующих отраслях;
- 5) участие работодателей в контроле над качеством подготовки бакалавров при проведении итоговой аттестации.

Выводы и рекомендации. В рамках нашего исследования изучены профессиональные стандарты, сделан анализ ФГОС ВО обучающихся по программе академического и прикладного бакалавриата по направлению 13.03.02

Электроэнергетика и электротехника. Составлена основная образовательная программа совместно с работодателями, учитывающая требования базового предприятия. Дуальная система подготовки кадров отвечает интересам всех участвующих в ней сторон. Для образовательного учреждения дуальная система даёт возможность повысить конкурентоспособность не только выпускников, но и образовательных программ. Для предприятия появляется возможность подготовить для себя необходимые кадры, уменьшить расходы, предусмотренные на поиск и подбор работников, их переучивание и адаптацию. Работодатели получают готового специалиста, владеющего профессиональными компетенциями, хорошо знакомого с особенностями работы именно этого предприятия. Для обучающихся помимо оптимальной передачи профессионального опыта и приобретения навыков работы с современными технологиями дуальная система профессионального образования обеспечивает совсем иную степень социальной адаптации: студенты проходят подготовку и проверку своей компетентности в производственных условиях. Именно поэтому при таком виде подготовки кадров происходит быстрая адаптация выпускников к реальным производственным требованиям, а также намечается большая вероятность успешного трудоустройства после освоения образовательной программы.

Список литературы

1. Конев А. Специфика и отличия международного и российского стандартов // Энергоэффективность и энергосбережение. 2012. № 5. С. 5–6.
2. Петров Ю. Н. Дуальная система инженерно-педагогического образования – инновационная модель современного профессионального образования. Н. Новгород, 2009. 280 с.
3. Петров Ю. Н. Дуальная система непрерывного профессионального образования в колледже // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2010. Вып. 3. С. 34–37.
4. Терещенкова Е. В. Дуальное образование как инновационный формат системы высшего профессионального образования // Вестник Московского гуманитарно-экономического института. 2014. Вып. 1. С. 33–37.
5. Терещенкова Е. В. Дуальная система образования как основа подготовки специалистов [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № 4. С. 41–45. Режим доступа: <http://www.e-koncept.ru/2014/14087.htm> (дата обращения: 22.05.2016).
6. Титов В. Л. Профессиональные стандарты для энергетики и топливно-энергетического комплекса // Энергобезопасность и энергосбережение. 2015. № 3. С. 34–37.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 22.05.2016).

Источники

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 13.03.02 *Электроэнергетика и электротехника* (уровень бакалавриата), утверждённый приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 03.09.2015 г. № 955 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/130302.pdf> (дата обращения: 28.06.2016).

References

1. Konev A. Spetsifika i otlichiya mezhdunarodnogo i rossiiskogo standartov // *Energoeffektivnost' i energosberezhenie*. 2012. № 5. S. 5–6.
2. Petrov Yu. N. Dual'naya sistema inzhenerno-pedagogicheskogo obrazovaniya – innovatsionnaya model' sovremennogo professional'nogo obrazovaniya. N. Novgorod, 2009. 280 s.
3. Petrov Yu. N. Dual'naya sistema nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya v kolledzhe // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo agroinzhenernogo universiteta im. V. P. Goryachkina*. 2010. Vyp. 3. S. 34–37.
4. Tereshchenkova E. V. Dual'noe obrazovanie kak innovatsionnyi format sistemy vysshego professional'nogo obrazovaniya // *Vestnik Moskovskogo gumanitarno-ekonomicheskogo instituta*. 2014. Vyp. 1. S. 33–37.
5. Tereshchenkova E. V. Dual'naya sistema obrazovaniya kak osnova podgotovki spetsialistov [Elektronnyi resurs] // *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept»*. 2014. № 4. S. 41–45. Rezhim dostupa: <http://www.e-koncept.ru/2014/14087.htm> (data obrashcheniya: 22.05.2016).
6. Titov V. L. Professional'nye standarty dlya energetiki i toplivno-energeticheskogo kompleksa // *Energobezопасnost' i energosberezhenie*. 2015. № 3. S. 34–37.
7. Khutorskoi A. V. Klyuchevye kompetentsii i obrazovatel'nye standarty [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (data obrashcheniya: 22.05.2016).

Istochniki

8. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 13.03.02 *Elektroenergetika i elektrotehnika* (uroven' bakalavriata), utverzhdennyi prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 03.09.2015 g. № 955 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/130302.pdf> (data obrashcheniya: 28.06.2016).

Библиографическое описание статьи

Ваганова В. И., Зонхоев Г. Б., Кружikhин В. С., Дашеев Е. Д. Развитие профессиональных компетенций студентов электроэнергетических специальностей в рамках дуального обучения // *Ученые записки ЗабГУ*. 2016. Т. 11. № 6. С. 58–64. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-58-64.

Reference to the article

Vaganova V. I., Zonkhoev G. B., Kruzhikhin V. S., Dasheev D. E. Development of Professional Competences of Students of Electrical Power Specialties within Dual Training // *Scholarly Notes of Transbaikal State University*. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 58–64. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-58-64.

Статья поступила в редакцию 25.06.2016

УДК 378-021.46

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-65-73

Дулма Цырендашиевна Дугарова¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: dugarova_dc@mail.ru

Светлана Ефимовна Старостина²,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: sestarost@mail.ru

Лариса Витальевна Черепанова³,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: cherepanovaLara@mail.ru

Фундирование профессиональных, образовательных стандартов и НРК как условие проектирования элементов основных профессиональных образовательных программ³

Развитие высшего образования в России связано с повышением качества образования, которое должно соответствовать требованиям инновационного развития экономики, потребностям общества, каждого гражданина. Несоответствие профессиональной квалификации выпускников требованиям экономики фиксируется работодателями как проблема неактуальности содержания программ профессионального образования. Механизмом устранения несоответствия выступают профессиональные стандарты, призванные обеспечить сопряжение требований к квалификациям рынка труда и сферы образования и создать условия для правового регулирования их взаимодействия. Цель исследования: обосновать фундирование как необходимое условие и механизм сопряжения профессиональных, образовательных стандартов и НРК в условиях как формального образования с получением квалификации, так и неформального «внутрифирменного» обучения и информального самостоятельного образования. Теоретико-методологическую основу исследования составили: методология проекта TUNING, руководство по применению ECTS; контекстный подход (А. А. Вербицкий); концептуальные положения фундирования (В. Д. Шадриков); «Международная стандартная классификация образования» Института статистики ЮНЕСКО. Значимым условием сопряжения сферы труда и образования педагогических работников, проектирования дополнительных профессиональных программ в условиях внедрения профессиональных стандартов является фундирование. В статье содержится описание этапов процедуры фундирования: определение точек сопряжения стандартов, в качестве которых выступают цели и задачи, результаты, содержание и технологии обучения; определение слоёв фундирования. Первый слой – сопряжение показателей, характеризующих уровни квалификаций (НРК), обобщённых трудовых функций (профессиональный стандарт) и профессиональных компетенций (ФГОС ВО); второй слой – сопряжение результатов обучения по ФГОС ВО и требований профессиональных стандартов.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, педагогическое образование, фундирование, национальная рамка квалификаций, проектирование, основная профессиональная образовательная программа

¹ Д. Ц. Дугарова является разработчиком методологии исследования.

² С. Е. Старостиной и Л. В. Черепановой осуществлялось исследование по фундированию профессиональных, образовательных стандартов и НРК.

³ Работа выполнена в рамках проектной части государственного задания в сфере научной деятельности Минобрнауки РФ № 27.2479.2014К по теме «Управление развитием модульных профессиональных образовательных программ для ведущих отраслей экономики Забайкальского края на основе государственно-частного партнёрства».

Dulma Ts. Dugarova¹,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
 (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
 e-mail: dugarova_dc@mail.ru

Svetlana E. Starostina²,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University
 (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
 e-mail: sestarost@mail.ru

Larisa V. Cherepanova²,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University,
 (30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
 e-mail: cherepanovaLara@mail.ru

Founding of the Professional, Educational Standards and the NQF as a Condition of Designing the Elements of the Main Professional Educational Programs³

The development of higher education in Russia is connected with the education quality improvement which should meet the requirements of the innovative development of economy, the needs of society and each citizen. The inconsistency of professional qualification of graduates and the economy requirements is fixed by employers as the problem of irrelevance of the content of vocational programs. The mechanism to eliminate this inconsistency includes the professional standards ensuring the interaction of qualification requirements of the labour market and the area of education and providing conditions for its legal regulation interaction. The research is aimed at justifying founding as the necessary condition and the mechanism of the interaction of the professional, educational standards and NQF (the National Qualifications Framework) in the terms of formal education with the attainment of qualifications as well as non-formal "interfirm" education and informal self-education. The theoretical and methodological basis of the research is comprised by: the methodology of the project TUNING, application guide ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System); the contextual approach (A. A. Verbitsky); the conceptual fundamentals of founding (V. D. Shadrikov); "International Standard Classification of Education" of the UNESCO Institute for Statistics. Founding is the meaningful condition of the interaction of the areas of education and labor of the teaching staff, additional vocational program design in the conditions of professional standards introduction. The article describes the stages of the procedure of founding: defining interaction points including goals and objectives, the results, the content and the learning technologies; defining the layers of founding. The first layer is the interaction of indicators characterizing the levels of qualifications (the National Qualifications Framework), generalized labor functions (the professional standard) and professional competences (FSES HE); the second layer presents the interaction of the learning outcomes according to the FSES HE and the professional standards requirements.

Keywords: additional vocational education, teacher education, founding, the National Qualifications Framework, design, the main professional educational program

Вводная часть. На современном этапе социально-экономического развития страны происходит развитие высшего образования как системы и как одной из главных сфер производства инноваций, создающих базовые условия для роста инновационной экономики на основе быстрого обновления технологий и продуктов. Ведущей задачей развития образования как императива социально-экономического развития России является поддержка жизнеспособных традиций отечественного образования, освое-

ние лучшего, что сложилось в мировой практике, создание системы образовательных институтов, ориентированных на потребности постиндустриальной экономики и общества XXI в.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. [15] в качестве стратегической цели в области образования определяет повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям обще-

¹ D. Ts. Dugarova is the developer of the research methodology.

² S. E. Starostina and L. V. Cherepanova carried out a study on the refunding of professional, educational standards and NRC.

³ The work was performed as part of the project of the State task in the field of scientific activities of the Ministry of Education of the Russian Federation № 27.2479.2014K on the theme "Management of development of modular vocational training programs for the leading sectors of the Trans-Baikal Territory's economy, based on public-private partnership".

ства и каждого гражданина, достижение которой должно обеспечиваться решением задачи развития системы управления качеством образовательных услуг и формирования современной модели взаимодействия учреждения профессионального образования с работодателями. Механизмом решения задачи выступают профессиональные стандарты, призванные обеспечить сопряжение требований к квалификациям рынка труда и сферы образования и создать условия для правового регулирования их взаимодействия. В указе Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [16] Правительству РФ поручено утвердить план разработки профессиональных стандартов, а к 2015 г. ввести в действие не менее 800 профессиональных стандартов. Это определяет новые социально-трудовые отношения сферы труда и сферы образования, а также смену парадигмы управления этими отношениями, согласно Федеральному закону от 03.12.2012 г. № 236-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации» и ст. 1 Федерального закона «О техническом регулировании» [17].

На современном этапе развития образования в центре внимания исследователей и экспертов находятся тренды [9–10; 13], влияющие на развитие мировой системы образования. Старение населения, глобализация, быстрая смена технологических платформ – всё это существенно отражается на «образовательном ландшафте». Мир профессий усложняется, их типология в ряде сфер деятельности приобретает всё более размытый характер. Пребывание на студенческой скамье, изучение тонкостей той или иной профессии без уверенности в том, что соответствующая узкоспециальная квалификация будет востребована производством, становятся непозволительной роскошью. Изменения в экономике и обществе, демографические тренды свидетельствуют об актуальности перехода к модели образования на протяжении всей жизни [11–12].

Несоответствие профессиональной квалификации выпускников перспективным требованиям экономической деятельности фиксируется работодателями как проблема неактуальности содержания программ профессионального образования. Слабая подготовленность к коммуникациям и социальной адаптации в организациях рассматриваются работодателями как недостаток программ высшего образования в части формирования практических трудовых и управленческих компетенций [2].

Ситуация осложняется тем, что в России происходит смена общественной стадии развития от индустриальной к постиндустриальной. Диверсификация производств, быстрая смена технологий приводят к пониманию необходимости изменения подходов к получению новых квалификаций и их оценке, что делает данную тему одной из актуальных для научно-педагогического сообщества [8]. Новые нормативно-правовые основы государственной политики сопряжения сферы труда и сферы образования на основе профессиональных стандартов, национальной рамки квалификаций (НРК) и федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) актуализируют необходимость проектирования элементов основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), которое может быть осуществлено на основе фундирования.

Данные о методологии и методике исследования. Цель исследования: обосновать фундирование как необходимое условие и механизм сопряжения профессиональных, образовательных стандартов и НРК в условиях как формального образования с получением квалификации, так и неформального «внутрифирменного» обучения и информального самостоятельного образования.

Задачи исследования включают:

- выявление особенностей профессиональных стандартов как моделей трудовой деятельности специалистов для сопряжения сферы труда и сферы образования;
- выявление точек и слоёв фундирования профессиональных и образовательных стандартов, НРК как основы проектирования элементов ОПОП.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- методология проекта TUNING, руководство по применению ECTS [20; 22];
- контекстный подход (А. А. Вербицкий) [3];
- концептуальные положения фундирования (В. Д. Шадриков, Е. И. Смирнов) [5];
- концептуальный документ «Международная стандартная классификация образования» Института статистики ЮНЕСКО [19; 21].

Исследование востребованности выпускников проводилось методом социологического опроса потребителей образовательных услуг в количестве: студенты очной формы обучения (662 чел.), профессорско-преподавательский состав (209 чел.). Уровень удовлетворённости основных потребителей образовательных услуг ЗабГУ измерялся посредством статистических и корреляционных расчётов показателей. Отбор

респондентов проводился посредством расчёта выборочной совокупности.

В ходе исследования проделана следующая работа:

– первый этап: формирование тезауруса по теме исследования посредством анализа, выборки и определения базовых понятий;

– второй этап: проведение исследования удовлетворённости основных потребителей образовательных услуг ЗабГУ;

– третий этап: анализ результатов исследования и выявление точек и слоёв фундирования профессиональных, образовательных стандартов и НРК.

Результаты и их обсуждение. Основной задачей развития систем управления качеством образовательных услуг является формирование современной модели взаимодействия учреждений высшего образования с работодателями. Механизмом решения этой задачи служат профессиональные стандарты, обеспечивающие согласование требований к квалификациям рынка труда и сферы образования, создающие условия для правового регулирования их взаимодействия [8]. Правила разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов определяют порядок применения профессиональных стандартов образовательными организациями высшего образования при разработке профессиональных образовательных программ.

Так, для рассмотрения проблемы выявления точек и слоёв фундирования НРК, образовательных и профессиональных стандартов необходимо, во-первых, определить такие базовые понятия, как «сопряжение», «фундирование».

Слово «сопряжённый» имеет значение «взаимно связанный, сопровождаемый чем-либо» [7]. В контексте нашей проблемы под *сопряжением* может пониматься взаимосвязь, скоординированность требований к результатам обучения ФГОС и требований к обобщённым трудовым функциям, определённым в профессиональном стандарте.

Фундирование (от лат. *fundare* – основание, закладывание основы) – это процесс создания условий (психологических, педагогических, организационно-методических) для актуализации базовых профессиональных компетенций и трудовых функций в соответствии с видами профессиональной деятельности, а также для конкретизации содержания обучения с последующим теоретическим обобщением структурных единиц в модули, интегрирующие профессиональные компетенции и трудовые функции в

виды профессиональной деятельности по обобщённым трудовым функциям.

Проблема сопряжения образовательных стандартов высшего образования и профессиональных стандартов относится к актуальной, только ещё разрабатываемой проблеме. Именно идея сопряжения положена в основу обновления ФГОС, особенностью которых будет рамочная регламентация структуры образовательных программ, условий их реализации и результатов освоения [4]. Анализ литературы свидетельствует о том, что наиболее полное осмысление данной проблема получила в Ярославском государственном педагогическом университете [5], в котором под руководством В. Д. Шадрикова учёными ведутся исследования профессионализации предметной подготовки учителей математики на основе концепции фундирования, которая, по их мнению, является средством разрешения противоречий при подготовке учителя математики.

Сопряжение образовательных и профессиональных стандартов может быть произведено на основе концепции фундирования и предполагает следующее:

1) определение точек сопряжения стандартов, в качестве которых нам видятся цели и задачи обучения, результаты обучения, содержание обучения, технологии обучения;

2) определение слоёв фундирования:

– первый слой: сопряжение показателей, характеризующих уровни квалификаций (НРК), обобщённых трудовых функций (профессиональный стандарт) и профессиональных компетенций (ФГОС ВО);

– второй слой: сопряжение результатов обучения по ФГОС ВО и требований профессиональных стандартов.

Покажем действия фундирования на первом слое. Поскольку к педагогическим работникам высшего образования относятся специалисты, имеющие высшее образование, в том числе непедагогическое, то сопряжению подлежат, кроме НРК РФ, ФГОС ВО и профессионального стандарта направления подготовки, профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [14]. Это связано с тем, что для осуществления педагогической деятельности им необходимо овладеть обобщёнными трудовыми функциями педагогической деятельности, определёнными профессиональным стандартом педагогической деятельности.

Дескрипторами НРК РФ являются: широта полномочий и ответственность (общая компе-

тенция), сложность деятельности (характер умений), наукоёмкость деятельности (характер знаний). Поскольку высшее образование представлено 6, 7, 8-м уровнями, то целесообразно для фундирования первого слоя рассмотреть эти уровни. Уровень высшего образования (бакалавриата (6-й уровень), магистратуры (7-й уровень), аспирантуры (8-й уровень)) характеризуется способностями [1]:

1) по широте полномочий и ответственности (общая компетенция):

– осуществлять самостоятельную профессиональную деятельность, предполагающую постановку целей собственной работы и/или подчинённых;

– обеспечивать взаимодействие сотрудников и смежных подразделений;

– нести ответственность за результат выполнения работ на уровне подразделения или организации;

– определять стратегии, управлять процессами и деятельностью (в том числе инновационной) с принятием решения на уровне крупных институциональных структур и их подразделений;

2) по сложности деятельности (характер умений):

– решать задачи технологического или методического характера, предполагающие выбор и многообразие способов решения;

– разрабатывать, внедрять, контролировать, оценивать и корректировать компоненты профессиональной деятельности;

– решать задачи развития, разработки новых подходов, использования разнообразных методов (в том числе инновационных);

– осуществлять деятельность, предполагающую решение проблем исследовательского и проектного характера, связанных с повышением эффективности управляемых процессов;

3) по наукоёмкости деятельности (характер знаний):

– синтезировать профессиональные знания и опыт (в том числе инновационный);

– самостоятельно искать, анализировать и оценивать профессиональную информацию;

– синтезировать профессиональные знания и опыт;

– создавать новые знания прикладного характера в определённой области и/или на стыке областей;

– определять источники и осуществлять поиск информации, необходимой для развития деятельности;

– создавать и синтезировать новые знания междисциплинарного характера;

– оценивать и отбирать информацию, необходимую для развития деятельности.

Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [14] определяет функциональную карту вида профессиональной деятельности педагогических работников. Её составляют обобщённые трудовые функции.

Одной из ведущих обобщённых трудовых функций преподавателя высшей школы является «Преподавание по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации», составляющими которой выступают:

– преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры или ДПП (первая трудовая функция);

– организация и руководство научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельностью обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП под руководством специалиста, в том числе более высокой квалификации (вторая трудовая функция);

– профессиональная поддержка ассистентов и преподавателей, контроль качества проводимых ими учебных занятий (третья трудовая функция);

– профессиональная поддержка специалистов, участвующих в реализации курируемых учебных дисциплин, организации учебно-профессиональной, исследовательской, проектной и иной деятельности обучающихся по программам ВО и ДПП (четвёртая трудовая функция);

– разработка под руководством специалиста более высокой квалификации учебно-методического обеспечения реализации учебных курсов, дисциплин или отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры или ДПП (пятая трудовая функция).

Выполнение первой трудовой функции включает:

– преподавание учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведение отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры или ДПП;

– организацию самостоятельной работы обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП;

– организацию внеаудиторной и самостоятельной работы по дисциплине;

- использование форм и методов организации внеаудиторной и самостоятельной работы;
- контроль и оценку освоения обучающимися учебных курсов, дисциплин бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП;

- проведение различных видов аттестации обучающихся (текущей, промежуточной и итоговой);

- использование традиционных и инновационных форм контроля и оценки освоения учебных курсов, форм итоговой аттестации;

- конструирование деятельности обучаемых при работе над выпускными квалификационными работами;

- оценивание в соответствии с критериями оценивания выпускных квалификационных работ в компетентностной парадигме высшего образования.

Вторая трудовая функции включает:

- научно-методическое и консультационное сопровождение процесса и результатов научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся по программам ВО и ДПП;

- контроль и рецензирование выполнения проектных, исследовательских и выпускных квалификационных работ;

- организацию и проведение научных конференций, конкурсов проектных и исследовательских работ обучающихся.

Третью и четвертую трудовые функции составляют:

- организация и проведение консультаций для преподавателей;

- посещение и анализ занятий с целью повышения качества реализуемого образовательного процесса.

При выполнении пятой трудовой функции предполагается разработка новых подходов, методических решений в области:

- ФГОС ВО, примерных образовательных программ ВО или ДПП;

- преподавания учебных курсов, дисциплин или отдельных видов учебных занятий программ ВО или ДПП;

- создания, обновления и оценки качества учебников и учебных пособий;

- ведения документации, обеспечивающей реализацию учебных курсов, дисциплин или отдельных видов учебных занятий программ ВО или ДПП.

Для фундирования на первом слое в качестве примера обратимся к профессиональным компетенциям, определённым в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по

направлению подготовки «Филология (квалификация (степень) «магистр»)» [18].

Магистр по направлению подготовки «Филология» готовится к выполнению следующих видов профессиональной деятельности: «*Научно-исследовательской* в научных и научно-педагогических учреждениях, организациях и подразделениях; *педагогической* в системе среднего (полного) общего, среднего профессионального и высшего профессионального образования; *прикладной* (переводческой, редакторской, экспертной) в учреждениях образования, культуры, управления, средств массовой информации; в области языковой и социокультурной коммуникации и других областях социально-гуманитарной деятельности; *проектной* в образовательных и культурно-просветительских учреждениях, литературных и литературно-художественных музеях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской, массмедийной и коммуникативной сферах; *организационно-управленческой* во всех вышеперечисленных сферах» [18].

В соответствии с профильной направленностью образовательной программы и педагогическим видом профессиональной деятельности магистр, согласно стандарту, должен быть подготовлен к решению профессиональных задач:

- квалифицированно интерпретировать различные типы текстов, в том числе раскрывать их смыслы и связи с породившей их эпохой, анализировать языковой и литературный материал для обеспечения преподавания и популяризации филологических знаний;

- проводить учебные занятия и внеклассную работу по языку и литературе в общеобразовательных учреждениях и образовательных учреждениях среднего профессионального образования;

- проводить практические занятия по филологическим дисциплинам в образовательных учреждениях высшего профессионального образования;

- готовить учебно-методические материалы по отдельным филологическим дисциплинам, в том числе по профориентационной работе.

Результатами освоения ФГОС ВО по данному направлению в педагогической деятельности выступают следующие профессиональные компетенции:

- владение навыками квалифицированной интерпретации различных типов текстов, в том числе раскрытия их смысла и связей с породившей их эпохой, анализ языкового и литературного материала для обеспечения преподавания и популяризации филологических знаний;

– владение навыками проведения учебных занятий и внеклассной работы по языку и литературе в учреждениях общего и среднего специального образования; практических занятий по филологическим дисциплинам в образовательных учреждениях высшего профессионального образования;

– владение навыками подготовки учебно-методических материалов по отдельным филологическим дисциплинам;

– способность к подготовке методических пособий и организации профориентационной работы.

Сопоставительный анализ НРК, профессионального стандарта педагогической деятельности и ФГОС ВО по направлению «Филология» показал, что профессиональные компетенции как результат освоения ФГОС ВО не отражают трудовых функций профессионального стандарта. Например, профессиональная компетенция «владение навыками проведения учебных занятий и внеклассной работы по языку и литературе в учреждениях общего и среднего специального образования; практических занятий по филологическим дисциплинам в образовательных учреждениях высшего профессионального образования» соотносится лишь с частью первой трудовой функции, состоящей в преподавании учебных курсов, дисциплин (модулей) или проведении отдельных видов учебных занятий по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры или ДПП.

Выявленные противоречия обусловили необходимость соотнесения модели специалиста и

модели подготовки специалиста, разработанных А. И. Субетто, Ю. К. Черновой и М. В. Горшениной [6]. Ими в качестве модели специалиста использовались квалификационные характеристики и профессиограммы, которые являлись эталонными моделями специалистов. В нашем исследовании модель специалиста определяют профессиональные стандарты. Нормативно-правовые документы, проводящие Государственную политику в образовании, устанавливающие требования к разработке на основе профессиональных стандартов ФГОС ВО и профессиональных программ организациями, что определяет особенности нашего исследования по сопряжению и фундированию НРК, профессиональных и образовательных стандартов.

Заключение. Перенастройка дополнительного профессионального образования педагогов вуза в условиях как формального образования с получением квалификации, так и неформального «внутрифирменного» обучения и информального самостоятельного образования – одна из актуальных задач современного этапа развития образования. Проектирование ОПОП, как показало проведенное исследование, должно осуществляться на основе фундирования профессиональных и образовательных стандартов, НРК сквозь призму компетентностной модели выпускника. Это обуславливает необходимость включения, в частности в программу дополнительного профессионального образования педагогических работников, модулей, освоение которых может устранить «лакуны» в профессиональной подготовке преподавателей.

Список литературы

1. Блинов В. И., Сазонов Б. А., Лейбович А. Н. Национальная рамка квалификаций Российской Федерации. М.: ФИРО: Центр начального, среднего, высшего и дополнительного профессионального образования, 2010. 7 с.
2. Блинов В. И., Виненко В. Г., Сергеев И. С. Методика преподавания в высшей школе. М.: Юрайт, 2013. 315 с.
3. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
4. Дугарова Д. Ц., Куренная Л. П. Опережающее развитие непрерывного образования педагогических работников. Чита: Изд-во ЗабГУ, 2013. 148 с.
5. Смирнов Е. И. Фундирование в профессиональной подготовке и инновационной деятельности педагога. Ярославль: Канцлер, 2012. 646 с.
6. Субетто А. И., Чернова Ю. К., Горшенина М. В. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов. СПб.: Астерион; Кострома: Изд-во Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова, 2010. 278 с.
7. Черепанова Л. В. Проблема сопряжения программ высшего профессионального и общего школьного образования на этапе магистерской подготовки будущих учителей русского языка // Гуманитарный вектор. Сер.: Педагогика, психология. 2012. № 1. С. 102–113.
8. Avdeev P. B., Dugarova D.C, Starostina S. E. Improving the Quality of Professional Educational Programs of College Education against Modern Social and Labor Relations [Электронный ресурс] // Indian Journal of Sciens and Technology. Vol. 8. Special Issue 10. Decemder, 2015. Режим доступа: <http://www.indjst.org/index.php/indjst/article/view/84872> (дата обращения: 23.06.2016).
9. Higher education outcomes assessment for the twenty-first century / ed. by Peter Hernon, Robert E. Dugan, Candy Schwartz. Libraries Unlimited (an Imprint of ABC-CLIO, LLC), 2013. 257 p.

10. Higher education policy. An international comparative perspective / ed. by Leo Goedegebuure, Frans Kaiser, Peter Maassen, Lynn Meek, Frans van Vught and Egbert de Weert. Pergamon Press, 2013. 362 p.
11. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning // Official Journal of the European Union. 2008.
12. Referencing the German Qualifications Frameworks for Lifelong Learning (known by its German abbreviation 'DQR') to the European Qualifications Framework. June, 2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.es.europa.eu/ploteus/> (дата обращения: 19.05.2016).
13. Trends Shaping Education. Centre for Educational Research and Innovation. 18, January, 2016 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2016_trends_education-2016-en (дата обращения: 20.06.2016).

Источники

14. Проект профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosprofobr.ru/professional-ny-j-standart-pedagog-professional-nogo-obucheniya-professional-nogo-obrazovaniya-i-dopolnitel-nogo-professional-nogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 21.02.2016).
15. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1662-р от 17.11.2008 г. «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/minrec/activity/sections/strategicPlanning/concept/doc_2008_1117_01 (дата обращения: 17.05.2016).
16. Указ Президента РФ № 597 от 07.05.2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/president/ukaz/37> (дата обращения: 09.04.2016).
17. Федеральный закон № 236-ФЗ от 03.12.2012 г. «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона "О техническом регулировании"» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosmintrud.ru/docs/laws/106> (дата обращения: 09.06.2016).
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 *Филология* (квалификация (степень) «магистр») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/32/20110321080916.pdf> (дата обращения: 23.06.2016).
19. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01) [Электронный ресурс] // Official Journal of the European Union. 22.12.2012. P. 398/1 – 398/5. Режим доступа: <http://www.pjp-eu.coe.int> (дата обращения: 19.07.2016).
20. ECTS – European Credit Transfer and Accumulation system: History... Implementation... Problems. Raimonda Markevičienė, Dr. Alfredas Račkauskas 11/23/2010 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.4066.vu.lt/Files/File/Implementarion%20of%20ECTS_taisytas.pdf (дата обращения: 29.07.2016).
21. International Standard Classification of Education [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.en.wikipedia.org/wiki/International_Standard_Classification_of_Education (дата обращения: 21.09.2016).
22. TUNING Educational Structures in Europe. Summary of Outcomes — Education [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.unideusto.org/uningeu/subject-areas/education/summary-of-outcomes.html> (дата обращения: 29.07.2016).

References

1. Blinov V. I., Sazonov B. A., Leibovich A. N. Natsional'naya ramka kvalifikatsii Rossiiskoi Federatsii. M.: FIRO: Tsentr nachal'nogo, srednego, vysshego i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya, 2010. 7 s.
2. Blinov V. I., Vinenko V. G., Sergeev I. S. Metodika prepodavaniya v vysshei shkole. M.: Yurait, 2013. 315 s.
3. Verbitskii A. A. Kontekstno-kompetentnostnyi podkhod k modernizatsii obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 5. S. 32–37.
4. Dugarova D.Ts., Kurennaya L. P. Operezhayushchee razvitie nepreryvnogo obrazovaniya pedagogicheskikh rabotnikov. Chita: Izd-vo ZabGU, 2013. 148 s.
5. Smirnov E. I. Fundirovanie v professional'noi podgotovke i innovatsionnoi deyatel'nosti pedagoga. Yaroslavl': Kantsler, 2012. 646 s.
6. Subetto A. I., Chernova Yu. K., Gorshenina M. V. Kvalimetriceskoe obespechenie upravlencheskikh protsessov. SPb.: Asterion; Kostroma: Izd-vo Kostromskogo gos. un-ta im. N. A. Nekrasova, 2010. 278 s.
7. Cherepanova L. V. Problema sopryazheniya programm vysshego professional'nogo i obshchego shkol'nogo obrazovaniya na etape masterskoi podgotovki budushchikh uchitelei russkogo yazyka // Gumanitarnyi vektor. Ser.: Pedagogika, psikhologiya. 2012. № 1. S. 102–113.
8. Avdeev P. B., Dugarova D.C., Starostina S. E. Improving the Quality of Professional Educational Programs of College Education against Modern Social and Labor Relations [Elektronnyi resurs] // Indian Journal of Sciens and Technology. Vol. 8. Special Issue 10. Decemder, 2015. Rezhim dostupa: <http://www.indjst.org/index.php/indjst/article/view/84872> (data obrashcheniya: 23.06.2016).
9. Higher education outcomes assessment for the twenty-first century / ed. by Peter Hernon, Robert E. Dugan, Candy Schwartz. Libraries Unlimited (an Imprint of ABC–CLIO, LLC), 2013. 257 p.

10. Higher education policy. An international comparative perspective / ed. by Leo Goedegebuure, Frans Kaiser, Peter Maassen, Lynn Meek, Frans van Vught and Egbert de Weert. Pergamon Press, 2013. 362 p.
11. Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning // Official Journal of the European Union. 2008.
12. Referencing the German Qualifications Frameworks for Lifelong Learning (known by its German abbreviation 'DQR') to the European Qualifications Framework. June, 2013 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.ec.europa.eu/ploteus/> (data obrashcheniya: 19.05.2016).
13. Trends Shaping Education. Centre for Educational Research and Innovation. 18, January, 2016 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.oecd-ilibrary.org/education/trends-shaping-education-2016_trends_edu-2016-en (data obrashcheniya: 20.06.2016).

Istochniki

14. Proekt professional'nogo standarta «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.fgosprofobr.ru/professional-ny-j-standart-pedagog-professional-nogo-obucheniya-professional-nogo-obrazovaniya-i-dopolnitel-nogo-professional-nogo-obrazovaniya/> (data obrashcheniya: 21.02.2016).
15. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii № 1662-r ot 17.11.2008 g. «O Kontseptsii dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 g.» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlanning/concept/doc20081117_01 (data obrashcheniya: 17.05.2016).
16. Ukaz Prezidenta RF № 597 ot 07.05.2012 g. «O meropriyatiyakh po realizatsii gosudarstvennoi sotsial'noi politiki» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rosmintrud.ru/docs/president/ukaz/37> (data obrashcheniya: 09.04.2016).
17. Federal'nyi zakon № 236-FZ ot 03.12.2012 g. «O vnesenii izmenenii v Trudovoi kodeks Rossiiskoi Federatsii i stat'yu 1 Federal'nogo zakona "O tekhnicheskoy regulirovani"» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rosmintrud.ru/docs/laws/106> (data obrashcheniya: 09.06.2016).
18. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 032700 *Filologiya* (kvalifikatsiya (stepen') «magistr») [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/32/20110321080916.pdf> (data obrashcheniya: 23.06.2016).
19. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning (2012/C 398/01) [Elektronnyi resurs] // Official Journal of the European Union. 22.12.2012. P. 398/1 – 398/5. Rezhim dostupa: <http://www.pjp-eu.coe.int> (data obrashcheniya: 19.07.2016).
20. ECTS – European Credit Transfer and Accumulation system: History... Implementation... Problems. Raimonda Markevicienė, Dr. Alfredas Račkauskas 11/23/2010 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.4066.vu.lt/Files/File/Implementarion%20of%20ECTS_taisyta.pdf (data obrashcheniya: 29.07.2016).
21. International Standard Classification of Education [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.en.wikipedia.org/wiki/International_Standard_Classification_of_Education (data obrashcheniya: 21.09.2016).
22. TUNING Educational Structures in Europe. Summary of Outcomes — Education [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.unideusto.org/uningeu/subject-areas/education/summary-of-outcomes.html> (data obrashcheniya: 29.07.2016).

Библиографическое описание статьи

Дугарова Д. Ц., Старостина С. Е., Черепанова Л. В. Фундирование профессиональных, образовательных стандартов и НРК как условие проектирования элементов основных профессиональных образовательных программ // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 65–73. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-65-73.

Reference to the article

Dugarova D. Ts., Starostina S. E., Cherepanova L. V. Founding of the Professional, Educational Standards and the NQF as a Condition of Designing the Elements of the Main Professional Educational Programs // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 65–73. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-65-73.

Статья поступила в редакцию 30.09.2016

Лю Чжиянь,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: kira-lyu@mail.ru

О развитии дуального образования в профессиональном образовании Китая

В статье раскрываются вопросы подготовки педагогических кадров в профессиональном образовании Китая. Рассматривается проблема взаимодействия рынка труда и образовательных услуг, приводится анализ данного взаимодействия в разных странах, выделяются особенности дуального образования в профессиональном образовании Китая. Раскрывается содержание понятия «педагог двойного профиля», этапы становления и развития дуального образования в Китае. Развитие преподавателей в настоящее время становится основной тенденцией повышения качества профессионального образования, научное исследование проблемы специализации преподавателей является основой подготовки педагога двойного профиля. Существующие проблемы подготовки преподавателей для учреждений профессионального образования заключаются в том, что необходимо внедрять инновационный механизм взаимодействия профессиональных образовательных организаций с работодателями в целях изменения традиционной модели подготовки кадров. При внедрении в регионах Китая дуального образования имеется положительный опыт. Однако в то же время существуют и проблемы, требующие разрешения в целях дальнейшего развития дуального образования. Развитие дуального образования в области профессионального образования Китая осуществляется с учётом национальных особенностей и региональных условий образовательных учреждений по обеспеченности высококвалифицированными преподавательскими кадрами механизмами взаимодействия образовательных организаций, профессионального сообщества и предприятий. Программа дуального образования – это опыт, который уже существовал во многих странах. Отличие сегодняшнего проекта состоит в том, что в настоящее время наблюдается другая – неплановая – экономика, и предприятия, заинтересованные в высококвалифицированном кадрах, добровольно решают проблемы кадрового наполнения и готовы разделять ответственность за их подготовку.

Ключевые слова: дуальное образование, профессиональное образование, дуальная модель обучения, взаимодействие образовательных организаций и предприятий, современное ученичество

Liu Zhiyan,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: kira-lyu@mail.ru

The Development of Dual Education Systems in the Field of Vocational Education in China

The article focuses on issues of teacher's training in vocational education in China. The problem of interaction between the labor market and Educational Service is considered and the author gives the analysis of the interaction in different countries and characteristics of dual education in vocational education in China. The article reveals the concept of "double profile teacher", and the stages of formation and development of dual education in China. The development of teachers nowadays is becoming the main trend in improving the quality of vocational education. The scientific study of the problem of specialization of teachers is the basis of training of the teacher double profile. Existing problems of teacher's training for vocational education lies in the fact that it is necessary to introduce an innovative mechanism of interaction of professional educational institutions with employers in order to change the traditional model of training. In some areas of China there is some positive experience in the use of dual education. But at the same time, there are still some problems to be solved for the further development of dual education. The development of dual education in the field of vocational education in China is carried out according to national circumstances and regional conditions of educational institutions in the provision of highly qualified teaching staff, mechanisms of interaction between educational institutions, professional communities and enterprises. Dual educational program is an experience that has already existed in many countries. But today's project is different because the economy is different and unplanned, and enterprises that are interested in highly qualified personnel, voluntarily solve the problem of personnel filling and are ready to share responsibility for their training.

Keywords: dual education, vocational education, dual training model, the interaction of educational organizations and enterprises, modern apprenticeships

Введение. Потребности рынка социально-экономических систем и запросы общества разных стран в подготовке квалифицированных и профессиональных кадров требуют совершенствования механизмов взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг [7]. Мировая практика выработала разнообразные модели взаимодействия рынка труда и образовательных услуг [3], которые представлены в таблице.

Национальные модели взаимодействия рынка труда и образовательных услуг

<i>Страна</i>	<i>Характеристика модели взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда</i>
Германия	Максимальное приближение образования к запросам рынка труда за счёт усиления практической компоненты образования
Дания	Максимальная ориентация на практическую сторону обучения
Великобритания	Наличие большого числа посреднических структур, обеспечивающих взаимосвязь образовательных учреждений и бизнес-структур
Швеция	Значительное присутствие государства на данных рынках посредством регулятивной и институциональной деятельности
Франция	Значительная роль государства в вопросах трудоустройства молодёжи, развития практики стажировок на государственных и частных предприятиях.
США	Интеграция научно-образовательных организаций и производственных структур в форме технопарков или государственно-частных партнёрств
Япония	Значительная профориентационная деятельность

На современном этапе в России учебные заведения среднего профессионального образования и высшего образования решают ряд вопросов взаимодействия сферы образования и сферы труда. Какими они должны быть? Как организовать образование? Как поднять престиж учебного заведения на рынке образовательных услуг и в сфере труда? [4, с. 53]. Модернизация профессионального образования определяет необходимость принципиального изменения традиционных подходов к системе подготовки специалистов. В современное время дуальное образование – одна из самых эффективных форм подготовки профессионально-технических кадров в мире. Анализ опыта профессионального образования многих стран показывает, что дуальная система профессионального образования получила мировое признание и является наиболее распространённой

формой подготовки кадров, комбинирующей теоретическое обучение в учебном заведении и производственное – на предприятии [1, с. 5]. Во время визита директора ООО «Лейпцигский центр профобразования и повышения квалификации» Франка Мюллера и сотрудницы Лейпцигской Торгово-промышленной палаты Наталии Кутц в Торгово-промышленную палату Республики Татарстан (ТПП РТ) доктор Франк Мюллер подчеркнул, что данная система широко распространена в Германии и её экономические успехи красноречиво свидетельствуют о ценности дуального обучения.

В Российской Федерации выбраны регионы – «пилоты» – для реализации проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». Конкурс регионов был одним из этапов дорожной карты по реализации проекта развития дуального образования, одобренного в ноябре 2013 г. Наблюдательным советом Агентства стратегических инициатив под председательством В. В. Путина.

В данной статье рассматривается развитие дуального образования в профессиональном образовании Китая. В стране изначально существовали разночтения в понимании термина «образование»: «профессиональное образование» или «профессионально-техническое образование». В постановлении ЦК КПК «О реформах структуры образования» в 1985 г. было употреблено второе понятие, однако в «Законе КНР о профессиональном образовании» (1996 г.) использовалось первое, включающее: «1) овладение профессионально-техническими знаниями в процессе общего образования; 2) профессиональную подготовку для занятия рабочего места по определённой профессии; 3) непрерывное профессиональное обучение для совершенствования знаний в определённой области» [11, с. 2030–2032].

Однако по мере экономических и социальных сдвигов и появления смежных профессий границы ПО становятся достаточно размытыми, а формы – разнообразными. Профессиональное образование включает профессиональную подготовку, осуществляемую в учебных заведениях либо вне их стен. Учебные заведения профессионального образования делятся на: НПО, СПО и ВПО. В данной статье рассматриваются среднее профессиональное образование (СПО) и высшее профессиональное образование (ВПО). В средние профессиональные учреждения принимают выпускников средних школ, срок обучения – 3–4 года (в основном – 3).

Число подобных учреждений в Китае достаточно велико – они включают средние специальные учебные заведения и средние профессиональные техникумы на уровне высшей средней школы. Высшее профессиональное образование (уровень российского среднего профессионального) включает высшие профессиональные колледжи и краткосрочные вузы, которые готовят технических специалистов среднего и высшего звена, срок обучения – 3–4 года.

Данные о методологии и методике исследования. В учебных заведениях профессионального образования в Китае образовательные программы профессиональной подготовки осуществляются в форме дуального образования.

Дуальное образование – это такой вид обучения, при котором теоретическая часть подготовки проходит на базе образовательной организации, а практическая – на рабочем месте. Цель дуального образования – подготовка специалистов высокотехнологичной отрасли. Его основной спецификой является то, что предприятие берёт на себя расходы за обучение студента и основная нагрузка в области профессионального образования лежит на предприятиях. Дуальное образование, по сути, означает параллельное обучение в образовательной организации и на предприятиях. В основе обучения лежит принцип взаимосвязи теории с практикой. Предприятия делают заказ образовательным учреждениям на подготовку конкретного количества специалистов, а работодатели принимают участие в составлении учебной программы. Студенты проходят практику на предприятии без отрыва от учёбы.

Согласно Международной стандартной квалификации ЮНЕСКО, дуальная система образования – это организованный учебный процесс реализации образовательных программ, сочетающих частичную занятость на производстве и обучение с неполной нагрузкой в традиционной школьной и университетской системе [6, с. 89].

Опыт по внедрению дуального образования Германии служит образцом как для Европейского союза, так и для азиатских стран, в том числе и для Китая. Немецкая система профессионального образования отличается развитым институтом наставничества, практикоориентированным обучением и активным участием работодателей в подготовке специалистов. Дуальное обучение в Германии введено в строгие законодательные рамки и осуществляется с помощью торгово-промышленных и ремесленных палат.

С 80-х гг. XX в. немецкое дуальное образование начало применяться в Китае. Развитие

дуального образования проходило в два этапа. Период 80-х гг. XX в. по 2005 г. является поисковым этапом [2, с. 44]. На данном этапе дуальное образование не осуществлялось в полномасштабном варианте, хотя было введено в профессиональном образовании Китая понятие дуального образования. Органы управления образованием лишь вели пропаганду по дуальному образованию, но не было ни политической, ни финансовой поддержки, не были разработаны конкретные рекомендации по использованию немецкого дуального образования. В профессиональных образовательных учреждениях большинство учёных только пассивно воспринимали дуальное образование. Реформа практической части учебной программы не началась осуществляться, теоретические курсы занимали большинство времени обучающихся. В то время Китай находился на переходном этапе от плановой экономики к рыночной. На рынке труда рабочие низкой квалификации были востребованы, а предприятия не предъявляли высокие требования к квалификациям рабочих. В этот период немецкая модель дуального образования не была востребована в Китае [2, с. 44].

С начала 80-х гг. XX в. в области профессионального образования Министерство образования КНР начало сотрудничать с некоторыми организациями Германии (как Фонд Ханс-седр (Hans Seidel Foundation) [14] и Немецкая компания технического сотрудничества) в целях реализации проекта дуального профессионального образования. В 1987 г. при помощи Немецкого Фонда Ханс-седр в Хубэйском техникуме лёгкой промышленности была открыта специальность пивоварения. В управление процессом обучения в техникуме была введена модель дуального образования. Пилотный проект достиг больших результатов и получил высокую оценку от учёных вне и внутри провинции [10, с. 148].

В 2006–2014 гг. дуальное образование в области профессионального образования становится распространённым в Китае. Китай находился на стадии индустриализации нового типа, что требовало большого количества высококвалифицированных работников. В ноябре 2005 г. Госсовет КНР опубликовал «Постановление о всемерном развитии профессионального образования», в котором указывалось, что необходимо внедрять инновационный механизм взаимодействия профессиональных образовательных организаций с работодателями в целях изменения традиционной модели подготовки кадров.

Согласно данному документу, в средних профессиональных образовательных учрежде-

ниях преподаватель специальных предметов и мастер производственного обучения должны были идти на производственную практику на предприятия (2 мес. в течение двух лет), для того чтобы:

1) познакомиться с производственными способами на предприятиях, процессами новых технологий, тенденцией промышленного развития;

2) понять должностные обязанности на рабочих местах предприятий, нормы операций, критерии найма работников и систему управления;

3) получить новые знания и навыки, освоить новые технологии и способы, внедряемые на производственной практике;

4) в соответствии с производственной реальностью и критериями найма работников постоянно совершенствовать свои учебные проекты, улучшать методики преподавания, активно разрабатывать учебные материалы на базе образовательных учреждений, усиливать практическое обучение студентов в образовательных учреждениях в целях повышения качества подготовки квалифицированных кадров.

В 2011–2015 гг. Министерство образования и финансов КНР выбирали и отправляли 20 тыс. молодых преподавателей из системы СПО на профессиональную практику с отрывом от занятий в СПО на предприятия. В течение профессиональной практики предприятия должны были прикреплять специального мастера для каждого преподавателя. Профессиональная практика преподавателей предусматривала: посещение производственной площадки и занятий для рабочих на предприятии, групповые дискуссии, обучение навыкам производственных операций, участие в разработке продуктов и технологических инноваций и др. Практика продолжалась 6 мес.

В 2006 г. в «Предложениях Министерства образования КНР по поводу всестороннего повышения качества преподавания ВПО» указывалось на необходимость обеспечения единства образовательной деятельности и производственной практики, концентрации большего внимания на формировании практических способностей обучаемых для выполнения профессиональных задач. Предприятия должны предоставлять больше возможностей производственной практики для обучающихся, которые учатся в высших профессиональных образовательных организациях. В то же время высшие профессиональные образовательные организации обязаны гарантировать студентам прохождение производственной практики продолжительностью 6 мес. на предприятиях в течение всего периода обучения в ВПО.

К настоящему времени в Китае создано множество пилотных профессиональных образовательных учреждений. Они стали образцом для других образовательных учреждений по внедрению дуального образования. К примеру, в Вэйхайском профессиональном колледже в провинции Шаньдун осуществляется форма современного ученичества для подготовки высококвалифицированных кадров по специальностям технологии цифрового управления и конструирования модели. Современное ученичество ориентируется на требования современного производства и квалификационные характеристики работников на рабочих местах, основанные на взаимодействии образовательных учреждений с предприятиями, глубокое сотрудничество образовательных организаций, профсоюзов и работодателей. В центре модели подготовки кадров находится формирование квалификационных навыков и умений обучающихся.

С 2012 г. колледж сотрудничает с Вэйхайским механическим обществом цифрового управления с ограниченной ответственностью «Тяньно». В специальностях технологии цифрового управления и конструирования модели были созданы две экспериментальные группы ученичества. Колледж заключает трудовые договоры с нанимателями, которые обязаны закреплять за студентами наставников из числа опытных работников. Группа ученичества направляется на практику к высококвалифицированным специалистам, имеющим необходимые теоретические знания и практические навыки. Наставник объясняет студентам теоретические знания своими словами и демонстрирует им производственные технологии на конкретных производственных задачах получения той или иной продукции. В 2014 г. колледж заключил соглашение о подготовке кадров по заказу автомобильного завода FAW Group. В то же время колледж достиг предварительного намерения сотрудничества с Вэйхайской акционерной компанией с ограниченной ответственностью «Гуантай» по изготовлению авиационных оборудования. В течение производственной практики используется метод обучения – ученичество. По результатам производственной практики студенты сдали квалификационный экзамен, организуемый компанией. После этого они заключили трудовые договоры с компанией и устроились на работу на этом предприятии.

Министерство образования КНР определило семь пилотных городов: Шанхай, Сучжоу, Уси, Чанчжоу, Шаньян, Уху, Шаши, в которых проходила экспериментальная работа по изучению зарубежного и отечественного опыта дуального профессионального образования [5, с. 2].

В настоящее время в Шанхае, Сучжоу, Шэньяне, Нинбо и Тяньцзине система профессионального образования уверенно развивается, т. к. их подготовленные кадры более соответствуют требованиям на рынке труда, в связи с тем что они внедряли и перенимали передовой опыт дуального обучения Германии.

По специальности «Управление логистикой» в Тяньцзиньском китайско-немецком профессионально-техническом колледже были введены учебная программа, учебные материалы и критерии оценки студентов по предметам из опыта подготовки студентов этой специальности в Германии. Одновременно немецкие специалисты обучали всех преподавателей колледжа методикам преподавания предметов [9, с. 39]. Теперь колледж готовит большое количество высококвалифицированных кадров в высокотехнологичной отрасли для города Тяньцзиня, приморских регионов Китая.

Обсуждение результатов. Несмотря на имеющиеся успехи в развитии профессионального образования в Китае существуют некоторые отрицательные факторы, которые препятствуют внедрению дуального образования в системе профессионального образования: во-первых, негативное влияние традиционных подходов, проявляющееся в акценте на книжные знания и недооценке практики; во-вторых, отсутствие эффективных законодательных основ и правового обеспечения; в-третьих, несбалансированное состояние развития профессиональных образовательных учреждений; в-четвёртых, огромная территория Китая. Известно, что не в каждом регионе существуют условия для развития дуального образования.

Хотя в Китае был опубликован «Закон о профессиональном образовании», а также некоторые другие законодательные акты и нормативные документы по профессиональному образованию, в них не предусмотрены конкретные обязанности и ответственности предприятий в подготовке высококвалифицированных кадров. В качестве субъекта дуального образования предприятие пассивно участвует в подготовке высококвалифицированных специалистов [8, с. 93]. Исходя из этого, в системе профессионального образования необходимо разрабаты-

вать новые правовые основы для обеспечения и содействия взаимодействию предприятий с образовательными организациями, представителями бизнеса, для того чтобы образовательная программа и содержание предметов приблизились к профессиональным стандартам и квалификационным характеристикам специалистов на рабочих местах, чтобы подготавливающиеся из них более соответствовали потребностям работодателей на рынке труда.

Заключение. Таким образом, развитие системы дуального образования в области профессионального образования Китая должно быть основано на национальных особенностях и реальных условиях образовательных учреждений. В западных регионах КНР экономика развивается медленнее, чем в восточных и средних регионах, поэтому в них малые предприятия не смогут нести ответственность за подготовку высококвалифицированных кадров. Следовательно, их профессиональные образовательные учреждения должны совершенствовать формы и методы подготовки кадров при невозможности внедрения модели дуального образования. Кроме того, необходимо ускорять профессиональную подготовку высококвалифицированных преподавателей. Для этого необходимо, чтобы всё общество уделяло больше внимания системе профессионального образования для создания благоприятной среды его развития.

Программа дуального образования – это опыт, который уже был во многих странах. Но отличие сегодняшнего проекта заключается в том, что в настоящее время наблюдается другая – неплановая – экономика, а предприятия, заинтересованные в высококвалифицированных кадрах, добровольно решают проблемы кадрового наполнения и готовы разделять ответственность за их подготовку. Значимый эффект в развитии системы подготовки рабочих кадров и технических специалистов можно получить только при условии того, что часть ответственности за подготовку возьмёт на себя бизнес. Если это будет совместная зона ответственности государства, образования и работодателей, то внедрение модели дуального образования Германии и других стран мира может быть с успехом применено и в Китае.

Список литературы

1. Айтуганов И. М. Взаимодействие учебных заведений и предприятий как компонент интеграции профессионального образования и производства // Казанский педагогический журнал. 2009. № 2. С. 3–9.
2. Ван Лили. Анализ причин успеха и неудачи модели немецкого дуального образования в Китае // Современное профессиональное образование. 2015. № 14. С. 44–45.
3. Добренъков В. И. Глобализация и тенденции развития образования в современном мире // Россия и интернационализация высшего образования. М., 2005. С. 68–78.

4. Дугарова Д. Ц., Старостина С. Е. Управленческие решения по повышению качества образовательных программ вуза в условиях сопряжения сферы образования и сферы труда // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2015. № 6. С. 52–61.

5. Лю Фэнбяо. Ускорение реформы и развития системы китайского профессионального образования при внедрении передового опыта модели немецкого дуального профессионального образования: дис. ... магистра пед. наук. Хэбэй, 2004.

6. Международная стандартная классификация образования МСКО. Институт статистики ЮНЕСКО, 2011. 89 с.

7. Мигранова Л. И. Совершенствование механизма взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Интернет-журнал «Науковедение». 2013. № 1. 57 с.

8. Мин Хан. Исследование механизмов и моделей взаимодействия образовательных организаций с предприятиями в области профессионального образования. Пекин: Высш. образование, 2011. 93 с.

9. Сюй Фанчжоу, Цюйхэ. Поиск подходящей модели дуального профессионального образования для Китая // Информация мирового образования. 2015. № 11. С. 38–41.

10. Хун Чжэнгэн. Анализ влияния немецкого дуального образования на модель профессионального образования Китая «Взаимодействие образовательных организаций с предприятиями» // Ежемесячный журнал по теории. 2010. № 5. С. 147–149.

Источники

11. Гу Минюань. Большой педагогический словарь. Шанхай, 1998.

References

1. Aituganov I. M. Vzaimodeistvie uchebnykh zavedenii i predpriyatii kak komponent integratsii professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. 2009. № 2. S. 3–9.

2. Van Lili. Analiz prichin uspekha i neudachi modeli nemetskogo dual'nogo obrazovaniya v Kitae // Sovremennoe professional'noe obrazovanie. 2015. № 14. S. 44–45.

3. Dobren'kov V. I. Globalizatsiya i tendentsii razvitiya obrazovaniya v sovremennom mire // Rossiya i internatsionalizatsiya vysshego obrazovaniya. M., 2005. S. 68–78.

4. Dugarova D. Ts., Starostina S. E. Upravlencheskie resheniya po povysheniyu kachestva obrazovatel'nykh programm vuza v usloviyakh sopryazheniya sfery obrazovaniya i sfery truda // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2015. № 6. S. 52–61.

5. Lyu Fenbyao. Uskorenie reformy i razvitiya sistemy kitaiskogo professional'nogo obrazovaniya pri vnedrenii peredovogo opyta modeli nemetskogo dual'nogo professional'nogo obrazovaniya: dis. ... magistra ped. nauk. Khebei, 2004.

6. Mezhdunarodnaya standartnaya klassifikatsiya obrazovaniya MSKO. Institut statistiki YuNESKO, 2011. 89 s.

7. Migrantova L. I. Sovershenstvovanie mekhanizma vzaimodeistviya rynka truda i rynka obrazovatel'nykh uslug // Internet-zhurnal «Naukovedenie». 2013. № 1. 57 s.

8. Min Khan. Issledovanie mekhanizmov i modelei vzaimodeistviya obrazovatel'nykh organizatsii s predpriyatiyami v oblasti professional'nogo obrazovaniya. Pekin: Vyssh. obrazovanie, 2011. 93 s.

9. Syui Fanchzhou, Tsyuikhe. Poisk podkhodyashchei modeli dual'nogo professional'nogo obrazovaniya dlya Kitaya // Informatsiya mirovogo obrazovaniya. 2015. № 11. S. 38–41.

10. Khun Chzhen'gen'. Analiz vliyaniya nemetskogo dual'nogo obrazovaniya na model' professional'nogo obrazovaniya Kitaya «Vzaimodeistvie obrazovatel'nykh organizatsii s predpriyatiyami» // Ezhemesyachnyi zhurnal po teorii. 2010. № 5. S. 147–149.

Istochniki

11. Gu Minyuan'. Bol'shoi pedagogicheskii slovar'. Shankhai, 1998.

Библиографическое описание статьи

Лю Чжиянь. О развитии дуального образования в профессиональном образовании Китая // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 74–79. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения).

Reference to the article

Liu Zhiyan. The Development of Dual Education Systems in the Field of Vocational Education in China // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 74–79. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching).

Статья поступила в редакцию 30.09.2016

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

THEORY AND METHODS OF TEACHING LANGUAGES

УДК 372.881.111.22

*Виктория Михайловна Багуза,
аспирант,
Бурятский государственный университет
(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а),
e-mail: jane-dreamer@yandex.ru*

Принципы отбора сетевых медиатекстов для формирования медиакомпетенции у студентов языкового вуза

Формирование медиакомпетенции в эпоху информатизации общества является важной частью подготовки профессионалов любой отрасли. Этот вопрос актуален и для системы высшего языкового образования, где основным средством формирования медиакомпетенции служит иноязычный медиатекст. На фоне интенсивного развития интернет-технологий актуальным представляется использование на занятиях по иностранному языку сетевых медиатекстов, представленных в иноязычных онлайн-изданиях. В данной статье предпринята попытка выделить принципы отбора сетевых медиатекстов для формирования медиакомпетенции у будущих бакалавров лингвистики. В рамках исследования автором был сделан обзор литературы по теории медиатекста, приведены и описаны такие характерные особенности современного сетевого медиатекста, как мультимедийность, интерактивность и гипертекстуальность. Автором статьи отмечается доступность сетевых медиатекстов, обосновывается их дидактический потенциал и необходимость включать иноязычные медиатексты в учебный процесс. В статье соотносятся требования, предъявляемые к выпускникам программы бакалавриата лингвистики, с содержательными компонентами медиакомпетенции, делается вывод о возможности комплексного развития медиакомпетенции и общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих бакалавров лингвистики. Автором выделены такие принципы отбора сетевых медиатекстов, как: принцип аутентичности, принцип целесообразности, принцип доступности содержания для понимания в языковом и смысловом отношении, принцип актуальности и информативности, принцип соответствия характеристикам сетевого медиатекста, принцип соответствия этико-культурным и социальным нормам. В рамках исследования были проанализированы материалы крупнейших немецкоязычных онлайн-изданий и показано их соответствие выделенным принципам. В заключение статьи делается вывод о том, что материалы данных изданий можно использовать на занятиях по иностранному языку с предварительной разработкой системы предтекстовых, текстовых и послетекстовых упражнений.

Ключевые слова: медиакомпетенция, медиатекст, сетевой медиатекст, лингводидактика, медиаобразование

*Victoria M. Baguza,
Postgraduate Student,
Buryat State University
(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: jane-dreamer@yandex.ru*

Principles of Web Media Text Selection for the Formation of the Media Competence of Linguistic Higher School Students

The formation of the media competence in the era of information society is an important part of the training of professionals in any field. This question is relevant to the system of higher linguistic education, in which the primary tool of media competence formation is a media text in a foreign language. Using web media texts from foreign online media in class for foreign language seems to be important against the background of intensive development of the Internet technology. This article attempts to identify the principles of web media text selection for the formation of the media competence of the future bachelors of linguistics. In the study the author reviews the literature on the theory of a media text, shows and describes such characteristic features of modern web media text as multimedia,

interactivity and hypertextuality. The author notes the availability of web media texts, justifies their didactic potential and the need to include foreign language web media texts in the learning process. The author relates requirements for graduates of linguistics undergraduate programs with substantive components of media competence, and concludes that it is possible to integrate a development of media competence and general cultural, professional and general professional competences of the future bachelors of linguistics. The author identifies such principles of web media texts selection as the principle of authenticity, the principle of expediency, the principle of content availability for the understanding concerning language and content, the principle of relevance and informativity, the principle of matching the features of web media text, the principle of matching the ethical and cultural and social norms. In the study the largest German-language online media were analyzed and the matching the principles highlighted was demonstrated. In conclusion, the author writes that the content of this online media can be used in foreign language classes with previous developing of tasks for the pre-text stage, text stage and post-text stage.

Keywords: media competence, media text, web media text, language education, media education

Современное общество характеризуется интенсивным развитием информационных технологий и связанной с ним медиатизацией. Человек становится «человеком медийным», связанным с окружающим его медиaprостранством. Для успешной деятельности в новых условиях любому профессионалу необходимы навыки и умения взаимодействия с информацией. Современная система образования должна готовить специалистов, способных ориентироваться в информационных потоках, подготовленных к критическому восприятию и освоению информации, к использованию её в профессиональных целях. В новых условиях коммуникации встаёт вопрос о формировании медиакомпетенции будущих выпускников вузов.

Данный вопрос актуален и для системы высшего языкового образования в целом, и при подготовке бакалавров лингвистики в частности, которые в течение своей профессиональной деятельности постоянно сталкиваются с использованием современных информационных ресурсов и технологий, обрабатывают иноязычные тексты в производственно-практических целях. Они должны уметь ориентироваться в потоке текстов, ежедневно создаваемых современными средствами массовой информации и распространяемых в глобальном информационном пространстве. Таким образом, формирование медиакомпетенции у будущих бакалавров лингвистики является важной частью их профессиональной подготовки. Вместе с тем стоит отметить недостаточную разработанность методических моделей использования сетевых иноязычных медиатекстов с учётом особенностей самих сетевых медиатекстов и их функционирования в сети Интернет.

В настоящей статье рассматривается соотношение содержательных компонентов медиакомпетенции с общекультурными, общепрофес-

сиональными и профессиональными компетенциями бакалавра лингвистики, приводится характеристика медиатекста, выделяются особенности сетевого медиатекста. На основе перечисленного предлагаются принципы отбора сетевых медиатекстов для занятий по иностранному языку в языковом вузе.

Интерес исследователей к вопросу формирования медиакомпетенции достаточно высок. Данная проблематика освещена в работах А. В. Федорова, Н. В. Чичериной, И. А. Фатеевой, В. В. Протопоповой, А. В. Шарикова, Т. И. Мясниковой, К. А. Аветисовой, И. А. Цатуровой, Д. А. Мезенцевой, Т. А. Ольховской, В. Herzig, G. Tulodziecki, H. Moser, J. Erpenbeck и др.

Обзор литературы по проблеме позволяет сделать вывод, что под медиакомпетенцией понимается совокупность всех знаний, умений и способностей личности, обеспечивающих эффективную, творческую деятельность по отношению к медиапродуктам, а также сознательное, критическое отношение к информации. Опираясь на имеющиеся в данной области исследования, в структуре медиакомпетенции можно выделить технологическую, критическую и коммуникативную компетенции. Важно отметить, что медиакомпетенция представляет собой междисциплинарный феномен, поэтому при её формировании необходимо учитывать требования к результатам освоения программы того или иного направления подготовки.

На базе трудов названных авторов и требований Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 *Лингвистика* (уровень бакалавриата) представим соотношение компонентов медиакомпетенции и общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций бакалавра лингвистики.

Соотношение компонентов медиакомпетенции и общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций лингвиста-переводчика

Структурные компоненты медиакомпетенции и их содержание	Общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции бакалавра лингвистики
Технологическая компетенция – знание пользовательских команд, умение пользоваться теми или иными медийными средствами, ориентироваться на странице сайта, осуществлять поиск, отбор, хранение и передачу необходимого материала	<ol style="list-style-type: none"> 1. Владение навыками работы с компьютером как средством получения, обработки и управления информацией (ОПК-11). 2. Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях (ОПК-12). 3. Владение основами современной информационной и библиографической культуры (ОПК-14). 4. Способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий и с учётом основных требований информационной безопасности (ОПК-20)
Критическая компетенция – знание организации современных средств массовой информации, их влияния на общество, механизмов воздействия сообщения на получателя; умение понимать, анализировать и интерпретировать печатный текст и невербальные компоненты текста	<ol style="list-style-type: none"> 1. Способность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей (ОК-1). 2. Владение культурой мышления, способность к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения (ОК-7). 3. Способность выдвигать гипотезы и последовательно развивать аргументацию в их защиту (ОПК-15). 4. Владение стандартными методами поиска, анализа и обработки материала исследования (ОПК-16)
Коммуникативная компетенция – умение реферировать медиатекст, выражать своё отношение к нему в устной и письменной формах, создавать и распространять медиатексты	<ol style="list-style-type: none"> 1. Владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме, готовность использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации (ОПК-4). 2. Владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия) (ОПК-5). 3. Владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста (введение, основная часть, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями (ОПК-6). 4. Способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации (ОПК-7). 5. Способность использовать этикетные формулы в устной и письменной коммуникации (ОПК-10)

Как видно из таблицы, содержание медиакомпетенции связано с требованиями, предъявляемыми к бакалаврам лингвистики, а её формирование органично вписывается в учебный процесс. Формируя медиакомпетенцию, мы развиваем общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции будущих бакалавров, но само её формирование в процессе обучения возможно только в комплексе с развитием компетенций, предписанных ФГОС. Такое комплексное развитие является принципом формирования медиакомпетенции как междисциплинарного феномена.

Основным средством формирования медиакомпетенции выступает медиатекст. Вопросы методики работы с иноязычными медиатекстами рассматриваются в исследованиях Л. А. Ивановой, А. В. Литвиновой, Н. В. Обуховой, В. В. Сафоновой, И. В. Слесаренко, Н. Ю. Хлызовой, Н. В. Чичериной, О. В. Чувилевой, Д. А. Мезенцевой и др.

Проблемой медиатекста занимались такие ученые, как Т. ван Дейк, М. Монтоммери, А. Белл, Н. Фейерклаф, Р. Фаулер. Среди отечественных исследователей большой вклад в развитие теории медиатекста и методов его изучения внесли С. И. Бернштейн, Д. Н. Шмелёв, В. Г. Костомаров, Ю. В. Рождественский, Г. Я. Солганик, С. И. Трескова, И. П. Лысакова, Б. В. Кривенко, А. Н. Васильева, Н. Н. Кохтев, Т. Г. Добросклонская.

В научной литературе встречается также часто и другой термин – медиадискурс. Кратко рассмотрим соотношение этих двух понятий.

Медиадискурсом вслед за Е. А. Кожемякиным мы называем «тематически сфокусированную, социокультурно обусловленную речемыслительную деятельность в масс-медийном пространстве» [5]. Как замечает Т. Г. Добросклонская, отношение медиадискурса к медиатексту можно рассматривать как отношение общего к частному. Медиатекст является единицей, кото-

рая разделяет информационные потоки на отдельные фрагменты [2, с. 151].

Таким образом, медиатекст в рамках нашего исследования рассматривается как часть медиадискурса. Посредством медиатекста осуществляется деятельность в медиапространстве.

В основе медиатекста лежит базовый текст. Распространение получило определение текста, данное И. Р. Гальпериным. Он характеризует текст как «произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [1, с. 18].

В сфере масс-медийной коммуникации понятие «текст» расширяет свои границы. Текст уже не рассматривается как последовательность лишь слов, напечатанных или написанных на бумаге. Он включает в себя различные медийные компоненты, в первую очередь звуковые и визуальные образы. Как замечает А. Белл, «медиатексты фактически отражают технологии, используемые для их производства и распространения» [Цит. по: 2, с. 40].

Я. Н. Засурский определяет медиатекст как «новый коммуникационный продукт» и выделяет такие его особенности, как включённость, с одной стороны, в разные медийные структуры (вербальный, визуальный, звучащий и мультимедийные планы), с другой – в разные медийные обстоятельства (газета, журнал, радио, интернет и т. д.) [3].

Таким образом, медиатекст представляет собой сочетание вербальных и медийных компонентов, многоплановое текстовое образование, обладающее завершённостью и целенаправленностью, в котором все элементы образует единое целое: структурное, смысловое и функциональное.

Большим лингводидактическим потенциалом обладают сетевые медиатексты. Они являются ядром современного медиапространства и доступны в любое время каждому пользователю. Понятие и характеристики современного сетевого медиатекста следует рассмотреть подробнее, поскольку именно сетевые медиатексты представляют интерес для нашего исследования.

К характерным особенностям сетевого медиатекста относятся мультимедийность, интерактивность и гипертекстуальность.

Под мультимедийностью понимается использование для презентации информации не только вербального текста, но и других медийных форм – звуковых и визуальных [4, с. 63].

Интерактивность подразумевает взаимодействие, определяющееся как совокупность таких инструментов текста, которые обеспечивают информационный обмен с читателем [6, с. 84].

Гипертекстуальность можно рассматривать как систему связи между отдельными текстами посредством встроенных в текст ссылок. Гипертекстуальность предполагает отсутствие линейного чтения текста [8, с. 44].

Чтобы в полной мере выполнять дидактическую функцию, сетевой медиатекст должен соответствовать ряду требований. Он должен соотноситься с целями и задачами обучения, способствовать развитию компетенций ФГОС. Эти требования мы попытались сформулировать в виде принципов отбора сетевых медиатекстов для формирования медиакомпетенции у студентов языковых вузов.

1. *Принцип аутентичности.* В сетевых медиатекстах отражено во всей полноте богатство современных информационных потоков. Аутентичные иноязычные медиатексты являются источником актуальной лингвистической и лингвострановедческой информации, отражают динамику развития языка и интересы социума страны изучаемого языка, в них присутствуют новые языковые формы и лингвокультурные единицы, отражаются происходящие в настоящее время в языке процессы. Кроме того, использование современных аутентичных сетевых медиатекстов вызывает интерес у студентов и повышает их мотивацию к изучению иностранного языка. В рамках этого принципа предполагается возможным использовать не только авторский текст, но и комментарии читателей как дополнительный материал.

2. *Принцип целесообразности.* Используемые на занятиях сетевые медиатексты должны соответствовать целям и задачам обучения, подготавливать студентов к будущей профессиональной деятельности, т. е. они должны способствовать развитию компетенций из ФГОСа, которые мы отметили ранее в таблице.

3. *Принцип доступности содержания для понимания в языковом и смысловом отношении.* Медиакомпетенцию нельзя сформировать, если уровень владения иностранным языком не позволяет учащимся полноценно воспринимать сетевой медиатекст, а также если сетевой медиатекст не соответствует возрастным особенностям студентов, их интеллектуальному потенциалу. Используемые на занятиях тексты должны

быть написаны доступным для студентов языком и не требовать узкоспециальных знаний по теме.

4. *Принцип актуальности и информативности.* Иноязычные сетевые медиатексты должны быть актуальными и информативными, т. е. нести значимую для студентов информацию, знакомить их с реалиями страны изучаемого языка, способствовать активизации мыслительной деятельности обучаемых, повышать мотивацию к обучению и включать студентов в процесс учебного взаимодействия.

5. *Принцип соответствия характеристикам сетевого медиатекста.* В условиях распространения новых медиа формирование медиакомпетенции только с помощью печатного текста становится неполным. Нам представляется уместным использовать тексты, наиболее характерные для современного медиaprостранства. Сетевые медиатексты должны обладать интерактивностью, гипертекстовостью и мультимедийностью. Сегодня практически все тексты в сети Интернет содержат гиперссылки, мультимедийные компоненты и дают возможность для интерактивного взаимодействия.

6. *Принцип соответствия этико-культурным и социальным нормам.* В связи с практически полным отсутствием цензуры в сети и огромным количеством ежедневно размещаемой в ней информации нужно выбирать тексты, соответствующие общепринятым этическим нормам. К числу общекультурных компетенций лингвиста-переводчика относятся способности ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей, учитывать ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме (ОК-1), а к общепрофессиональным – владение этическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инокультурном социуме (ОПК-4).

Таким образом, нами выделено шесть основных принципов при отборе сетевых медиатекстов для формирования медиакомпетенции студентов языковых вузов: принцип аутентичности, принцип целесообразности, принцип доступности содержания для понимания в языковом и смысловом отношении, принцип актуальности и информативности, принцип соответствия характеристикам сетевого медиатекста, принцип соответствия этико-культурным и социальным нормам.

В рамках нашего исследования для формирования медиакомпетенции мы используем сетевые медиатексты, представленные в крупных немецкоязычных онлайн-изданиях: *Die Zeit* [www.zeit.de], *Der Spiegel* [www.spiegel.de], *Die Welt* [www.welt.de], *Focus* [www.focus.de], *Der*

Stern [www.stern.de], *Süddeutsche Zeitung* [www.sueddeutsche.de], *Frankfurter Allgemeine Zeitung* [www.faz.net]. Материалы на данных сайтах являются аутентичными, актуальными, информативными, представлены разнообразием тематик и соответствуют характеристикам сетевого медиатекста, а именно:

1) включают фото-, видео- и аудиоматериалы, дополняющие вербальное содержание (мультимедийность);

2) предоставляют возможности комментирования и оценки, отправки материала по e-mail или через социальные сети (интерактивность);

3) содержат ссылки на популярные публикации по теме как внутри сайта, так и на внешних источниках (гипертекстуальность).

Ранее перечисленные характеристики сетевого медиатекста обладают дидактическим потенциалом. Так, гипертекстуальность способствует более глубокому пониманию темы. Благодаря гипертекстуальности студенты могут получать дополнительную информацию по теме медиатекста, доступ к другим материалам, посвященным проблематике, что повышает уровень полноты и достоверности информации.

Мультимедийность предоставляет возможности для полного погружения в языковую среду, позволяет познакомиться с видео- и аудиоматериалами по теме. Она обогащает и дополняет вербальное содержание, предоставляет многообразие форм и источников информации, обеспечивает наглядное и образное её представление.

Благодаря интерактивности увеличивается взаимодействие читателя с автором и другими читателями, что повышает мотивацию студентов, а также способствует развитию коммуникативной компетенции в рамках медиакомпетенции. Интерактивность предоставляет возможность почувствовать себя активным участником коммуникации, выразить своё мнение и познакомиться с мнением других пользователей и, прежде всего, – с мнением носителей языка. Благодаря возможности интерактивности активизируется творческая деятельность студента в иноязычном интернет-пространстве. Комментарии других читателей также помогают понять, в каких направлениях можно обсуждать проблему.

Помимо этого, использование сетевых медиатекстов помогает формированию общей информационно-культурной культуры, развитию универсальных учебных умений, что важно в аспекте непрерывного образования.

Следует отметить, что работа с иноязычными медиатекстами традиционно является неотъемлемым компонентом содержания обучения иностранному языку, но интернетизация

медиапространства, активное развитие новой коммуникационной среды и появление новых форм сетевой коммуникации позволяют сделать вывод о целесообразности формирования медиакомпетенции на основе сетевых медиатекстов и с учётом их характеристик. Погружение в виртуальное пространство посредством сетевых медиатекстов моделирует аутентичную иноязычную языковую среду. Кроме

того, доступность медиатекстов позволяет разрабатывать методику самостоятельной работы с ними.

Для эффективного формирования медиакомпетенции с использованием сетевых медиатекстов необходима разработка системы упражнений – предтекстовых, текстовых и послетекстовых. Это и составляет перспективу нашего исследования.

Список литературы

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. 138 с.
2. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ. М.: Флинта, 2008. 202 с.
3. Засурский Я. Н. Колонка редактора: медиатекст в контексте конвергенции // Вестник Московского университета. Сер. 10. Журналистика. 2005. № 2. С. 3–7.
4. Качкаева А. От редактора. Заметки на полях // Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные. М., 2010. 200 с.
5. Кожемякин Е. А. Массовая коммуникация и медиадискурс: к методологии исследования // Научные ведомости Белгородского государственного университета. 2010. № 2. С. 13–21.
6. Лукина М. М., Фомичева И. Д. СМИ в пространстве Интернета. М., 2005. 87 с.
7. Шестеркина Л. П., Лободенко Л. К. Базовые подходы к созданию универсального медиатекста в Интернет-СМИ // Вестник ЮУрГУ. Сер. 10. Лингвистика. 2013. № 2. С. 42–46.

Источники

8. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 г. № 940 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 *Лингвистика* (уровень бакалавриата)» (зарегистрировано в Минюсте России 25.08.2014 г. № 33786) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (дата обращения: 04.06.2016).

References

1. Gal'perin I. R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M., 1981. 138 s.
2. Dobrosklonskaya T. G. Medialingvistika: sistemnyi podkhod k izucheniyu yazyka SMI. M.: Flinta, 2008. 202 s.
3. Zasurskii Ya. N. Kolonka redaktora: mediatekst v kontekste konvergentsii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 10. Zhurnalistika. 2005. № 2. S. 3–7.
4. Kachkaeva A. Ot redaktora. Zametki na polyakh // Zhurnalistika i konvergentsiya: pochemu i kak traditsionnye SMI prevrashchayutsya v mul'timediinye. M., 2010. 200 s.
5. Kozhemyakin E. A. Massovaya kommunikatsiya i mediadiskurs: k metodologii issledovaniya // Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. 2010. № 2. S. 13–21.
6. Lukina M. M., Fomicheva I. D. SMI v prostranstve Interneta. M., 2005. 87 s.
7. Shesterkina L. P., Lobodenko L. K. Bazovye podkhody k sozdaniyu universal'nogo mediateksta v Internet-SMI // Vestnik YuUrGU. Ser. 10. Lingvistika. 2013. № 2. С. 42–46.

Istochniki

8. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 07.08.2014 g. № 940 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 *Lingvistika* (uroven' bakalavriata)» (zaregistrovano v Minyuste Rossii 25.08.2014 g. № 33786) [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf (data obrashcheniya: 04.06.2016).

Библиографическое описание статьи

Багуза В. М. Принципы отбора сетевых медиатекстов для формирования медиакомпетенции у студентов языкового вуза // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 80–85. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения).

Reference to the article

Baguzha V. M. Principles of Web Media Text Selection for the Formation of the Media Competence of Linguistic Higher School Students // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 80–85. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching).

Статья поступила в редакцию 04.07.2016

УДК 811.111

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-86-92

Виктория Михайловна Ерёмина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: yervic@yandex.ru

Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке

Самым распространённым видом академического письма является аннотация. Аннотация (авторское резюме) является иногда единственным текстом на иностранном языке, позволяющим понять содержание текста на русском языке иноязычным читателям. В современное время владение навыками академического письма очень важно для исследователей, магистрантов и аспирантов, представляющих результаты исследований на иностранном языке. Цель данной статьи заключается в обобщении и представлении некоторых особенностей в обучении написанию аннотаций на английском языке. Представлен опыт преподавания английского языка для магистрантов и аспирантов неязыковых специальностей. Во-первых, был проведён анализ качественных аутентичных аннотаций. Во-вторых, был предложен комплекс упражнений, направленных на развитие навыков письменной речи, помогающих понять специфику работы по написанию качественных аннотаций на английском языке. Предложенная методика включает упражнения, нацеленные на понимание структуры английской аннотации в формате IMRAD, т. е. введение, цели и задачи, методы, результаты, заключение. Как показывают результаты работы с аутентичными материалами, наибольший интерес у обучающихся представляют упражнения, нацеленные на редактирование аннотации. Эти методические приёмы помогают в составлении и написании собственной аннотации, которая может быть представлена на конференции или опубликована в научном журнале. Делается вывод о том, что требуется дальнейшая работа по составлению методических комплексов, специальных упражнений для развития навыков академического письма у магистрантов и аспирантов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: академическое письмо, аннотация на английском языке, развитие навыков письменной речи, методика обучения, комплекс упражнений

Victoria M. Eremina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: yervic@yandex.ru

Some Features of Teaching Writing Abstracts in English

The most common form of academic writing is an abstract. The abstract is generally the first thing people read before they start reading the whole article. The abstract written in English is often an only text helping English-speaking people to understand a paper written in Russian. Writing abstracts is in fact very important for researchers, graduate and postgraduate students who have to present the results of their research in a foreign language. This paper aims to examine some features of teaching writing abstracts in English. The study sought to collect data and learning experiences based upon intensive studying of literature in methods of teaching English for non-linguistic majors. Our methodology included, firstly, focus on qualities of good abstracts. We presented authentic materials to introduce some features of abstracts (both descriptive and informative). Secondly, some complexes of specific exercises for teaching academic writing for graduate and postgraduate students are given. The method we applied involved analysis of the parts of abstracts according to IMRAD format which is the most prominent norm for structuring a scientific journal article. The results suggest that the most interesting activity in teaching writing abstracts in English is editing authentic materials (abstracts of research papers) in groups. This and other activities help in making drafts of students' own abstracts to be presented at a future conference. This study lays the foundation for further research into the formation, development and mastering the skills of academic writing which are very useful for graduate and postgraduate students, university lecturers and researchers.

Keywords: academic writing, abstract in English, writing skills development, methods of teaching, complex of exercises

Вводная часть. Одной из особенностей современного мира является сближение стран и народов, усиление их межкультурного взаимодействия. Расширение международных контактов, научно-техническое сотрудничество в результате развития информационно-коммуника-

ционных технологий требуют от специалистов знания языков международного общения, в первую очередь английского языка.

В настоящее время учёные и преподаватели вузов, аспиранты и магистранты должны владеть устной и письменной речью на ино-

странном языке, демонстрировать готовность работать с текстами научной и профессиональной направленности. Владение иностранным языком в настоящее время является фактором, обеспечивающим возможности для профессионального и социального развития. Представление результатов исследования на иностранном языке помогает учёным включиться в международное научное сообщество. Однако не все учёные владеют навыками грамотного академического письма на английском языке.

Занимаясь подготовкой будущих специалистов, необходимо развивать у них навыки использования иноязычной профессиональной и научной лексики, обучать их общению в контексте специальности, развивать умения академического письма. Цель обучения академическому письму, по мнению Л. В. Бескровной, заключается в том, чтобы «сформировать у студентов умения писать коммуникативно, значимо, оригинально, информативно, связно, логично, выразительно, с обозначением личностного отношения к предмету высказывания, в соответствии с определённой композиционно-речевой формой и в соответствии с нормами языка» [1, с. 38].

Цель данного исследования заключается в том, чтобы показать значимость одного из важных умений письменной речи – умения писать аннотацию, которая является одним из главных компонентов научной статьи, а также предложить методические рекомендации по развитию данного умения. Наша методика обучения письменной речи разрабатывалась на основе подхода, согласно которому необходимо обучить магистрантов и аспирантов процессу создания текста и организации этого процесса. Развитие умения написания аннотации магистрантами, аспирантами, учёными и педагогами высшей школы приобретает особую актуальность в связи с расширением сотрудничества в научной сфере. Как показывает практика, правильное и грамотное составление аннотаций необходимо аспирантам и студентам для участия в международных семинарах, конференциях, симпозиумах, получения грантов, а также для опубликования в научных журналах. При подаче заявок на гранты и стипендии зарубежных организаций на обучение или участие в молодёжных программах студентам или аспирантам требуется представлять краткое описание научно-исследовательского или социально-ориентированного проекта. П. В. Сысоев считает, что неспособность правильно составлять аннотацию представляемого проекта свидетельствует об отсутствии у кандидата чётких представлений

о целях и путях реализации предлагаемого проекта [5, с. 81].

Аннотация (abstract), или авторское резюме, представляет собой краткую характеристику работы, содержащую только перечень основных вопросов. Это предельно краткое изложение содержания первичного документа, дающее общее представление о его тематике.

По мнению члена Экспертного совета базы данных Scopus О. В. Кирилловой, качественное представление аннотаций на английском языке к русскоязычным статьям является большой проблемой для российских авторов и редакций российских журналов [2]. Необходимо помнить, что в современное время ни одна статья в журнале международного уровня не издаётся без качественной аннотации и ключевых слов на английском языке. Аннотация (авторское резюме) и ключевые слова являются иногда единственным текстом на иностранном языке, позволяющим понять содержание текста на русском языке иноязычным читателям. Именно с помощью аннотации зарубежные специалисты оценивают публикацию, определяют свой интерес к работе российского учёного, могут использовать её в своей публикации и сделать на неё ссылку, открыть дискуссию с автором и т. д. [2, с. 41–42]. Аннотация не может заменить оригинал. Её назначение состоит в том, чтобы дать возможность специалисту составить мнение о целесообразности более детального ознакомления с данным материалом.

В современных требованиях зарубежных издательств к статьям на английском языке указывается объём аннотации, составляющий 100–250 слов.

Текст аннотации должен содержать основные результаты статьи. Аннотация, являясь функциональным типом текста, имеет свою структуру. Она должна включать в себя её основные разделы: актуальность, постановку проблемы, пути решения поставленной проблемы, результаты и выводы. Чёткость изложения мысли является ключевым моментом при написании аннотации.

Как было отмечено ранее, написание аннотации является одним из умений письменной речи, необходимым как для обучающихся, так и педагогов. Овладение технологией написания авторской аннотации позволит соискателю (учённому, аспиранту или магистранту) чётко представить свою работу, свой исследовательский проект. Поэтому перед преподавателями английского языка, работающими с аспирантами и магистрантами, стоит задача научить обучаемых написанию академического письма в

форме аннотации (авторского резюме). Следует отметить, что в современное время имеется недостаточное количество учебно-методической литературы по обучению англоязычной письменной научной речи.

Данные о методологии и методике исследования. В данной статье обобщён опыт использования эффективных материалов и комплекса упражнений, которые помогают магистрантам и аспирантам неязыковых специальностей развивать навыки академического письма, необходимые для написания аннотаций и статей на английском языке. Мы систематизировали и обобщили предложенные методические комплексы, направленные на развитие навыков и умений написания аннотаций, с помощью которых выявили особенности обучения написанию аннотаций на английском языке.

Обсуждение результатов. На различных этапах содержание обучения академическому письму будет различным, однако надо придерживаться последовательности и идти путём от простого к сложному. Успех в овладении академическим письмом зависит от того, как хорошо были сформированы навыки письма как такового. На начальном этапе мы знакомим обучающихся с элементами письменной работы (параграф – текст), работаем по разработанным упражнениям. На более продвинутом этапе магистрантам и аспирантам предоставляется возможность самостоятельной работы, а также работы в группе. Упражнения выполняются в аудитории, а также дома.

Благодаря сети Интернет, преподавателю иностранного языка предоставляются огромные возможности для нахождения аутентичного материала в виде аннотаций научных статей, кроме того, можно найти множество электронных журналов, предоставляющих аннотации на английском языке. На сайтах многих издательств, например Emerald, приводятся примеры хороших аннотаций для различных типов статей (обзорных, научных, концептуальных, практических). При обучении написанию аннотаций мы используем аутентичный материал, представляющий аннотации из журналов гуманитарного, технического и естественнонаучного направлений. Необходимо объяснить обучающимся, что существуют разные типы аннотаций. Например, описательные аннотации (Descriptive abstracts) чаще пишут к статьям по гуманитарным и социальным наукам. Такие аннотации часто бывают небольшими по количеству слов (50–100 слов). Информативные аннотации (Informative abstracts) часто пишут к статьям естественнонаучного характера, техни-

ческим статьям и т. п. Обычно такие аннотации включают 200 слов [9].

Для работы с аспирантами и магистрантами нами используется учебное пособие «English for Academics» издательства Кембриджского университета, состоящее из двух частей [7–8], а также «Cambridge English for Scientists» [6]. Раздел «Writing» данных учебных изданий включает ряд упражнений для развития навыков письменной речи.

Цель работы с разделом «Writing» заключается в следующем:

- научить обучаемых понимать структуру аннотации;
- соединять части аннотации с помощью слов-связок;
- ознакомиться с особенностями аннотаций из разных областей науки;
- научиться писать аннотацию статьи.

Авторы учебных пособий рекомендуют начинать обучение академическому письму с объяснения целей написания аннотации. Обучаемым необходимо изложить своё мнение.

Discuss the purposes of writing abstracts.

В качестве ответа можно предложить следующее предложение:

With an article a researcher usually provides an abstract, a list of key words and a list of references. An abstract is written to help readers decide whether to read the article. It outlines key points and helps researchers to find articles quickly.

На занятиях для аспирантов и магистрантов мы, в первую очередь, выделяем качества хорошего авторского резюме (аннотации), к которым относятся следующие:

- правильно организованные абзацы структурированы, последовательны, образуют единое целое;
- абзацы кратко повторяют структуру статьи;
- включение введения, основной части и заключения в структуру аннотации (Introduction/Body/Conclusion);
- чёткое следование хронологии статьи;
- логические связи (переходы);
- включение информации, понятной широкой аудитории [10].

О. В. Кириллова, перечисляя качества аннотации на английском языке, считает, что аннотации должны быть информативными, т. е. не содержать лишних слов, оригинальными, содержательными и структурированными, т. е. должны следовать логике описания результатов в статье. Очень важен тот факт, что аннотации на английском языке должны писаться качественным английским языком, не представлять

собой прямой перевод статьи на русском языке [2].

Одним из проверенных вариантов аннотации является краткое повторение в ней структуры статьи, включающей введение, цели и задачи, методы, результаты, заключение (формат IMRAD). Такой способ составления аннотаций получил распространение и в зарубежных журналах. Текст аннотации должен быть лаконичен, чётко, свободен от второстепенной информации, отличаться убедительностью формулировок.

На занятиях по обучению написанию аннотации необходимо акцентировать внимание обучающихся на стилистических и грамматических особенностях написания научно-технической статьи на английском языке, согласно международному формату IMRAD («Introduction», «Methods», «Results», «Discussion»).

Для ознакомления с основными разделами и структурой аннотации авторы учебного издания «English for Academics» рекомендуют следующее упражнение:

Match the parts of an abstract (1–5) to the questions they answer.

- | | |
|----------------|--|
| 1) background; | a) What was the purpose of research? |
| 2) aims; | b) What were the main findings? |
| 3) approach; | c) What did the research lead to? |
| 4) results; | d) What was the context of the work? |
| 5) conclusion | e) What were the methods used in the research? |

Понять структуру аннотации помогает упражнение из учебного пособия «Cambridge English for Scientists», в котором нужно определить цели каждой из частей аннотации и соотнести их с функциями, которые они выполняют [6, с. 74].

The following phrases can be used to signal the purpose of each part of an abstract. Divide the phrases (a–l) into four groups according to their functions (1–4).

Functions: 1) state the research questions; 2) present the hypothesis; 3) introduce the method; 4) introduce key results.

- An investigation was taken to explore ...
- It seems likely that ...
- Results show that ...
- The aim of the study was to ...
- The data suggest that ...
- The present study investigates ...
- The study provides strong evidence that ...
- We demonstrate that ...
- We expected that ...
- We investigated a new method of ...
- The method involved ...
- ... was found to ...

Далее рекомендуется выполнение упражнения, в котором будут даны предложения из аннотаций на английском языке, которые необходимо соотнести со структурными частями авторского резюме из предыдущих упражнений.

Match sentences a–e to abstract parts 1–5.

- The findings of the research illustrate how ...
- We conducted the studies of ... We tested the hypothesis using ...
- Previous research indicates / has focused on ...
- The article examines / studies ... The main purpose of the article is ...
- The findings support the prediction / model ...

Представим образец задания, которое может выполняться на занятиях иностранного языка с аспирантами или магистрантами. Упражнение направлено на закрепление теоретических знаний, полученных обучаемыми в процессе совершенствования навыков академического письма.

Read the following structured abstract for a research paper and match sections (1–6) to the parts of the abstract.

- Findings.
- Methodology.
- Purpose.
- Keywords.
- Research implications.
- Originality/value.

Structuring international service operations: a theoretical framework and a case study in the IT-sector

A _____

The specific challenges with which companies pursuing international manufacturing strategies are faced, if their output also contains a service dimension, are addressed.

B _____

A theoretical framework is proposed based on three virtually complementary perspectives by integrating international production, demand, and contemporary ICT-based theory. Subsequently, an exploratory case study in a pure service environment is described that illustrates the value of the framework.

C _____

It is possible, for example, to apply the theoretical framework to case studies in internationally operating companies delivering a mix of goods and services.

D _____

The present study provides a starting-point for further research in the international manufacturing sector.

E _____

Moreover, the framework has proven to be useful in improving the European structure of the

case company. This is a notable and promising side-effect of the exploratory study, at least from a managerial point of view.

F_____ : Multinationals, Service operations, Location, Decision making.

Для ознакомления со структурой аннотации нами также применяется работа с упражнением, в котором необходимо поставить предложения в таком порядке, чтобы получилась чёткая, логически правильная аннотация. Обучаемым также рекомендуется выделить в тексте ключевые слова аннотации и определить, к какому типу аннотации она относится [12].

1. Look at the Components of an abstract again and order the sentences to form an abstract.

2. Decide which keywords you would use for this abstract.

3. Decide the type of the abstract.

1. Abstract.

□ The participants were 30 volunteer students, 15 male and 15 female who have recently graduated from the Biology Department of Red Tree University.

□ The participants were asked what influence biology education has on their attitudes regarding world peace and humanity.

□ The results indicated that biology education has some positive impacts on attitudes of the students regarding humanity and world peace.

□ The responses of the participants indicated that, at the end of four year biology education, they have more self-awareness and have greater capacity to love human beings and all the living creatures.

□ The aim of this study was to examine whether biology education has any impacts on attitudes in terms of humanity and world peace.

□ In addition, they reported they had the feeling that they could contribute to the world peace.

□ Biology has always been a beneficial discipline for the human beings.

(Word Count: 143)

2. Keywords:

3. Type of the abstract:

Аспирантам и магистрантам необходимо помнить о том, что для более чёткой, логичной и ясной передачи смысла на иностранном языке рекомендуется использовать вводные слова, связующие слова и выражения, принятые в англоязычном академическом письменном дискурсе. Текст аннотации должен быть связным, что обеспечивается благодаря словам «следовательно», «более того», «например», «в результате», «во-первых», «во-вторых», «однако (тем не менее)», «в общем» и т. д. (consequently,

moreover, for example, as a result, first, second, however, in general, etc.). Например, во вводном предложении, раскрывающем актуальность проводимого исследования, рекомендуется использовать слова и выражения контраста или уступки, такие как «despite», «nevertheless», «in spite», «although». Для постановки цели исследования можно употреблять «to» с инфинитивной конструкцией, а для указания результатов – такие слова, как «so», «consequently», «thus».

Для закрепления навыка использования слов-связок в аннотации рекомендуется прочитать текст аннотации на английском языке, в котором будут пропущены соединительные слова, которые необходимо поставить в этот текст.

Как показывает практика, на занятиях по иностранному языку для магистрантов и аспирантов неязыковых специальностей определённый интерес вызывает упражнение, в котором необходимо отредактировать текст с учётом правил написания аннотации. Обучающимся необходимо заполнить пропуски подходящими словами, переписать подчёркнутые предложения, используя страдательный залог, а также добавить слова-связки там, где это необходимо.

Edit the following abstract.

1. Complete gaps 1–5 with the correct words: *considers respect assessed evidence justify*

2. Rewrite underlined sentences a-d using the passive voice.

3. Add linking words where appropriate.

Firstly. Secondly. Generally. In addition. However.

The expansion of higher education systems, new demands on institutions and growing pressures on resources have become common trends across most developed countries. **(a)** *This paper explores the early career paths of academics.* **(b)** *It makes initial comparisons between different higher education systems.* **(c)** *We have written this paper with¹ ___ to the **Changing Academic Profession** study. This study² ___ the following facts: respondents' degrees, age at which they qualified, disciplines they studied and now teach. The conditions of academic work are³ ___. The collected data⁴ ___ various degrees of flexibility and mobility required of academics in the early and later stages of their careers. The study provides⁵ ___ that academics are becoming more mobile domestically and internationally. Academics from the 17 countries in the study are quite satisfied with the technical resources provided by their institutions. **(d)** *They criticise the personnel and funds available to support teaching and research.**

В качестве текста для редактирования можно использовать любую аннотацию из научного

журнала, внося туда изменения. После редактирования обучающимся предоставляется текст оригинала. Они могут сравнить их отредактированный текст с аутентичным текстом.

Необходимо отметить, что совместная работа всех участников над текстом представляет огромный интерес. По мнению учёных, на практике это может выглядеть как обсуждение работы с преподавателем на разных этапах её написания, а также взаимное рецензирование и редактирование текстов студентами, или peer review, что, разумеется, не исключает преподавательской проверки [4].

Отредактировав несколько аннотаций, необходимо обратить внимание обучающихся на тот факт, что авторы редко начинают авторское резюме с фраз «This paper...», «This report...». Следует избегать использования таких фраз как: «The paper gives valuable information on.../ a detailed analysis of...», «Much attention is given to...».

Необходимо по возможности использовать активный, а не пассивный залог, т. е. «The study tested response rates», а не «Response rates were tested by the study», следует избегать предложений «It is suggested that...», «It is believed that...», «It is felt that...», что является частой ошибкой российских аннотаций, а также избегать предложений в пассивном залоге, которые заканчиваются фразами «...is described», «...is reported», «...is analyzed» [10; 11]. По мнению зарубежных ученых, пассивный залог рекомендуется использовать, когда вы пишете в научном жанре, например, лабораторные отчёты или научные статьи естественнонаучного направления. В этом случае предложения в пассивном залоге употребляются в разделе «Методология и методика исследования (Methods)». Например, the sodium hydroxide was dissolved in water. This solution was then titrated with hydrochloric acid. В этих примерах пассивный залог употребляется для акцентирования внимания на эксперименте, а не на том, кто этот эксперимент выполняет [11].

Также не следует часто употреблять местоимения I или we, хотя, как показывает опыт изучения аннотаций, данные местоимения имеют место в англоязычных авторских резюме. Стоит отметить, что не существует единого мнения насчёт степени деперсонализации научного текста, однако можно сделать вывод, что научные публикации должны быть максимально доступными для понимания широкой международной аудиторией. Рекомендуется использовать простой по структуре язык изложения в статьях на английском языке, направляемых в международные издания [3, с. 145].

В качестве общих рекомендаций при написании аннотации на английском языке П. В. Сысоев рекомендует обратить внимание на следующие вопросы:

- при написании аннотации необходимо придерживаться установленного лимита слов (100, 200 или 300);

- аннотации к уже написанным статьям и исследованиям логичнее всего писать в прошедшем времени;

- при написании аннотации необходимо придерживаться общепринятой структуры;

- придерживаться простоты в изложении аннотации, т. е. её язык должен быть простым и понятным широкому кругу специалистов в конкретной области знания. Рекомендуется использовать известные общепринятые термины.

- в аннотации необходимо избегать лишних деталей и конкретных цифр, а также не употреблять акронимы, аббревиатуры или символы [5, с. 83].

На заключительном этапе работы по развитию навыков академического письма мы рекомендуем обучающимся написать аннотацию статьи, которую они могут представить на будущей конференции.

Write a draft of your abstract to be presented at a future conference (in 100–120 words). You can use the phrases below.

The aim of the study was to _____

The present study investigates _____

The method we applied involved _____

The study provides strong evidence that _____

We demonstrate that _____

We investigated a new method of _____

The data revealed _____

The study showed _____

The study proved _____

Results show that _____

Results indicate that _____

Further research is needed to better understand _____

Заключение. Таким образом, в рамках данной статьи нами показаны элементы методики по формированию навыков написания одного из главных компонентов научной статьи – аннотации на английском языке. Совершенно очевидно, что для того чтобы совершенствовать навыки академического письма магистрантов и аспирантов, необходимо не только рассматривать вопросы, связанные со спецификой написания таких текстов, но и предлагать различные учебно-методические комплексы, включающие выполнение разных видов заданий, направленных на анализ примеров, редактирование ошибок. Написание аннотаций – это не

только признак владения культурой оформления научной работы, но и показатель того, как молодой учёный умеет систематизировать, обобщать информацию. Безусловно, занятия по иностранному языку помогают развитию данных умений обучающихся.

Список литературы

1. Бескровная Л. В. Об опыте обучения студентов неязыкового вуза написанию аннотации на иностранном языке // Филологические науки. Сер. Вопросы теории и практики. 2013. № 6. Ч. 2. С. 37–40.
2. Кириллова О. В. Редакционная подготовка научных журналов по международным стандартам. Рекомендации эксперта БД Scopus. М., 2013. Ч. 1. 90 с.
3. Кузнецова Л. Б., Сучкова С. А. Актив или пассив? «Я» или «мы»? // Высшее образование в России. 2015. № 8–9. С. 143–147.
4. Островская Е. С., Вышегородцева О. В. Academic Writing: концепция и практика академического письма на английском языке // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 104–113.
5. Сысоев П. В. Правила написания аннотации // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 81–83.
6. Armer Tamzen Cambridge English for Scientists. Cambridge University Press, 2011. 128 p.
7. English for Academics. Book 1. Cambridge University Press and the British Council Russia, 2014. 175 p.
8. English for Academics. Book 2. Cambridge University Press and the British Council Russia, 2015. 171 p.
9. University of Adelaide [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.adelaide.edu.au/writingcentre/learning_guides/learningGuide_writingAnAbstract.pdf (дата обращения: 25.08.2016).
10. University of Kentucky [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.uky.edu/academy/sites> (дата обращения: 25.08.2016).
11. University of Toronto [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.writing.utoronto.ca/images/stories/Documents/abstract.pdf> (дата обращения: 25.08.2016).
12. Yeditepe University Writing Center, School of Foreign Languages [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.writingcenter.yeditepe.edu.tr> (дата обращения: 25.08.2016).

References

1. Beskrovnaya L. V. Ob opyte obucheniya studentov neyazykovogo vuza napisaniyu annotatsii na inostrannom yazyke // Filologicheskie nauki. Ser. Voprosy teorii i praktiki. 2013. № 6. Ch. 2. S. 37–40.
2. Kirillova O. V. Redaktsionnaya podgotovka nauchnykh zhurnalov po mezhdunarodnym standartam. Rekomendatsii eksperta BD Scopus. M., 2013. Ch. 1. 90 s.
3. Kuznetsova L. B., Suchkova S. A. Aktiv ili passiv? «Ya» ili «my»? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 8–9. S. 143–147.
4. Ostrovskaya E. S., Vyshegorodtseva O. V. Academic Writing: kontseptsiya i praktika akademicheskogo pis'ma na angliiskom yazyke // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 7. S. 104–113.
5. Sysoev P. V. Pravila napisaniya annotatsii // Inostrannye yazyki v shkole. 2009. № 4. S. 81–83.
6. Armer Tamzen Cambridge English for Scientists. Cambridge University Press, 2011. 128 p.
7. English for Academics. Book 1. Cambridge University Press and the British Council Russia, 2014. 175 p.
8. English for Academics. Book 2. Cambridge University Press and the British Council Russia, 2015. 171 p.
9. University of Adelaide [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.adelaide.edu.au/writingcentre/learning_guides/learningGuide_writingAnAbstract.pdf (data obrashcheniya: 25.08.2016).
10. University of Kentucky [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.uky.edu/academy/sites> (data obrashcheniya: 25.08.2016).
11. University of Toronto [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.writing.utoronto.ca/images/stories/Documents/abstract.pdf> (data obrashcheniya: 25.08.2016).
12. Yeditepe University Writing Center, School of Foreign Languages [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.writingcenter.yeditepe.edu.tr> (data obrashcheniya: 25.08.2016).

Библиографическое описание статьи

Еремина В. М. Особенности обучения написанию аннотаций на английском языке // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 86–92. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-86-92.

Reference to the article

Eremina V. M. Some Features of Teaching Writing Abstracts in English // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 86–92. DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-86-92. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching).

Статья поступила в редакцию 29.09.2016

УДК 378(14.35)

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-93-99

Елена Михайловна Казанцева¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский государственный университет
(664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1),
e-mail: kazancev2003@mail.ru

Галина Александровна Проскурина²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский национальный исследовательский
технический университет
(664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83),
e-mail: proskurina_gale@mail.ru

Специфика формирования дискурсивной компетенции профессионала в области деловой межкультурной коммуникации

Статья посвящена рассмотрению вопросов, касающихся формирования дискурсивной компетенции как условия эффективного межкультурного делового общения. Определена одна из проблем в рамках подготовки специалистов, способных осуществлять деловую межкультурную коммуникацию. Эта проблема заключается в том, чтобы иметь определённое понимание того, чему и как учить. Выявлена сущность делового межкультурного общения, состоящая в том, что деловое межкультурное общение представляет собой процесс установления и развития контактов между людьми различных лингвокультур. Это многоплановый процесс, который порождается потребностями деловых партнёров с целью обмена информацией и совместного решения производственных задач. С точки зрения лингводидактики раскрыта сущность дискурсивной компетенции, заключающаяся во владении определённым набором знаний, навыков и умений, которые позволяют понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативными намерениями. Определена значимость данной компетенции в контексте подготовки будущих профессионалов к деловой межкультурной коммуникации. Предложена технология формирования у будущих профессионалов способности к созданию и продуцированию иноязычных деловых устных и письменных высказываний. Представлены этапы, методы и приёмы данной технологии, приведены примеры упражнений.

Ключевые слова: деловое межкультурное общение, лингвокультура, дискурс, дискурсивная компетенция, коммуникативные интенции

Elena M. Kazantseva³,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk State University
(1 Karla Marksa st., Irkutsk, 664003, Russia),
e-mail: kazancev2003@mail.ru

Galina A. Proskurina⁴,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk National Research Technical University
(83 Lermontova st., Irkutsk, 664074, Russia),
e-mail: proskurina_gale@mail.ru

Specificity of Formation of Discourse Competence of a Professional in Business Intercultural Communication

The article is devoted to consideration of issues relating to the formation of discourse competence as a condition of effective intercultural business communication. We identified one of the problems in the training of professionals able to conduct business cross-cultural communication. This problem is to have some understanding of what to teach and how to teach. We show the nature of the business intercultural communication, i. e. the process of establishing and developing contacts between people of different cultures. This is a multifaceted process which is generated by the needs of business partners to exchange information and joint solutions to production problems. From the point of

¹ Е. М. Казанцева является организатором исследования, формулирует выводы и обобщает итоги реализации коллективного проекта.

² Г. А. Проскурина представляет анализ ключевых аспектов проблемы формирования дискурсивной компетенции.

³ E. M. Kazantseva is the organizer of research, she formulates conclusions and generalizes results of implementation of the collective project.

⁴ G. A. Proskurina presents an analysis of the key aspects of the problem of formation of discursive competence.

view of linguistics the essence of discourse competence, which consists in the possession of a certain set of knowledge, skills and abilities that allow us to understand and produce foreign-language statements in accordance with the specific situation of communication, speech task and communicative intentions. The importance of this competence in the context of preparing future professionals to business intercultural communication is determined. We propose the technology of formation of future professionals' abilities to the creation and production of foreign language business oral and written statements. The stages, methods and techniques of this technology and examples of exercises are given.

Keywords: business intercultural communication, linguistic culture, discourse, discourse competence, communicative intentions

Вводная часть. Социально-экономические и политические изменения в жизни общества, которые происходили в последние десятилетия, способствовали развитию международных связей во всём многообразии их форм, включая дипломатические переговоры, множественные контакты между различными предприятиями, общественными организациями, а также между отдельными гражданами. Таким образом, в процесс межкультурного общения в той или иной степени вовлечены все страны и государства, которые стремятся занять достойное место в мировом сообществе. В связи с возросшим общественным интересом к процессу межкультурной коммуникации (МК), возрос также интерес исследователей к данному общественному явлению, а также выросло их стремление к решению многих вопросов и проблем МК. Значимость МК распространилась на всю область гуманитарного, междисциплинарного знания. Об этом свидетельствует ряд научных работ, рассматривающих вопросы межкультурной коммуникации сквозь призму лингвистики (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, В. Н. Телия, С. Г. Тер-Минасова и др.), психолингвистики (А. А. Залевская, А. А. Леонтьев и др.), социолингвистики (М. В. Гараева, А. С. Изотова, В. И. Карасик, В. П. Конецкая, Н. Б. Мечковская и др.), лингводидактики (Н. В. Барышников, Г. В. Елизарова, В. В. Сафонова, В. П. Фурманова, И. И. Халеева и др.) и других наук.

Однако несмотря на многочисленные работы, имеющиеся в области исследования МК, существует ещё ряд нерешённых проблем. Одной из этих проблем является проблема подготовки специалистов, способных осуществлять межкультурный диалог в различных предметных сферах деятельности человека. Наибольший интерес вызывает профессиональная сфера, где межкультурный диалог всё более и более востребован. Это означает, что названная проблема требует адекватного решения, а именно, необходимо «научить людей общаться (устно и письменно), научить производить, создавать, а не только понимать иностранную речь» [9, с. 34].

Исходя из этого основной целью статьи является описание специфики (отражённой в со-

ответствующей технологии) формирования дискурсивной компетенции в области деловой межкультурной коммуникации.

Методы исследования. Основным методом исследования стал анализ методической, лингвистической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, поскольку прежде чем ответить на вопросы, чему учить и как учить в аспекте подготовки будущих специалистов к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере общения, необходимо иметь представление о сущности делового межкультурного общения (ДМО).

Результаты. Учёные (Л. Р. Алексеева [1], Т. Н. Астафурова [2], А. Я. Гайсина [3], М. Г. Евдокимова [5], С. А. Львова [8] и др.) определяют деловое межкультурное общение как многоаспектный и достаточно сложный процесс. По мнению исследователей, это специальный¹ вид социальной коммуникации; он осуществляется благодаря специальным знаниям и регулируется совокупностью определённых кодифицированных норм и установленных чётких правил. Деловое межкультурное общение обладает рядом специфических черт. Во-первых, оно обусловлено нормативными профессиональными рамками и поэтому является институциональным. Вместе с тем деловое межкультурное общение рассматривается и как межличностная зона профессионального взаимодействия, поскольку установление и развитие иноязычных контактов в любой производственной области основывается на развитии межличностных связей в деловом межкультурном партнёрстве. Во-вторых, и это является важным фактором, деловое межкультурное общение – это профессиональное взаимодействие партнёров, принадлежащих к различным лингвокультурам. Это означает, что при определении явления ДМО необходимо учитывать не только его особенности, характер деятельности коммуникантов, но и среду их взаимодействия. Следовательно, деловое межкультурное общение следует пони-

¹ Выделение специальных и неспециальных видов социальной коммуникации опирается на параметр способа приобретения знаний, навыков соответствующей деятельности. Основным параметром упорядочения социальной деятельности выступает общественное разделение труда (Т. М. Дридзе, Э. А. Орлова).

мать как многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми различных лингвокультур, порождаемый потребностями совместной профессиональной деятельности с целью обмена информацией и решения производственных задач.

Межкультурная деловая коммуникация в каждом конкретном случае может иметь различную степень успеха или неуспеха. Порой у участников процесса коммуникации могут возникать расхождения по тем или иным позициям, обусловленные особенностями культур, традиций, спецификой видения мира, способов восприятия и интерпретации одних и тех же событий представителями, принадлежащими к различным лингвокультурам. Успешное же межкультурное взаимодействие членов различных профессиональных социумов возможно лишь в том случае, если участники коммуникации стремятся к тому, «чтобы “чужие” языки и культура, став “своими”, превратились бы в эффективный инструментарий будущей профессии» [10]. Это означает, что каждый участник коммуникативного акта должен владеть не только «лексиконом профессиональной среды» [10, с. 152], но и знаниями всего комплекса форм поведения, культуры партнёров по общению, умением адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителя иного лингвосоциума. Именно «культурологические особенности речекоммуникативного поведения иноязычных деловых партнёров, моделирования ими коммуникативно-поведенческого сотрудничества в профессионально-значимых ситуациях» [2, с. 6] приводят к противоречиям, которые порой проявляются в форме межкультурного конфликта. Чтобы уметь избегать подобных конфликтов, быть способным прогнозировать вероятность неверного понимания партнёров, участникам диалога необходима определённая сумма знаний об особенностях делового общения в межкультурном сотрудничестве с коллегами. Таким образом, необходимость целенаправленной подготовки будущих профессионалов к эффективно деловому межкультурному общению не вызывает сомнений.

Чтобы обеспечить качественную подготовку будущих профессионалов к естественному деловому общению на межкультурном уровне, центром системы обучения должен стать деловой дискурс [6, с. 61], который является неотъемлемой частью самого процесса общения, т. к. в нём «представлены речевые высказывания коммуникантов» [7, с. 54]. Деловой дискурс является образцом реализации определённых коммуникативных намерений деловых партне-

ров по межкультурному общению. При этом адекватность речевого поведения коммуникантов зависит от конкретной коммуникативной ситуации и от особенностей личности собеседника; она оценивается успехом / неуспехом речевого взаимодействия и, как следствие, достижением / недостижением коммуникативной цели. Очевидно, что только использованием делового дискурса в обучении можно подготовить будущих профессионалов к естественному деловому межкультурному общению, сформировав у них подлинные коммуникативные умения [6, с. 61]. Таким образом, ответ на вопрос, чему учить, очевиден: у обучающихся необходимо формировать дискурсивную компетенцию (ДК), поскольку ДК «предполагает владение обучающимися определённым набором знаний, навыков и умений, позволяющим понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативными намерениями» [4, с. 3]. При этом стоит отметить, что такое формирование должно носить целенаправленный характер, при котором важен строгий отбор методов, приёмов, соблюдение этапности.

В системе формирования дискурсивной компетенции можно выделить группу методов, которые являются наиболее эффективными. К ним относятся информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный, частично-поисковый / эвристический методы.

Информационно-рецептивный метод предусматривает сообщение преподавателем и осознанное восприятие и запоминание студентами специфической информации в области делового дискурса. Информация о специфике делового дискурса предъясняется обучающимся посредством традиционных приёмов – вводной беседы, сообщения, пояснения.

На этапе реализации *репродуктивного метода* предполагается описание студентам социокультурного ситуативного и психоповеденческого контекста процесса деловой межкультурной коммуникации. Это помогает раскрыть специфику межличностной коммуникации в сфере профессиональной деятельности. Предусматривается выполнение обучающимися действий по образцу, которые носят алгоритмический характер; данные действия способствуют формированию умений учёта социокультурных особенностей иноязычной деловой среды, социокультурных норм и национально-культурной специфики речевого поведения партнёров в профессионально-ориентированных ситуациях межкультурного взаимодействия. В данном случае уместным становится использование такого

приёма, как «инструкция», сопровождающего образцом деловой речи конкретного иностранного языка. Инструкция выполняет следующие функции: а) нацеливает на сам деловой дискурс, убеждает в важности соблюдения ключевых норм при порождении деловых высказываний для достижения целей межкультурной коммуникации; б) раскрывает суть делового дискурса и описывает те языковые средства, которые обеспечивают его реализацию в условиях межкультурного общения.

В ходе использования *проблемного метода* осуществляется моделирование совокупности экстралингвистических факторов, проявляющейся в типичных ситуациях делового общения (участники речевого акта; социальные роли участников речевого акта; профессиональный статус и должности коммуникантов; коммуникативные цели и намерения участников коммуникации; их фоновые профессиональные знания). При применении данного метода студентам не предъясняется алгоритм деятельности по моделированию экстралингвистических факторов делового дискурса. Преподаватель в данном случае ставит перед студентами проблему, формулирует познавательную задачу, решение которой является стимулом для самостоятельной поисковой деятельности студентов. Они самостоятельно или совместно с преподавателем определяют экстралингвистические компоненты делового дискурса в конкретной ситуации делового межкультурного общения и выбирают языковые средства в соответствии с данными компонентами. Таким образом, проблемный метод способствует развитию понимания студентами и адекватной интерпретации текстов как продуктов речетворчества инофонов в условиях делового общения.

Для организации активного поиска решения проблем, выдвигаемых в процессе обучения студентов устной деловой аргументированной речи, применяется *эвристический метод* как основа учебно-творческой деятельности. На этапе реализации данного метода решается проблема корректного учёта всех компонентов деловой коммуникации (предполагаемой обстановки, потенциального адресата, его особенностей) при продуцировании студентами устных деловых высказываний.

В ходе использования этого метода актуализируются следующие виды деятельности студентов:

– самостоятельное изучение лингвистических средств и экстралингвистических условий, используемых в деловом межкультурном общении на иностранном языке;

– самостоятельное сопоставление данных средств и экстралингвистических факторов с условиями деловой коммуникации на родном языке;

– самостоятельное формулирование правил продуцирования деловых дискурсов на иностранном языке и т. п.

Одной из ведущих форм проявления данного метода является эвристическая беседа, которая состоит из серии взаимосвязанных вопросов преподавателя, каждый из которых нацелен на более глубокое понимание делового дискурса в контексте межкультурного общения.

Таким образом, эвристический метод способствует актуализации знаний студентов, осмыслению полученной информации и позволяет развивать творческий потенциал студентов в процессе самостоятельного решения поставленных задач.

Указанные методы могут быть положены в основу процесса формирования дискурсивной компетенции, который представляет собой совокупность и взаимосвязь трёх этапов: ориентировочно-информационного, подготовительного, практического (коммуникативного).

Рассмотрим содержательное наполнение каждого из них.

Ориентировочно-информационный этап предназначен для формирования у студентов знаний, отношений, необходимых для продуцирования деловых высказываний, в частности формирование знаний о лингвистических и экстралингвистических особенностях деловой коммуникации; об оформлении корректного (для конкретного иностранного языка) делового дискурса, формирование положительного отношения к продуцированию деловых высказываний.

Актуальными для данного этапа будут упражнения (здесь и далее – на материале немецкого языка), приведённые далее.

Markieren Sie bitte in dem vorliegenden Dialog die Sätze, mit denen einer des Partner einen überzeugenden Einfluß auf anderen ausübt, damit er einen Beschluß fassen kann.

Vergleichen Sie bitte die Geschäftsbriefe und bilden Sie die Gruppen nach einem gemeinsamen Merkmal.

Lesen Sie bitte die vorgelegten Geschäftsbriefe und wählen Sie die von Ihnen zu antwortende Variante. Begründen Sie Ihre Auswahl.

В результате выполнения этих упражнений осуществляется достаточно интенсивное приращение студентами знаний в области делового иноязычного дискурса и особенностей его построения.

Подготовительный этап нацелен на формирование у студентов совокупности умений,

необходимых для создания и продуцирования иноязычных деловых высказываний.

На данном этапе становится важным формирование навыков и умений анализа существующего арсенала экстралингвистических факторов, а также лингвистических средств, используемых в деловой коммуникации, с целью их последующего использования при продуцировании собственных деловых дискурсов.

Для достижения поставленной цели может быть использован репродуктивный метод, подразумевающий опору на инструкцию. В качестве примера можно предложить следующую инструкцию, являющуюся основой для формирования навыков и умений аналитической направленности.

Liebe Studenten!

Sie wissen schon, ein beliebiger Geschäftsbrief muss ausdrucksvoll sein, um das Ziel der interkulturellen Kommunikation zu erreichen. Wir zeigen Ihnen, wie die Aussagen aus dem Bereich der Geschäftskommunikation zu analysieren sind, um erworbene Kenntnisse zu befestigen und im weiteren selbst ausdrucksvolle Geschäftsbriefe schreiben zu können.

1. Lesen Sie den Text des Geschäftsbriefes.
2. Bestimmen Sie das Ziel des Geschäftsbriefes und pragmatische Intention des Autors.
3. Finden Sie die Mittel der Ausdruckskraft, die die strukturellen Grundteile des Briefes enthalten:
 - Anrede;
 - Briefformat;
 - Abschiedsformel.
4. Bilden Sie von allen Ausdrucksmitteln die Gruppen:
 - ausgehend von linguistischen Besonderheiten (lexikalischen, grammatischen, syntaktischen u. s. w.);
 - ausgehend von der Textsorte eines Geschäftsbriefes.
5. Denken Sie nach, ob die von Ihnen gefundenen Mittel der Ausdruckskraft der pragmatischen Intention des Autors entsprechen.

Помимо работы с инструкцией на данном этапе студентам могут быть предложены аналитические задания, способствующие формированию навыков и умений прогностического характера.

Analysieren Sie den Geschäftsbrief mit der Hilfe der Anweisung und nennen Sie extralinguistische Faktoren der Ausdruckskraft im Text des vorliegenden Geschäftsbriefes.

Lesen und vergleichen Sie, bitte, beide Geschäftsbriefe. Welcher ist der expressivste und warum?

Systematisieren Sie bitte alle Mittel der Ausdruckskraft, die in diesem Briefformat vorkommen.

Vergleichen Sie bitte deutsche und russische Geschäftsbriefe und stellen Sie die Besonderheiten des Gebrauchs der Ausdrucksmittel fest.

Begründen Sie Ihrem deutschen Potentialpartner Ihren Wunsch, mit dieser Firma zusammenzuarbeiten.

1. Auf der Herbstmesse haben wir Ihre Ware kennengelernt. Wir möchten sie bestellen.

2. Wir wollen ein neues Geschäft eröffnen. Wir brauchen die Produkte Ihrer Firma.

Целью третьего – практического (коммуникативного) – этапа является совершенствование сформированных умений порождения корректного делового высказывания с учётом специфики конкретного языка.

Для данного этапа актуальным становится проблемный метод, направленный на самостоятельную деятельность обучающихся.

В этой связи особую ценность приобретает такой методический приём, как анализ кейсов, позволяющий привнести в учебную аудиторию часть реальной жизни, реальные жизненные ситуации, связанные с деловым общением. Приведём пример такого кейса.

Der deutsche Hersteller hat eine neue Musterkollektion von Lederstiefel geschaffen. Der Handelsunternehmer aus Russland will den Auftrag für 250 Paar eines jeden Musters der Stiefel machen. Der Hersteller und der Auftraggeber treffen sich, um die Möglichkeit des Kontraktabschlusses zu besprechen.

Der Stiefelhersteller und der Handelsunternehmer müssen zu einer Übereinkunft in folgenden Punkten gelangen: die Lieferfrist, der Lieferort, der Preis, die Farbe der Stiefel, die Zahlungsfrist, der Preisnachlaß und die Rücklieferung.

После работы с кейсом студенты могут перейти к самостоятельному продуцированию деловых высказываний с учётом экстралингвистических факторов, определяющих выбор языковых средств. Здесь используются подлинно коммуникативные упражнения:

Sie als Geschäftsführer einer russischen Firma besprechen mit Ihrem deutschen Geschäftspartner die Zahlungsbedingungen für den neuen Kontrakt. Überzeugen Sie Ihren Partner, die Zahlung durch ein unwiderrufliches Akkreditiv anzunehmen.

In Ihrer Hochschule feiert man das Jubiläum. Schreiben Sie einen Brief an Ihren Geschäftspartner in Deutschland, damit er die Einladung für die Teilnahme annimmt.

Sie veranstalten die jährliche Konferenz, die den Fragen der Fremdsprachendidaktik gewidmet ist, und laden für die Teilnahme die Lehrer aus

Deutschland ein. Stellen Sie einen Brief zusammen, der potenzielle Teilnehmer anreizen würde.

Особое место в представленной системе формирования дискурсивной компетенции занимает контрольно-оценочная деятельность обучающихся, которая пронизывает каждый из описанных этапов и позволяет судить об общих достижениях студентов за весь период их обучения продуцированию деловых дискурсов, определить соответствие проверяемых знаний, навыков и умений, включённых в содержание обучения, в их взаимозависимости.

Обсуждение результатов. Итак, в данной статье мы описали особенности формирования дискурсивной компетенции, которые заключаются в целенаправленном дидактическом воздействии на обучающихся. Отметим, что этапы формирования дискурсивной компетенции мо-

гут быть положены в основу лингводидактической модели, которая наглядно отразит все существенные взаимосвязанные характеристики целостной методики: общие и частные принципы, методы и приёмы, средства и этапы обучения продуцированию деловых высказываний.

Заключение. Таким образом, результатом нашего исследования является смоделированная особым образом технология формирования дискурсивной компетенции, что связано с необходимостью осуществления целенаправленных действий в отношении неё (компетенции). Такая технология позволит студентам овладеть знаниями, навыками и умениями, обеспечивающими достижение коммуникативного намерения и, в целом, успешность межкультурного делового общения.

Список литературы

1. Алексеева Л. Р. Формирование умений межкультурного общения у взрослых (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Якутск, 2006. 22 с.
2. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1997. 324 с.
3. Гайсина А. Я. Обучение профессиональному общению на основе текста (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1997. 22 с.
4. Гальскова Н. Д. Ещё раз о лингводидактике // Иностр. языки в школе. 2008. № 8. С. 2–10.
5. Евдокимова М. Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии (технический вуз, английский язык): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2007. 49 с.
6. Елухина Н. В. Дискурсивная компетенция и её роль в овладении иноязычным профессиональным общением // Вестник МГЛУ. М.: Дема, 2000. Вып. 454. С. 60–69.
7. Кучеренко О. И. Формирование дискурсивной компетенции в сфере устного общения (французский язык, неязыковой вуз): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2000. 190 с.
8. Львова С. А. Обучение профессионально-ориентированному иноязычному общению студентов факультета управления (немецкий язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2006. 223 с.
9. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд., дораб. М.: Изд-во МГУ, 2004. 350 с.
10. Халеева И. И. Быть лидером высшего образования в области межъязыкового, межкультурного и межнационального общения не просто [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.vuzvesti.informika.ru/vn4_97/rect.html (дата обращения: 20.08.2016).
11. Черкашина Е. И. Этнопсихолингвистическая концепция обучения иностранным языкам в неязыковом вузе // Иностранные языки: теория и практика. М.: ТЕЗАУРУС, 2009. № 3. С. 3–6.

References

1. Alekseeva L. R. Formirovanie umenii mezhkul'turnogo obshcheniya u vzroslykh (na materiale angliiskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Yakutsk, 2006. 22 s.
2. Astafurova T. N. Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'no-znachimyykh situatsiyakh mezhkul'turnogo obshcheniya (lingvisticheskii i didakticheskii aspekty): dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. M., 1997. 324 s.
3. Gaisina A. Ya. Obuchenie professional'nomu obshcheniyu na osnove teksta (angliiskii yazyk, neyazykovoi vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 1997. 22 s.
4. Gal'skova N. D. Eshche raz o lingvodidaktike // Inostr. yazyki v shkole. 2008. № 8. S. 2–10.
5. Evdokimova M. G. Sistema obucheniya inostrannym yazykam na osnove informatsionno-kommunikatsionnoi tekhnologii (tehnicheskii vuz, angliiskii yazyk): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. M., 2007. 49 s.
6. Elukhina N. V. Diskursivnaya kompetentsiya i ee rol' v ovladenii inoyazychnym professional'nyim obshcheniem // Vestnik MGLU. M.: Dema, 2000. Vyp. 454. S. 60–69.
7. Kucherenko O. I. Formirovanie diskursivnoi kompetentsii v sfere ustnogo obshcheniya (frantsuzskii yazyk, neyazykovoi vuz): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2000. 190 s.
8. L'vova S. A. Obuchenie professional'no-orientirovannomu inoyazychnomu obshcheniyu studentov fakul'teta upravleniya (nemetskii yazyk): dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. SPb., 2006. 223 s.

9. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. 2-e izd., dorab. M.: Izd-vo MGU, 2004. 350 s.
10. Khaleeva I. I. Byt' liderom vysshego obrazovaniya v oblasti mezh'yazykovogo, mezhkul'turnogo i mezhnatsional'nogo obshcheniya ne prosto [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.vuzvesti.informika.ru/vn4_97/rect.html (data obrashcheniya: 20.08.2016).
11. Cherkashina E. I. Etnopsikholingvisticheskaya kontseptsiya obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze // Inostrannye yazyki: teoriya i praktika. M.: TEZAURUS, 2009. № 3. S. 3–6.

Библиографическое описание статьи

Казанцева Е. М., Проскурина Г. А. Специфика формирования дискурсивной компетенции профессионала в области деловой межкультурной коммуникации // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 93–99. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-93-99.

Reference to the article

Kazantseva E. M., Proskurina G. A. Specificity of Formation of Discourse Competence of a Professional in Business Intercultural Communication // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 93–99. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-93-99.

Статья поступила в редакцию 08.09.2016

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

THEORY AND METHODS OF SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD OF THE SECOND GENERATION

УДК 373

Антонина Алексеевна Антошкина,
аспирант,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: a-antoshkina1991@yandex.ru

Проблема развития у школьников регулятивных УУД: состояние, перспективы решения

В статье обоснована необходимость решения проблемы развития у школьников регулятивных универсальных учебных действий (УУД) посредством описания диагностического контрольного среза и результатов его анализа. Контрольный срез преследовал цель: проверить, умеют ли школьники ставить цель своей деятельности, планировать её, оценивать свою работу в соответствии с критериями и корректировать результаты деятельности. Анализ проведённой диагностики актуализировал перспективы дальнейшего исследования, заключающиеся в апробации разработанной программы развития у школьников 6-го класса регулятивных УУД на уроках русского языка в текстовой деятельности, которая предусматривает работу в двух направлениях: создание представлений учащихся о регулятивных УУД и обучение данным действиям, что является особенностью разработанной программы. В заключение статьи автор обозначает необходимость формирования у школьников регулятивных УУД в единстве и взаимосвязи, определяет направления работы по программе, которая состоит из трёх разделов: система знаний о способах регулятивных действий; система регулятивных умений на разных фазах текстовой деятельности на уроке русского языка; система заданий, направленная на развитие у школьников регулятивных УУД целеполагания, планирования, самооценки и самокоррекции.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, регулятивные универсальные учебные действия (целеполагание, планирование, оценка, коррекция), текстовая деятельность, рефлексия

Antonina A. Antoshkina,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: a-antoshkina1991@yandex.ru

Regulatory Universal Learning Activities Development of Schoolchildren: the State, Perspectives

The article deals with the development of the regulatory learning activities of the schoolchildren by means of the diagnostic test analysis. The aim of the diagnostic test was to define whether the pupils are able to set the goals of their activity, to plan it, to estimate the results of this or that activity in accordance with the set criteria and to improve the results of such activity. The analysis of the performed diagnostics makes actual the perspectives for the further investigations which involve the approbation of the worked out program consisting in the development of the regulatory universal learning activities of the 6th form pupils. The diagnostics was performed at the lessons of Russian with the text manipulation working in two ways: by portraying for the pupils the regulatory universal learning activities and teaching them. This is the peculiarity of the program developed. In conclusion the author of the article points to the necessity of developing the regulatory universal learning activities of the school children as related to each other, determines the ways of work according to this program which consists of three sections: knowledge system of the

methods of the regulatory activities, regulatory abilities system at different stages of the text manipulation at the lessons of Russian, tasks system focused on the development of the regulatory universal learning activities of the goal setting, planning, self-assessment and self-correction.

Keywords: Federal state educational standards for secondary education, regulatory universal learning activities (goal setting, planning, self-assessment, self-correction), textual activity, reflection

Вводная часть. Развитие личности в системе современного школьного образования обеспечивается, прежде всего, через формирование универсальных учебных действий (УУД), которые выступают, согласно ФГОС ООО [8] и ФГОС СОО [9] второго поколения, основой образовательного и воспитательного процесса.

Овладение учащимися УУД происходит при изучении ими разных учебных предметов и, в конечном счёте, должно привести к «формированию способности самостоятельно успешно усваивать новые знания, умения и компетентности, включая самостоятельную организацию процесса усвоения, т. е. умение учиться» [10, с. 74].

В составе основных видов УУД, диктуемых ключевыми целями общего образования, выделяют четыре блока:

- 1) личностный;
- 2) регулятивный (включающий также действия саморегуляции);
- 3) познавательный;
- 4) коммуникативный.

Для нас представляет интерес регулятивный блок УУД, поскольку для успешной жизни в современном обществе человек должен уметь организовывать свою деятельность.

Как показал анализ, школьные учебники русского языка, в частности под редакцией Г. Г. Граник [1], обладают недостаточным потенциалом для развития регулятивных УУД при обучении русскому языку. Поэтому не случайно у учащихся возникают трудности, связанные с правильной постановкой цели деятельности, в том числе текстовой, планированием своих действий, с адекватной самооценкой и самокоррекцией своей деятельности на уроке.

Эти затруднения на уроках русского языка могут быть преодолены при работе с текстом, например, при написании сочинения-рассуждения. Но перед тем как приступить к преодолению указанных трудностей, необходимо выявить состояние сформированности у школьников знаний и связанных с ними регулятивных УУД в работе с текстом, т. е. провести диагностику.

Данные о методологии и методике исследования. Диагностика проводилась в 6 «Б» классе МБОУ «Многопрофильная гимназия № 12» г. Чита и преследовала цель: проверить, владеют ли школьники регулятивными УУД, в частности умеют ли они:

- 1) ставить цель своей деятельности;
- 2) составлять программу своих действий (планировать деятельность);
- 3) оценивать результаты своего труда;
- 4) корректировать результаты своей деятельности при работе с текстом, в частности при написании сочинения-рассуждения.

Учащимся предлагалось выполнить задания при осуществлении текстовой деятельности для констатации состояния сформированности у них:

- знаний, связанных с последовательностью создания письменного текста;
- знаний, связанных с признаками, структурой текста-рассуждения;
- умений целеполагания, планирования, самооценки, самокоррекции.

Соблюдение очерёдности выполнения заданий было обязательным, т. к. они были даны в строгой последовательности, которая соответствовала последовательности действий учебной деятельности.

При составлении заданий диагностического контрольного среза мы опирались на работы Л. В. Черепановой [2–5].

Для проверки, знают ли учащиеся последовательность создания письменного текста, им было предложено задание 1.

Шаги создания письменного текста перепутаны, Вам необходимо восстановить их последовательность. Для этого около шага поставьте порядковый номер в соответствии с последовательностью ваших действий:

- Составление плана.
- Обдумывание того, что нужно написать по теме сочинения.
- Корректирование написанного.
- Написание текста.

С целью проверки, знают ли учащиеся, что такое «рассуждение» как тип речи и его признаки, им было предложено задание 2.

Для какого типа речи характерно изложение причин явлений и событий во взаимной связи, характерен вопрос «почему?», а текст нельзя «сфотографировать»?

- Повествование.
- Описание.
- Рассуждение.

Для проверки, знают ли учащиеся структуру текста-рассуждения, им было предложено задание 3.

Структура текста-рассуждения дана в неверной последовательности. Вам необходимо восстановить её. Для этого нужно пронумеровать каждую структурную часть:

- Вывод.
- Тезис.
- Доказательство (аргументы).

Для выявления состояния сформированности регулятивных УУД – целеполагания, планирования, самооценки, самокоррекции – школьникам было предложено задание 4.

Прочитайте текст-рассуждение и выполните задания.

(1) Во-первых, она подходит для любого возраста и для любого события, можно подобрать книгу в зависимости от социального статуса, степени родства или знакомства. Во-вторых, книги практичны и долговечны, они не требуют специального ухода. В-третьих, книги влияют на наше настроение, заставляют о многом задуматься.

(2) Можно приводить много аргументов в пользу того, что книга – лучший подарок, но главным остаётся то, что она являет собой кладёзь знаний, который необходим нам на протяжении всей жизни.

(3) Я считаю, что книга – лучший подарок.

Задание 4.1 было дано с целью проверки сформированности у школьников умения составлять план своих действий.

Напишите, что и как Вы будете делать, чтобы восстановить правильную последовательность частей текста (составьте план своих действий).

Задание 4.2 было дано для проверки сформированности у школьников умения работать в соответствии с составленным планом действий, осуществлять самоконтроль.

Сопоставьте текст со структурой рассуждения. Соответствует ли текст приведённой далее структуре рассуждения? Если нет, измените так, чтобы соответствовал (поставьте на место многоточий номера абзацев).

Тезис – ... абзац.

Доказательство (аргументы) – ... абзац.

Вывод – ... абзац.

Задание 4.3 проверяло состояние сформированности у школьников умения оценивать свою деятельность в соответствии с критериями – проверки учащимися правильности выполнения задания 4.2.

Сопоставьте свои изменения текста-рассуждения с образцом и оцените свою работу в соответствии с критериями:

Верно – (3) (1) (2).

Неверно – (2) (1) (3).

*Если Ваш ответ «неверно», свои изменения не исправляйте!

Задание 4.4 было нацелено на проверку сформированности у учащихся умения осуществлять самокоррекцию своей деятельности.

Составьте план текста в соответствии с верной структурой, отражая в формулировках микротемы абзацев.

Завершали диагностику два рефлексивных вопроса, на которые должны были ответить учащиеся.

Первый вопрос был задан с целью проведения рефлексии после работы с заданиями.

Какие задания контрольного среза Вам было трудно выполнить? Почему?

Второй вопрос был задан с целью проведения рефлексии и проверки сформированности у учащихся умения ставить цель своей деятельности.

Подумайте и напишите, над чем, по Вашему мнению, после выполнения всех заданий контрольного среза Вам необходимо поработать (выучить, потренироваться и т. д.)? Сформулируйте цели Вашей работы.

Результаты исследования и обсуждения.

Анализ выполнения задания 1 показал, что 19 учеников (79,1 %) из 24 правильно восстановили последовательность шагов при создании письменного текста:

1. Обдумывание того, что нужно написать по теме сочинения.
2. Составление плана.
3. Написание текста.
4. Корректирование написанного.

Из 24 учеников 4 ученика (16,6 %) неправильно указали последовательность шагов при создании письменного текста: перепутали местами *обдумывание того, что нужно написать по теме сочинения, и составление плана* (первым назвали *составление плана*); 1 ученик (4,3 %) из 24 перепутал шаги *корректирование написанного и написание текста* (первым поставил *корректирование написанного*).

Таким образом, подавляющее большинство учеников в классе (79,1 %) справились с заданием, что свидетельствует о том, что они знают, в какой последовательности нужно действовать при создании текста. Такой результат выполнения первого задания не случаен: к 6-му классу учащиеся уже освоили последовательность работы по созданию текста, т. к. на это направле-

на вся работа по развитию речи, предусмотренная Программой по русскому языку [6–7].

Анализ выполнения задания 2 показал, что из 24 учеников 19 (79,1 %) правильно отметили вариант «рассуждение»; 3 ученика (12,5 %) отметили «повествование»; 2 ученика (8,4 %) – «описание».

Таким образом, подавляющее большинство учеников в классе (79,1 %) справились с заданием. Это свидетельствует о том, что они знают признаки рассуждения как типа речи, по которым могут отличить его от других типов (повествование, описание).

Из всех учеников 21 (87,5 %) правильно восстановили последовательность структурных частей текста-рассуждения, пронумеровав их следующим образом: 1. Тезис. 2. Доказательство. 3. Вывод. Однако 3 ученика (12,5 %) ошибочно указали последовательность частей рассуждения:

1. Доказательство. 2. Тезис. 3. Вывод.
1. Вывод. 2. Доказательство. 3. Тезис.
1. Тезис. 2. Вывод. 3. Доказательство.

Таким образом, большая часть учеников в классе (87,5 %) правильно выполнили задание 3. Это говорит о том, что к 6-му классу у учащихся сформировано знание структуры текста-рассуждения, также предусмотренное Программой по русскому языку [6–7].

Анализ выполнения задания 4.1 показал, что выполнить его не смогли 2 ученика (8,3 %) из 24. Остальные школьники выполнили задание. Полагаем, что правильным вариантом выполнения является: 1. Прочитать текст. 2. Обдумать смысл текста. 3. Восстановить последовательность частей текста. Правильно выполнили задание 12 учеников (50 %) из 24. Приведём примеры таких работ:

Прочитаю текст, вникну в смысл и подумаю, восстановлю последовательность.

Прочитаю, пойму суть, восстановлю последовательность.

Прочитаю текст, увижу логическую связь между частями текста, расставлю части по своим местам.

Расшифрую суть текста, поставлю цифры в правильном порядке, прочитаю составленный текст и др.

Отметим, что 6 учеников (25 %) из 24 либо излишне конкретизировали свои действия, либо, наоборот, указали их в общих чертах. Например:

Прочитаю исходный текст, мысленно представлю части в правильном порядке, напечатая текст на компьютере.

Прочитаю текст ещё раз, мысленно расставлю части текста по местам, запишу их в правильном порядке.

Прочитаю, подумаю, напишу и др.;

Кроме того, 4 ученика (16,7 %) из 24 составили план своих действий, не соотносящийся с формулировкой задания. Например:

Придумаю текст, напишу (тезис, доказательство), сделаю вывод и др.

Таким образом, 50 % учеников в классе затрудняются в составлении программы своей деятельности с текстом, в частности в восстановлении последовательности структурных частей текста-рассуждения.

Анализ выполнения задания 4.2 показал, что 18 учеников (75 %) из 24 правильно соотнесли части предложенного текста со структурными частями текста-рассуждения: тезис – 3-й абзац, доказательство (аргументы) – 1-й абзац, вывод – 2-й абзац. Остальные 6 учащихся (25 %) неправильно соотнесли части текста со структурой рассуждения. Так, 3 ученика (12,5 %) ответили: тезис – 1-й абзац, доказательство (аргументы) – 2-й абзац, вывод – 3-й абзац; 2 ученика (8,3 %): тезис – 2-й абзац, доказательство (аргументы) – 1-й абзац, вывод – 3-й абзац; 1 ученик (4,2 %): тезис – 3-й абзац, доказательство (аргументы) – 2-й абзац, вывод – 1-й абзац.

Таким образом, 25 % учеников в классе не смогли сопоставить части текста со структурой текста-рассуждения и найти несоответствия между ними, действуя по намеченному плану.

С заданием 4.3 справились все 24 ученика (100 %), что свидетельствует о том, что если дать учащимся чёткие критерии самооценки, то они без труда справятся с заданием, поэтому самооценка должна проводиться на основе понятных учащимся критериев.

Анализ выполнения задания 4.4 показал, что только 6 учеников (25 %) из 24 выполнили его правильно. По нашему мнению, правильным вариантом выполнения является: 1. Книга – лучший подарок. 2. Польза книги. 3. Книга – кладёз знаний. Этим ученикам не нужно было корректировать выполнение предыдущих заданий. Приведём примеры таких работ:

Книга – лучший подарок. Практичность и польза книги. Книга – кладёз знаний.

Книга – лучший подарок. Ценности книги. Книга остаётся лучшей! и др.

Отметим, что 14 учеников (58,3 %) выполнили задание следующим образом:

– 7 учеников (29,1 %) не отразили микротемы абзацев в формулировках пунктов плана:

Книга – лучший подарок. Разные социальные слои, книга долговечна и практична. Кладёз знаний.

Книга – лучший подарок. Книгу можно подарить любому человеку. Книга нужна нам на протяжении всей жизни и др.

Этим ученикам также не нужно было корректировать выполнение предыдущих заданий, т. к. структура текста-рассуждения в их планах не нарушена;

– 6 учеников (25 %) не откорректировали свои изменения предложенного текста-рассуждения в соответствии с образцом:

Книга. Польза книги. Лучший подарок (Вывод. Доказательство. Тезис).

Книга – лучший подарок. Подходит всем. Много аргументов (Тезис. Вывод. Доказательство).

Лучший подарок. Вещь для любого возраста. Хвала книг (Тезис. Вывод. Доказательство).

Хорошие качества книг. Кладезь знаний. Книга – лучший подарок (Доказательство. Вывод. Тезис) и др.;

– 1 ученик (4,2 %) откорректировал свои ошибочные изменения текста-рассуждения (Вывод, Тезис, Доказательство) в соответствии с образцом:

Книга – лучший подарок. Объяснение, почему книга – лучший подарок. Обобщение о книге.

Из 24 учеников 4 ученика (16,7 %) не выполнили это задание.

Таким образом, 41,7 % учеников в классе не определили, что предложенный текст не соответствует структуре текста-рассуждения, не поменяли части текста местами, следовательно, не осуществили самокоррекцию деятельности.

Анализ ответов на первый вопрос показал, что 9 учеников (37,5 %) учеников считают, что задания затруднений не вызвали; 13 учеников (54,2 %) указали, что было трудным 4-е задание (полностью или под пунктами 1, 2, 4). В качестве причин затруднения указывали:

– 4.1, 4.4 – *не сразу понял, что нужно делать;*

– 4.1 – *сложно было сформулировать мысль так, чтобы она была понятна;*

– 4.4 – *было сложно разглядеть микротему каждого абзаца;*

– 4.2 – *было трудно восстановить правильную последовательность частей текста* и др.

Кроме того, 1 ученик (4,2 %) указал, что сложным показалось 3-е задание, т. к. *заставило сильно задуматься*; 1 ученику (4,2 %) показалось сложным 2-е задание: *забыл типы речи*.

Таким образом, у 54,2 % учеников в классе вызвало затруднение 4-е задание, что говорит о недостаточности развития у них регулятивных УУД на уроках русского языка при работе с текстом.

Анализ ответов на второй рефлексивный вопрос показал, что 4 ученика (16,7 %) из 24 не ответили на него; 6 учеников (25 %) поставили цель – *поработать над составлением плана текста*; 6 учеников (25 %) – *выучить структуру текста-рассуждения*. Приведём примеры таких ответов:

Научиться отличать тезис от вывода.

Узнать, как правильно нужно восстанавливать порядок текста-рассуждения и др.;

Кроме того, 8 учеников (33,3 %) поставили перед собой разные цели. Например:

Повторить последовательность шагов письменного текста.

Потренироваться в определении типов речи.

Улучшить знания по написанию сочинения и др.

Таким образом, умением ставить цель своей дальнейшей деятельности владеют 83,3 % учеников в классе.

Анализ выполнения всех заданий контрольного среза показал, что большинство учеников класса знают последовательность действий при создании письменного текста, что такое «рассуждение» как тип речи и его признаки, структуру текста-рассуждения, что свидетельствует об усвоении учащимися этих программных тем. Однако высокий процент школьников, в достаточной мере не владеющих умениями организации своей деятельности на уроке русского языка при работе с текстом, показал, что формирование регулятивных УУД – актуальная проблема современной методики, требующая решения.

Заключение. На основе проведённой диагностики можно говорить о необходимости специально организованной системы работы по формированию и развитию у учащихся регулятивных УУД целеполагания, планирования, самооценки и самокоррекции на уроках русского языка. Мы полагаем, что данная система может быть построена на основе текстовой деятельности школьников.

В перспективе исследования планируется апробация разработанной программы развития у школьников 6-го класса регулятивных УУД на уроках русского языка в текстовой деятельности, предусматривающая работу в двух направлениях:

1) создание понятийной базы: формирование представлений учащихся о регулятивных УУД – о постановке цели, составлении плана, проведении самооценки и самокоррекции, а также актуализация опорных речеведческих понятий;

2) обучение действиям целеполагания, планирования, самооценки и самокоррекции в текстовой деятельности.

Программа представлена разделами «Знания», «Умения» и «Виды заданий». Объём умений, которыми должны овладеть школьники, распределён по темам уроков развития речи, которые соответствуют темам, предусмотренным программой и тематическим планированием [6–7]. Выделение умений для каждого урока отдельно – условно, т. к. работа по их развитию должна вестись не только на уроке развития речи, но и русского языка. Умения, которые должны быть развиты у учащихся в результате обучения, взаимосвязаны и взаимообусловлены, и работа по их формированию представляет единый процесс, результатом которого является организация учащимися своей учебной

деятельности на всех её этапах. Разработанные уроки направлены на развитие и совершенствование у учащихся регулятивных УУД в текстовой деятельности.

Таким образом, программа развития у школьников 6-го класса регулятивных УУД на уроках русского языка в текстовой деятельности включает:

– систему знаний о способах регулятивных действий целеполагания, планирования, самооценки и самокоррекции;

– систему регулятивных умений, которыми должны овладеть учащиеся на разных фазах текстовой деятельности на уроке русского языка;

– систему заданий, ориентированную на развитие у школьников регулятивных УУД целеполагания, планирования, самооценки и самокоррекции в текстовой деятельности.

Список литературы

1. Русский язык: 6-й класс / Г. Г. Граник [и др.]; под общ. ред. Г. Г. Граник. М.: Мнемозина, 2012. Ч. 2. 207 с.
2. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому языку // Учёные записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Профессиональное образование. Теория и методика обучения. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2010. № 6. С. 30–40.
3. Черепанова Л. В. Методы и приёмы формирования у школьников рефлексии // Русская словесность. 2004. № 8. С. 62–71.
4. Черепанова Л. В. Технология «Языковой портфель» в контексте перехода на ФГОС по русскому языку второго поколения основной школы // Учёные записки ЗабГГПУ. Сер. Профессиональное образование. Теория и методика обучения. Чита, 2012. № 6. С. 83–93.
5. Черепанова Л. В. Формирование универсальных учебных действий при обучении русскому родному языку в средней школе // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование. Теория и методика обучения. Чита, 2015. № 6. С. 158–167.

Источники

6. Граник Г. Г., Борисенко Н. А., Владимирская Г. Н. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников. 5–9-е классы / под общ. ред. Г. Г. Граник. М.: Мнемозина, 2013. 175 с.
7. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9-е классы: проект. 3-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 112 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. М., 2011. Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 07.07.2016).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс]. М., 2012. Режим доступа: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf (дата обращения: 07.07.2016).
10. Фундаментальное ядро содержания общего образования // Российская академия наук, Российская академия образования; под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. 4-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 79 с. (Стандарты второго поколения).

References

1. Russkii yazyk: 6-i klass / G. G. Granik [i dr.]; pod obshch. red. G. G. Granik. M.: Mneozina, 2012. Ch. 2. 207 s.
2. Cherepanova L. V. Vedushchie podkhody sovremennoi paradigmy obucheniya russkomu yazyku // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. Professional'noe obrazovanie. Teoriya i metodika obucheniya. Chita: Izd-vo ZabGGPU, 2010. № 6. S. 30–40.
3. Cherepanova L. V. Metody i priemy formirovaniya u shkol'nikov refleksii // Russkaya slovesnost'. 2004. № 8. S. 62–71.
4. Cherepanova L. V. Tekhnologiya «Yazykovoi portfel'» v kontekste perekhoda na FGOS po russkomu yazyku vtorogo pokoleniya osnovnoi shkoly // Uchenye zapiski ZabGGPU. Ser. Professional'noe obrazovanie. Teoriya i metodika obucheniya. Chita, 2012. № 6. S. 83–93.

5. Cherepanova L. V. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deistvii pri obuchenii russkomu rodnomu yazyku v srednei shkole // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Professional'noe obrazovanie. Teoriya i metodika obucheniya. Chita, 2015. № 6. S. 158–167.

Istochniki

6. Granik G. G., Borisenko N. A., Vladimirskaia G. N. Russkii yazyk. Rabochie programmy. Predmetnaya liniya uchebnikov. 5–9-e klassy / pod obshch. red. G. G. Granik. M.: Mnemozina, 2013. 175 s.

7. Primernye programmy po uchebnym predmetam. Russkii yazyk. 5–9-e klassy: proekt. 3-e izd., dorab. M.: Prosveshchenie, 2011. 112 s.

8. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. M., 2011. Rezhim dostupa: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (data obrashcheniya: 07.07.2016).

9. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. M., 2012. Rezhim dostupa: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf (data obrashcheniya: 07.07.2016).

10. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya // Rossiiskaya akademiya nauk, Rossiiskaya akademiya obrazovaniya; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. 4-e izd., dorab. M.: Prosveshchenie, 2011. 79 s. (Standarty vtorogo pokoleniya).

Библиографическое описание статьи

Антошкина А. А. Проблема развития у школьников регулятивных УУД: состояние, перспективы решения // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 100–106. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения).

Reference to the article

Antoshkina A. A. Regulatory Universal Learning Activities Development of Schoolchildren: the State, Perspectives // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 100–106. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching).

Статья поступила в редакцию 24.09.2016

УДК372.881.161.1

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-107-114

*Елена Святославовна Богданова,
кандидат педагогических наук,
Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина
(390000, Россия, г. Рязань, ул. Свободы, 46),
e-mail: helensim@mail.ru, e.simakova@rsu.edu.ru*

Образ автора и авторская субъектность в методике обучения восприятию художественного текста

В статье анализируются проявление авторского начала в художественном тексте и роль осознания образа автора в восприятии текста данного стиля. В работе доказывается, что осмысление образа автора как неотъемлемой части текста и субъективной авторской модальности должно лечь в основу методики обучения восприятию и интерпретации текста, намечаются конкретные пути обучения приёмам воссоздания образа автора в ходе анализа художественного текста. Автор доказывает, что обучение полноценному восприятию и пониманию художественного текста в школе невозможно без рассмотрения категории образа автора и авторской модальности. Однако на основании анализа данных эмпирического исследования в работе делается вывод: личность автора и её образ, представленный в тексте, не всегда становятся предметом осмысления школьника. Причина этого заключается в том, что авторское присутствие в тексте представлено эксплицитно, его понимание определяется экстралингвистическими факторами, не всегда доступными школьнику. В статье предлагаются методические пути преодоления данного затруднения. Разработанные автором вопросы и задания для учащихся помогут им осознать средства и сигналы проявления образа автора в тексте, учитывать их в интерпретационной деятельности.

Ключевые слова: обучение восприятию и интерпретации текста, образ автора, субъективная авторская модальность, умение видеть проявления авторского сознания в тексте, художественный текст

*Elena S. Bogdanova,
Candidate of Pedagogy,
Yesenin Ryazan State University
(46 Svobody st., Ryazan, 390044, Russia),
e-mail: helensim@mail.ru, e.simakova@rsu.edu.ru*

The Author's Image and the Author's Subjective Perception of the Teaching Methods in the Literary Text

The article concerns the description of literary techniques manifestation of the author's personality in the text and the role of awareness of the author's image in the perception of the artistic text. It is proved that the reflection image of the author as an integral part of the text and the author's subjective modality should form the basis of methods of teaching comprehension and interpretation of text and outlined specific ways of learning receptions reconstruction and analysis of the image of the author in the course of work on the artistic text. The author of the article proves that perceiving and understanding a literary text by school students can be adequate when the author's image and the author's modality are taken into consideration. However, the empiric evidence allows us to make the following conclusion: school students do not always take the author's personality and image into account. The reason lies in the fact that the author's personality is an implicit part of the text that can be understood by means of the extralinguistic information, and the latter is not always familiar for school students. The author suggests the techniques to tide over this difficulty. The tasks designed by the author can help students realize the signs of the author's image in the texts and consider them in the interpreting activity.

Keywords: education perception and interpretation of the text, image of the author, author's subjective modality, ability to see the manifestation of the author's mind in the text, literary text

Вводная часть. Методика обучения восприятию и интерпретации текста напрямую зависит от свойств изучаемого объекта. Рассмотрим одну из конституирующих черт художественного текста (ХТ) – его неразрывную связь с создателем и проявление в нём авторской субъектности.

Как продукт человеческого разума ХТ всегда связан с личностью, он как бы пропущен че-

рез призму авторского мировоззрения, содержит субъективные оценки действительности. Именно поэтому один и тот же объект или явление мастера слова могут представать в текстах абсолютно по-разному. Например, для А. С. Пушкина осень – это «унылая пора», «очей очарованье», для Н. Н. Некрасова – время бодрящего воздуха, когда «нет безобразья в природе», для И. А. Бунина – сезон, вызывающий ассоциации

с расписным теремом, а для А. В. Кольцова – период, когда «всё умирает, охладело; пространство дали почернело».

Данные о методологии и методике исследования. Субъективное начало ХТ отражается в работах исследователей в понятиях «образ автора» (В. В. Виноградов, М. М. Бахтин, Б. О. Корман и др.), «авторский контекст» (М. М. Бахтин), «авторское начало», «авторский узор» (Т. В. Шмелёва, О. Н. Копытов), «авторская модальность» (И. Р. Гальперин, Н. С. Валгина), «авторский идеал» (А. Б. Есин), «авторская картина мира» (Т. В. Латкина). Проявление личности автора в текстах стало предметом исследования таких учёных, как М. М. Бахтин, В. В. Виноградов, Б. О. Корман, А. М. Левидов, В. В. Одинцов, Н. Т. Рымарь, Б. В. Томашевский и др.

Л. Г. Бабенко, Н. С. Болотнова, Н. С. Валгина и другие рассматривают автора как участника особой коммуникации, осуществляемой в пространстве текста; А. И. Горшков, В. А. Лукин, Н. С. Валгина и другие анализируют типы проявления авторской субъектности в тексте. Внимание к проблеме связи «автор – текст» привело к тому, что целый спектр исследований был посвящён проблеме сознательной и неосознанной репрезентации автора в тексте, проявлению биографического в художественном произведении, моделированию образа автора, рассказчика и героя, способов представления авторского нравственного идеала; возникло авторцентрическое направление как одна из методологий анализа ХТ.

Термин «образ автора» ввёл в научный обиход В. В. Виноградов и дал ему следующее определение: «“Образ автора” – это не простой субъект речи, чаще всего он даже не назван в структуре художественного произведения. Это – концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем-рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся “средоточием, фокусом целого”» [4, с. 118]. Отсюда следует, что именно автор направляет процесс художественной коммуникации: движимый коммуникативным намерением, он определяет все структурные элементы текста, способ развития идей, функционирование образов и языковых единиц в тексте и варианты восприятия их реципиентом, благодаря чему создаёт идейное и эстетическое целое. Представленная автором художественная действительность есть форма творчества. И индивидуальное авторское сознание определяет, каким будет продукт этой креативной дея-

тельности, какие фрагменты реальности и с какой целью будут отражены в ХТ, какие способы художественного моделирования и создания фикционального мира с его особым хронотопом, звуковой и цветовой гаммами, человеческими и иными образами и отношениями будут превалировать.

М. М. Бахтин, определяя текст как «субъективное отражение объективного мира», как «выражение сознания, что-то отражающего», писал, что автор «авторитетен и необходим для читателя», и ставил перед читателем задачу «увидеть и понять автора произведения», а значит, «увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир» [1, с. 308].

В. П. Белянин подчёркивает, что ХТ есть личностная интерпретация действительности, когда писатель описывает то, с чем он знаком; развивает близкие и понятные именно ему соображения, использует личностно значимые для него языковые элементы [2, с. 55]. Если обратиться к поэзии, то можно без труда обнаружить, что лирика часто включает автобиографические компоненты. Таково, например, стихотворение С. А. Есенина «Мой путь», в котором автор говорит: «Стихи мои, / Спокойно расскажите / Про жизнь мою». С. А. Есенин выстраивает так свой образ, представленный в тексте, что лирический герой, обращаясь к читателю с исповедью, максимально приближается к биографическому автору. Многие лирические произведения М. Цветаевой навеяны событиями её жизни: таковы стихи, посвящённые дочери Але, смерти дочери Ирины, стихи, обращённые ко многим литературным деятелям эпохи. Н. С. Валгина подчёркивает, что наиболее активно субъективное авторское начало наблюдается в поэзии, и называет лирическую поэзию «царством субъективности» [6, с. 103].

Н. С. Валгина утверждает, что изучение художественного текста не будет полным и адекватным, «если оставить без внимания такое важное для текстообразования и текстовосприятия понятие, как авторская модальность», под которой исследователь понимает «выражение в тексте отношения автора к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции, его ценностных ориентаций» [6, с. 96–97]. До этого проблему субъективной текстовой модальности как отношения говорящего к сообщаемому рассматривал И. Р. Гальперин, при этом выделив такие способы её реализации, как характеристики героев, распределение предикативных и релятивных отрезков высказывания, сентенции, актуализации отдельных частей текста и др. [7, с. 115]. К способам манифестации субъектив-

ной авторской модальности в тексте можно отнести не только прямые обращения автора к читателю через заглавие, эпиграф, авторские предисловия, послесловия, лирические отступления или используемые им стилистические приёмы, но и выбор лица рассказчика, личные местоимения, вводно-модальные слова и частицы, вводные словосочетания, повторы, междометия и нарушение порядка слов, знаки препинания, специфические синтаксические конструкции, включая несобственно-прямую речь [8, с. 50]. Материально выраженные знаки текста не всегда открыто свидетельствуют об авторской модальности, часто она представлена имплицитно и угадывается в ходе интерпретации текста. Фактически в каждом литературном жанре есть свои способы проявления авторского сознания и отношения в тексте.

По мнению Н. С. Валгиной, авторская модальность как выражение отношения автора к сообщаемому позволяет скрепить все единицы текста в единое смысловое и структурное целое, поскольку установить функции отдельных речевых единиц в составе целого можно только на основе понимания авторской интенции и личностных установок автора. Конструктивным признаком текста Н. С. Валгина считает наличие образа автора, который она отделяет от понятий «производитель речи» и «субъект повествования» [6, с. 97–98]. Эта идея не нова: О. Б. Корман пытался осмыслить различие между героем, повествователем, биографическим автором и его образом, отражённым в тексте: «...руководствуясь некоей концепцией действительности и исходя из определённых нормативных и познавательных установок, реальный, биографический автор (писатель) создаёт с помощью воображения, отбора и переработки жизненного материала автора художественного (концептированного)» [9, с. 173].

Производитель речи – это реальная личность, продуцировавшая речевое сообщение, текст, которой свойственны определённые черты, установки, имеющая собственную биографию, а следовательно, и опыт. Субъект повествования избирается автором и «конструируется речевыми средствами, способными его воплотить, создать (от первого лица, – «я» автора или «я» персонажа; от лица вымышленного; отстранённо; безличностно и т. д.)» [6, с. 100]. Субъектом речи может быть собственно автор, лирический герой, рассказчик, различные персонажи. Это некий посредник между автором, читателем и героем произведения, устами которого передаётся информация, но который сам является продуктом авторского моделирования

образа говорящего человека. Образ автора – это воплощённое в речевой структуре текста личностное отношение к предмету изображения – хотя и создаётся в литературном произведении речевыми средствами, но находится в области восприятия, заданного автором, и угадывается, воспроизводится читателем [6, с. 101, 103].

Результаты исследования. Образ автора – это эстетическая категория, т. е. художественная личность писателя осознанно или подсознательно практически создаётся им самим. Читатель способен выявить образ автора по способам организации текста, присущим конкретной личности, строю речи, идиостилю. Поскольку образ автора лежит в сфере восприятия, т. е. является результатом сотворчества производителя речи и читателя, то он может подвергаться деформации или приобретать типологические характеристики (автор – тихий собеседник, глашатай, советчик, философ и т. д.). Пишущий предстаёт перед читателем как носитель некоей информации, знающий о событиях, процессах, отношениях; как непосредственный участник и герой описываемых событий; как некое вымышленное лицо: лирический герой, рассказчик; как «закадровый наблюдатель» и т. д., но в любом случае печать авторского сознания будет лежать на всём: именно он формулирует особый «посыл» (месседж) миру, отбирает средства реализации замысла, «ведёт» читателя и направляет ход его мысли, возбуждает чувства. Авторское сознание порождает и цементирует текст, выстраивает мост к сознанию читателя, и без осмысливания этого факта реципиентом и его встречного движения к автору полноценное понимание ХТ невозможно.

Если принять в качестве исходного положение об имманентности образа автора произведению, то становится очевидным, что обучение полноценному восприятию и пониманию ХТ в школе без рассмотрения категории образа автора и авторской модальности невозможно, и важной задачей учителя становится формирование умения видеть проявления авторского сознания в тексте.

Содержание литературного и языкового образования школьников предусматривает знакомство с базовыми понятиями и явлениями, обеспечивающими осознание старшеклассниками авторского присутствия и форм авторского сознания в художественном тексте. Изучение этих понятий должно привести школьников к мысли о том, что «автора мы находим (воспринимаем, понимаем, ощущаем, чувствуем) во всяком произведении искусства» [1, с. 287] и

«увидеть и понять автора произведения – значит увидеть и понять другое, чужое сознание и его мир, то есть другой субъект» [1, с. 289].

Однако проблема заключается в том, что на практике старшеклассники часто допускают ошибки, связанные со смешением образа автора, лирического героя, рассказчика, биографического автора. Учащиеся не видят за текстом проявления авторской личности с её идеалами. Умения общаться с автором посредством текста и вступать в диалогические отношения сформированы недостаточно. Об этом свидетельствуют и данные анкетирования «Как мы читаем художественные тексты», в котором приняли участие 100 школьников (10–11-е классы) школ г. Рязани, приведённые в таблице.

**Данные анкетирования
«Как мы читаем художественные тексты»**

№ п/п	Вопрос	Ответы школьников	
		всегда или часто, %	редко или никогда, %
1	Думаете ли вы об авторе, когда читаете текст?	27	63
2	Пытаетесь ли за текстом разглядеть черты характера и ценности автора?	47	53
3	Возникают ли во время чтения в вашем сознании вопросы к автору?	49	51
4	Представляете ли вы, что вы беседуете с автором?	15	85
5	Если в ходе чтения возникает вопрос, ищите ли вы ответ на него в других источниках?	30	70
6	Сравниваете ли вы чувства автора со своими?	49	51
7	Пытаетесь ли вы понять, почему автор выбирает те или иные средства для выражения своих мыслей и чувств?	27	73
8	Узнаёте ли вы данные биографии автора книги, которую читаете?	35	65
9	Интересен ли вам мотив, побудивший автора создать текст?	54	46

Как видно из представленных в таблице данных, детско-юношеская читательская аудитория не всегда видит за художественным текстом автора. Об этом говорят, например, такие факты: лишь 27 % детей во время чтения думают об авторе произведения (строка 1); 35 % не стремятся узнать данные о биографии автора, только половина школьников пытаются за текстом разглядеть черты характера и ценности автора; 46 % опрошенных интересуются мотивом создания произведения. Школьников-чита-

телей, редко осмысливающих авторский мотив использования тех или иных средств для выражения мыслей и чувств, – 73 %, и среди них лишь 15 % составляют те, кто воображает, что беседует с автором. Между тем у детей довольно часто возникают вопросы во время чтения (строка 3), однако 1/3 из них не стараются найти ответы на эти вопросы в дополнительных источниках.

Очевидно, что личность автора и её образ, представленный в тексте, не всегда становятся предметом осмысления юного читателя. В школьной практике больше внимания уделяется изучению идиостиля авторов и художественного мира конкретных поэтов и писателей, меньше – исследованию авторской модальности, разграничению понятий «образ автора» – «автор» – «рассказчик (повествователь)» – «лирический герой». Вероятно, сложившаяся практика не в полной мере обеспечивает формирование умения видеть образ автора в ходе чтения, но без понимания авторского начала нет полноценной читательской деятельности.

Обсуждение результатов. Полагаем, что причина затруднений учащихся состоит в том, что открытый разговор автора с читателем далеко не всегда явствует в структуре текста. Как пишет И. А. Широкова, «образ автора в художественном произведении может быть выявлен на поверхностном и глубинном (смысловом) уровне» [10, с. 104], и если находящееся на поверхностном уровне проявление авторского сознания можно найти в тексте, т. к. автор напрямую говорит с читателем через предисловие или послесловие, эпиграф, посвящение, примечания, то глубинный уровень проявления авторского присутствия связан с эксплицитно выраженными характеристиками образа автора, но понимаемыми только с учётом социокультурного контекста и других экстралингвистических факторов, или имплицитными смыслами и подтекстом.

Как показывает опыт, проявления образа автора, находящиеся на поверхностном уровне, в том числе эпиграф, лирические отступления, учащиеся видят, но часто игнорируют или читают без осмысления, а глубинные проявления авторского присутствия вообще не замечают. Избежать подобных затруднений учащихся можно, если учесть их следующему:

1. Видеть в художественном тексте приметы авторского присутствия. По мнению Н. С. Болотновой, сам текст помогает читателю и направляет его интерпретационную деятельность, потому что в нём есть так называемые регулятивные структуры: «В основе выделения регу-

лятивных структур (регулятивов) лежит осознание адресатом мотива использования того или иного стилистического приёма в рамках общей коммуникативной стратегии текста» [3, с. 26–27]. Именно знание и узнавание этих структур и осознание авторской интенции позволяют «узреть» автора через текст.

2. Привлекать свой жизненный и читательский опыт для интерпретации текста, дополнительные источники, в том числе касающиеся биографии автора, социокультурного контекста, в котором создавался ХТ.

3. Относиться к любому тексту как к авторскому послыю миру, а к чтению – как к особому роду диалога с его создателем. При таком подходе роман И. А. Гончарова «Обломов» будет звучать не просто как повествование о судьбе ничем не примечательного героя, а авторский приговор лени и апатии, изображение семьи Ростовых в романе «Война и мир» – как отражение толстовского ценностного отношения к семье и выражение им семейного идеала. В центре внимания учащихся должны быть следующие вопросы:

1. Автор, его эпоха и биография. Мотивация создания текста.

2. Авторский замысел и выбор способа его реализации.

3. Текст как продукт мыслеречевой деятельности автора. Отражение личности автора в тексте. Следы авторского сознания.

4. Позиция автора, его отношение к сообщаемому. Читательские приёмы, способствующие осознанию авторской позиции и отношения.

5. Разговор автора с читателем. Прямые авторские сообщения читателю (эпиграф, примечания, предисловие, послесловие, лирические отступления). Непрямые сообщения об авторском отношении и оценках (выбор структуры текста, образов героев, средств выразительности).

6. Автор и рассказчик (повествователь).

7. Автор и герой.

8. Реальный автор и его образ, созданный им самим и отражённый в произведении.

9. Автор глазами читателя.

10. Идеал автора.

Учитывая неаддитивность текста, которая заключается в том, что текст как целое больше суммы его составляющих, следует согласиться с тем, что получение опыта интерпретации ХТ и осознания образа автора возможно только тогда, когда в поле внимания обучающихся будет целое произведение (это возможно в курсе изучения литературы). Тогда каждый текстовый

элемент может быть осмыслен как в отдельности, так и в структуре целого, а личность автора с его намерением, замыслом и полученным результатом будет более отчётливо проявляться в тексте.

Уроки литературы позволяют проследить эволюцию творчества писателя и, ещё глубже познакомившись с его личностью, научиться понимать её проявления в каждом конкретном произведении. Однако обучение приёмам работы над образом автора может быть успешным на уроках русского языка и словесности, когда в качестве дидактического материала выступает фрагмент ХТ, обладающий признаками законченности, или произведение небольшого объёма. К примеру, возможно использование в качестве дидактического материала стихотворений в прозе И. С. Тургенева. Обладая небольшим объёмом, написанные от первого лица (многие из миниатюр) лирические произведения выражают ценностные отношения самого писателя к миру, Родине, природе, человеку. В ходе анализа стихотворений следует побуждать думать об образе автора. Рассмотрим, например, стихотворение «Лазурное царство», которое приобретает новое звучание, если задуматься о том, что его написал автор в возрасте шестидесяти лет. Перед школьниками можно поставить вопросы: кто тот, что в стихотворении называет себя «я»? Кто тот, что видит сон? Кто несётся по волнам в окружении друзей в «разубранной» лодке с белым парусом, вздымающимся лебединой грудью? Образ лирического героя стихотворения, говорящего о сне, приобретает в результате анализа черты человека, ностальгически вспоминающего свою молодость, осознающего тщетность мечты о безвозвратно ушедших юношеских годах и мечтах о свободе, беззаботности, лёгкости и счастье.

Приведём пример анализа стихотворного текста – отрывка из стихотворения М. Цветаевой «Прибой курчавился у скал...» (первые три строфы), который будет иллюстрировать работу над образом автора. В тексте преобладают регулятивные структуры окказионального типа, передающие индивидуально-авторские ассоциации. Регулятивная структура текста, включающая указания на хронотоп – летний день в дачном приморском посёлке, на сенсорное восприятие (слуховое, зрительное) окружающего пространства лирической героиней и её мироощущение (желание прийти и страх встречи, оттягивание момента прихода, о чём свидетельствует то, что героиня обращает внимание на мелкие детали пейзажа; противопоставление земной и морской стихий), стимулирует ассоциации читателя,

вызывает чувство переживания и вместе с тем интригует образом неизвестного собеседника героини. Анализ средств, использованных автором (метафора *прибой курчавился*, эпитеты, приёмы звукописи и др.), формирует представление о микроцелях и мотивах текстового развёртывания и даёт ключ к раскрытию творческого замысла. Для полного понимания образа лирической героини необходима ещё и фоновая информация: учитывая, что стихотворение посвящено брату мужа М. Цветаевой Петру Эфрону (прямое сообщение автора читателю – «П.Э.»), умиравшему в то время от туберкулёза, можно предположить, что героиня так взволнована предстоящей встречей, поскольку осознаёт, что она может вообще не состояться или быть последней. Сам текст, таким образом, организует интерпретационную деятельность опытного читателя; школьнику же следует помочь – предложить ему ряд вопросов и заданий, способствующих осознанию проявления образа автора в тексте. Анализ фрагмента организуется по вопросам и заданиям учителя.

Вопросы и задания.

1. Какую картину рисует автор?
2. Перечислите все предметы, за которыми наблюдает автор.
3. Что слышит лирическая героиня?
4. Почему у М. Цветаевой прибой «курчавится»? Какими эпитетами наделяет она прибой?
5. Что чувствует лирическая героиня, подходя к даче?
6. Почему для лирической героини важно, что «дачу указал ребёнок»? Что символического можно увидеть в этом?
7. Почему гравий «скрежещет»? Прислушайтесь к звучанию этого слова. Что оно напоминает?
8. Что такое «арба»? Бывают ли в реальном мире арбы с парусом? Почему лирическая героиня подчёркивает, что арба была без паруса? Какое противоречие между морской и земной стихиями здесь можно увидеть?
9. Что подчёркивает автор, используя в последнем предложении глагол «блеснули»? Попробуйте заменить его на глаголы «виднелись», «показались». Не обращая внимания на нарушение ритма стиха, подумайте, как изменился оттенок смысла.
10. Как идёт героиня к даче? Почему, на ваш взгляд, она не может идти смелее? Сравните: «*Иди смелей как бы не вправо*» и «*не могу идти смелей*»? Одинаковый ли смысл этих конструкций?
11. Чем можно назвать этот текст: внутренним монологом героини, монологом, диалогом,

внутренним диалогом? Если это диалог, то кто его второй участник? Знаем ли мы её собеседника? Кем он (она) может быть?

12. Связан ли образ лирической героини с личностью самого автора? Известны ли вам события жизни М. Цветаевой, которые побудили её написать стихотворение? Какие личные переживания автора стали переживаниями лирической героини?

13. Понятны ли вам чувства героини? Испытывали ли вы когда-либо что-то подобное?

14. Стихотворение М. Цветаева написала в возрасте 22 лет. Каким человеком она вам видится после прочтения стихотворения? Прочитайте пары слов, выберите те, которые вы можете применить, характеризуя автора, своё мнение обоснуйте, опираясь на фрагмент стихотворения: *романтичный – практичный, сухой – душевный, равнодушный – душевный, чувствительный – апатичный, восприимчивый – нечувствительный, интровертированный – экстравертированный, откровенный – скрытный*.

Приведённые здесь вопросы и задания для учащихся позволяют научить их осознавать мотив использования автором тех или иных средств для реализации коммуникативной задачи, связывать лингвистические и экстралингвистические составляющие текста для построения образа автора в сознании читающего.

Обучение пониманию не прямых форм проявления присутствия автора в тексте можно проиллюстрировать на примере рассказа «Столетник» А. И. Куприна. Анализируя на уроке текст или его фрагмент, учитель может привлечь внимание учащихся к тому, что рассказчик, из-за плеча которого, безусловно, смотрит и сам автор, здесь не проявляет свою позицию открыто. Авторская модальность проявляется через подбор эпитетов, обладающих выраженной оценочностью, с помощью которых создаются образы обитателей оранжереи: *капризные растения, диковинные экземпляры, хищная мимоза, царственная Виктория, девственные ландыши, одуряющий запах* и др. Описание Столетника построено так, что у читателя не остаётся сомнения в том, на чьей стороне находится автор: «*Он не знал никогда ни дружбы, ни участия, ни сострадания, ни разу в продолжение многих длинных лет ничья любовь не согрела его своим теплом*». Используемая в этом предложении градация показывает, что в систему ценностных отношений автора входит гуманизм и человечность, которых лишены «диковинные экземпляры», населявшие оранжерею. В предложении «*Цветы никогда не про-*

щуют своим собратьям уродливости» звучит авторское осуждение интолерантного отношения к инаковости, о чём говорит резкость и упругость фразы. При внимательном прочтении в рассказе можно увидеть и восхищение автора красотой, и его неприятие поверхностного, холодного и лицемерного, и стремление к свободе. Автор предстаёт перед читателем как тонкий знаток природы, внимательный наблюдатель, умеющий увидеть в каждом из исследуемых им объектов мельчайшие черты; как романтик, вместе с цветами мечтающий о «далёких жарких пустынях, о тенистых и сырых лесных уголках, ... о вольном, голубом небе родины и о свободном воздухе далёких полей и лесов»; как философ и сказитель, в аллегоричной форме проводящий параллель между миром цветов и людей; как мудрец, стремящийся донести до нас мысль о том, что истинную красоту трудно узреть сразу; как человек с обострённым чувством прекрасного, который смог подобрать для реализации своего замысла слова, чарующие душу читателя.

Выводы. Чтобы ребёнок был в состоянии увидеть стоящего за текстом автора, следует предлагать ему вопросы, задающие ход движения мысли от текста к образу его создателя: *Какие слова и как показывают отношение автора к миру цветов и его представителям? Почему автор использовал ...? О чём говорит именно такое построение фразы ...? Как ха-*

актеризует автора такой подход? Можно ли видеть за отдельными словами и выражениями проявление авторской позиции? Как эти слова приближают автора к реализации его замысла? Финальным в беседе должен стать вопрос о тех элементах текста, которые помогли читателям осознать авторские оценки, позицию и замысел: *«Что помогает читателю осознать авторское отношение к описываемому, его замысел и позицию, если они не выражены прямо?».*

Таким образом, обучение пониманию скрытых проявлений авторской модальности и сознания вообще в тексте будет идти по модели, предложенной В. В. Виноградовым, который рекомендовал «метод воссоздания “образа автора” по экспрессивным формам и оттенкам индивидуального стиля, на основе внутренней динамики речевых средств, выражающих отношение автора к изображаемой действительности» [5, с. 142], и благодаря помощи учителя в поле внимания школьников попадут элементы текста, позволяющие воссоздать образ его автора: «Распределение света и тени при помощи выразительных речевых средств, переходы от одного стиля изложения к другому, переливы и сочетания словесных красок, характер оценок, выражаемых посредством подбора и смены слов и фраз, своеобразие синтаксического движения» [5, с. 152].

Список литературы

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 484 с.
2. Белянин В. П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). М.: Тривола, 2000. 248 с.
3. Болотнова Н. С. О связи теории регулятивности текста с прагматикой // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 2. С. 24–30.
4. Виноградов В. В. О теории художественной речи. М.: Высш. шк., 1971. 240 с.
5. Виноградов В. В. О языке художественной литературы. М.: Гослитиздат, 1959. 656 с.
6. Валгина Н. С. Теория текста. М.: Мир книги, 1998. 210 с.
7. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 140 с.
8. Кловак Е. В. Авторская модальность как один из компонентов идиостиля // Вестник Тверского государственного университета. Сер. Филология. 2014. № 2. С. 47–53.
9. Корман О. Б. Целостность литературного произведения и экспериментальный словарь литературоведческих терминов // Избранные труды по теории и истории литературы. Ижевск, 1992. С. 172–189.
10. Широкова И. А. Образ автора в художественном произведении: отражение отражаемого // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 23. С. 103–106.

References

1. Bakhtin M. M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M.: Iskusstvo, 1986. 484 s.
2. Belyanin V. P. Osnovy psikholingvisticheskoi diagnostiki. (Modeli mira v literature). M.: Trivola, 2000. 248 s.
3. Bolotnova N. S. O svyazi teorii regul'yativnosti teksta s pragmatikoi // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2008. № 2. S. 24–30.
4. Vinogradov V. V. O teorii khudozhestvennoi rechi. M.: Vyssh. shk., 1971. 240 s.
5. Vinogradov V. V. O yazyke khudozhestvennoi literatury. M.: Goslitizdat, 1959. 656 s.
6. Valgina N. S. Teoriya teksta. M.: Mir knigi, 1998. 210 s.

7. Gal'perin I. R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M.: Nauka, 1981. 140 s.
8. Klovak E. V. Avtorskaya modal'nost' kak odin iz komponentov idiosilya // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Filologiya. 2014. № 2. S. 47–53.
9. Korman O. B. Tselostnost' literaturnogo proizvedeniya i eksperimental'nyi slovar' literaturovedcheskikh terminov // Izbrannye trudy po teorii i istorii literatury. Izhevsk, 1992. S. 172–189.
10. Shirokova I. A. Obraz avtora v khudozhestvennom proizvedenii: otrazhenie otrazhaemogo // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 23. S. 103–106.

Библиографическое описание статьи

Богданова Е. С. Образ автора и авторская субъектность в методике обучения восприятию художественного текста // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 107–114. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-107-114.

Reference to the article

Bogdanova E. S. The Author's Image and the Author's Subjective Perception of the Teaching Methods in the Literary Text // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 107–114. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-107-114.

Статья поступила в редакцию 06.09.2016

УДК 373

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-115-123

Наталья Владимировна Васильева,
аспирант,

Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru

Системно-деятельностный и рефлексивный подходы в формировании культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов

На основе анализа ФГОС второго поколения для основной и средней школы, психологической, лингвистической, дидактической, лингводидактической литературы и обобщения полученных результатов автор выявляет специфику формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в русле системно-деятельностного и рефлексивного подходов. Выявлены особенности системного, деятельностного, системно-деятельностного и рефлексивного подходов в обучении русскому языку и в формировании культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов. Обоснована возможность одновременного использования системно-деятельностного и рефлексивного подходов в формировании культуроведческой компетенции учащихся. Определены цель и содержание работы по формированию культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в русле системно-деятельностного и рефлексивного подходов к обучению русскому языку. Обозначен потенциал данной работы в достижении целей современного образования, поставленных в ФГОС второго поколения для основной и средней школы. Полученные результаты могут быть использованы в обучении русскому языку в основной и средней школе. Данные проведенного автором исследования свидетельствуют о том, что использование системно-деятельностного и рефлексивного подходов в формировании культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов может выражаться в формировании предметных и общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, ценностных ориентаций и мотивов учебно-познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, рефлексивный подход, культуроведческая компетенция, фразеологизмы, основное общее образование, среднее общее образование

Natalia V. Vasilyeva,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: Vasilyeva-nv1991@yandex.ru

System-Activity and Reflexive Approaches in Students' Cultural Competence Formation While Studying Phraseological Units

Based on analysis of the Federal State Educational Standard of the Second Generation for lower secondary and upper secondary school, as well as psychological, linguistic, didactic and linguodidactic literature and generalization of the results, the author shows specific characteristics of students' cultural competence formation while studying phraseological units considering system-activity and reflexive approaches. The study shows specific features of the system, activity, system-activity and reflexive approaches in teaching Russian and students' cultural competence formation while studying phraseological units. The possibility of simultaneous use of system-activity and reflective approaches in students' cultural competence formation is substantiated. The paper provides the aim and content of work connected with students' cultural competence formation while studying phraseological units considering system-activity and reflexive approaches in teaching Russian. This work's potential in achieving the aims of modern education defined in the Federal State Educational Standard of the Second Generation for lower secondary and upper secondary school is shown. The results obtained can be used in teaching Russian in lower secondary and upper secondary school. The research findings suggest that use of system-activity and reflexive approaches in students' cultural competence formation while studying phraseological units can manifest itself in forming students' subject and general subject knowledge, skills and work methods, values and motives of educational-cognitive activity.

Keywords: system-activity approach, reflexive approach, cultural competence, phraseological units, basic general education, secondary general education

Вводная часть. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения для основной [26] и средней школы [27] (ФГОС ООО и ФГОС СОО) определяет системно-деятельностный подход как один из ведущих в обучении русскому языку. Использование данного подхода в образовательном процессе вызывает, в частности, необходимость обращения к понятиям «деятельность», «самоконтроль», «самооценка», «рефлексия» и др. Это требует рассмотрения положений не только системно-деятельностного, но и рефлексивного подхода. В современной науке подробно описана сущность названных подходов, охарактеризована специфика их применения при обучении русскому языку (работы А. Г. Асмолова [1], Л. С. Выготского [3, 4], П. Я. Гальперина [5], В. В. Давыдова [6, 7], Л. В. Занкова [8], З. Я. Кармановой [12], И. С. Ладенко [13], А. Н. Леонтьева [14], С. И. Львовой [17], Л. В. Черепановой [22], Д. Б. Эльконина [24] и др.). Однако не до конца раскрыт потенциал данных подходов в формировании культуроведческой компетенции школьников, в том числе при изучении фразеологизмов.

В связи с этим нам представляется актуальным определение целей и содержания работы по формированию культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в русле системно-деятельностного и рефлексивного подходов к обучению русскому языку. Поиску ответа на данный вопрос посвящена настоящая статья.

Для достижения данной цели необходимо:

– определить сущность системно-деятельностного и рефлексивного подходов в обучении русскому языку;

– выявить специфику использования данных подходов в формировании культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов.

Результаты данного исследования могут послужить основой для разработки и совершенствования методики формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов для основной и средней школы.

В нашей работе немаловажное место занимают понятия «компетенция», «языковая личность», «языковой менталитет». В связи с существованием различных подходов к определению данных понятий поясним, что в нашей работе мы:

– рассматриваем компетенцию как «совокупность специальных (предметных) и общепредметных знаний, умений, навыков и спосо-

бов деятельности, а также систему ценностных ориентаций и мотивов деятельности, сформированную у школьников в результате изучения ими предметной образовательной области и служащую средством достижения компетентности как конечной цели образования» [23, с. 52];

– под языковой личностью понимаем «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определённой целевой направленностью» [10, с. 3];

– языковой менталитет рассматриваем как «национально-специфичный способ знакового представления знания о мире, системы ценностей и моделей поведения, воплощённый в семантической системе национального языка» [21, с. 66].

Отметим также, что наше понимание культуроведческой компетенции основывается на трудах Л. В. Черепановой [23], которая выделила следующие компоненты в структуре компетенции:

а) когнитивный, включающий предметные и общепредметные знания, умения, навыки и способы деятельности;

б) регуляторный, включающий «знания, умения и способы деятельности, связанные с управлением школьником собственной учебно-познавательной деятельностью»;

в) личностно-смысловой, включающий систему ценностных ориентаций учащихся, мотивы учебно-познавательной деятельности и эмоциональную окрашенность учебного материала [23, с. 52–53].

Данные о методологии и методике исследования. Поставленная цель исследования потребовала выдвижения следующей гипотезы: если использование системно-деятельностного и рефлексивного подходов в формировании культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов будет выражаться в формировании системы предметных и общепредметных знаний, умений, навыков и способов деятельности, ценностных ориентаций и мотивов учебно-познавательной деятельности учащихся, это позволит достичь целей, поставленных в ФГОС второго поколения в аспекте осознания и понимания школьниками взаимосвязи фразеологизмов, культуры и истории русского народа.

Решение поставленной цели и задач исследования, проверка гипотезы исследования потребовали анализа ФГОС второго поколения

для основной и средней школы, психологической, лингвистической, дидактической, лингводидактической литературы и обобщения полученных данных.

Результаты исследования, обсуждение результатов. Системно-деятельностный подход, как отмечает А. Г. Асмолов [1], объединяет системный и деятельностный подходы к обучению школьников. Покажем, в чём заключается их специфика и как они интегрируются.

В ФГОС ООО и ФГОС СОО системный подход к преподаванию всех общеобразовательных дисциплин нашёл отражение в том, что в данных документах речь идёт не об отдельно взятых учебных предметах, а об образовательных областях. Как указывает Б. Д. Пайсон [19], категория «образовательная область» возникает как выражение системно-деятельностного подхода. Внешней средой образовательной области «является тот социокультурный контекст, в котором происходит социализация личности», а также другие образовательные области [19, с. 48].

В аспекте формирования культуроведческой компетенции при изучении фразеологизмов это означает:

1) изучение национально-культурной специфики фразеологизмов в том социокультурном контексте, где она функционирует;

2) такое построение обучения, которое позволило бы учитывать фоновые знания, полученные учащимися при изучении не только образовательной области «Филология», но и других образовательных областей («Общественно-научные предметы», «Основы духовно-нравственной культуры народов России», «Искусство»).

При обучении русскому языку системный подход реализуется в психологическом, лингвистическом и лингводидактическом аспектах.

В психологическом аспекте системный подход к обучению русскому языку предполагает [16] учёт того, что психика ученика и отдельные психические явления – развивающиеся многоуровневые системы, которые могут изучаться в разных системах измерений. В формировании культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов это обуславливает рассмотрение ученика как языковой личности, чья психика имеет многоуровневое строение (включает семантический, когнитивный и прагматический уровни), соотносимое с трёхуровневостью процессов восприятия и понимания (побуждающий, формирующий, реализующий уровни) [11].

Системный подход в лингвистике предполагает рассмотрение:

а) языка как многоуровневой (многоярусной) системы;

б) языковых единиц в парадигматических и синтагматических отношениях, т. е. как составляющих различных систем.

Таким образом, в лингвистическом аспекте системный подход к обучению русскому языку предполагает изучение языка как системы, а отдельных языковых единиц – как составляющих частных систем в системе языка.

Остановимся на специфике изучения фразеологизмов в русле системного подхода.

Фразеологизмы в курсе русского языка могут быть рассмотрены с разных сторон:

– как языковые единицы, представляющие собой устойчивые по составу и структуре сочетания, целостные по значению и обладающие лексической неделимостью;

– с точки зрения нормативного употребления фразеологизмов в речи;

– в зависимости от употребления в речи в соответствии с ситуацией общения;

– как языковые единицы, отражающие материальную, духовную культуру и историю русского народа на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях языкового менталитета (согласно концепции языкового менталитета Т. Б. Радбиля [21]).

При этом национально-культурная специфика фразеологизмов выступает в качестве системы, структурообразующими факторами которой являются уровни языкового менталитета.

В лингводидактике системный подход предполагает, что цель обучения русскому языку стала пониматься как формирование компетенций, каждая из которых представляет собой систему. В частности, культуроведческая компетенция, в соответствии с ФГОС ООО и ФГОС СОО, содержит знания, умения, навыки, связанные с осознанием учащимися взаимосвязи языка, культуры и истории русского народа, владением русским речевым этикетом, универсальные учебные действия, а также осознание ценности русского языка, бережное отношение к нему как к компоненту культуры и средству её отражения.

При изучении фразеологизмов системный подход в лингводидактическом аспекте предполагает формирование:

– знаний о фразеологизме как языковой единице, учебно-языковых умений, связанных с опознанием фразеологизмов, выявлением их значения и т. д. (лингвистическая компетенция);

– знаний, умений, навыков, связанных с правильным (соответствующим нормам русского

литературного языка) употреблением фразеологизмов в речи, обогащение фразеологического запаса речи школьников (языковая компетенция);

– знаний, умений, отвечающих за употребление фразеологизмов в речи в соответствии с ситуацией общения (коммуникативная компетенция);

– знаний, умений, способов действия, связанных с выявлением взаимосвязи культуры, истории русского народа и фразеологизмов русского языка (культуроведческая компетенция).

Таким образом, в лингводидактическом аспекте системный подход к обучению русскому языку на современном этапе означает необходимость взаимосвязанного формирования у школьников компетенций, под которыми следует понимать определённый образовательный результат, представленный как предметными, так и общепредметными знаниями, умениями, навыками, способами действия, а также мотивами деятельности и ценностными ориентациями.

Системный подход к изучению фразеологизмов выражается во взаимосвязанном формировании системы знаний, умений, навыков и способов деятельности с данными языковыми единицами, входящими в состав лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой компетенций.

Таким образом, обучение русскому языку в русле системного подхода предполагает:

– рассмотрение ученика как личности, чья психика развивается, имеет многоуровневую структуру, многомерна;

– изучение русского языка как системы и языковых единиц (в том числе фразеологизмов) как составляющих частных подсистем в системе языка;

– формирование у школьников компетенций – систем, включающих совокупность компонентов, не сводимых только к знаниям, умениям и навыкам, но содержащих также предметные и общепредметные способы действия, мотивы деятельности и ценностные ориентации.

В аспекте формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов использование системного подхода предполагает:

– учёт строения языковой личности школьника в психологическом аспекте;

– изучение фразеологизмов в парадигматических и синтагматических отношениях в системе русского языка;

– взаимосвязанное формирование системы знаний, умений, навыков и способов деятельно-

сти всех видов предметных компетенций в обучении русскому языку.

Как было упомянуто нами ранее, помимо системного в основу системно-деятельностного подхода лёг деятельностный подход, который, по замечанию А. Г. Асмолова, «всегда был системным» [1, с. 19]. Рассмотрим, в чём заключается его сущность.

Как отмечает В. В. Давыдов [6], в деятельностном подходе одним из основных является принцип активности субъекта. Этот принцип, целесообразность опоры на который отстаивал ещё Л. С. Выготский [3–4], лежит и в основе системно-деятельностного подхода, предполагающего, что необходимо научить школьников учиться, самостоятельно овладевать новыми знаниями, умениями, навыками, способами действий.

Ключевым в деятельностном подходе является понятие «деятельность». А. Н. Леонтьев утверждает, что деятельность – «молярная, не аддитивная единица жизни телесного, материального объекта. <...>. Это единица жизни, опосредованная психическим отражением, реальная функция которого состоит в том, что оно ориентирует субъекта в предметном мире. Иными словами... это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, своё развитие» [14, с. 65].

Одним из основных видов деятельности, осуществляемых школьниками в образовательном процессе, является учебная деятельность, определяемая Д. Б. Элькониним как «деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщёнными способами действий в сфере научных понятий» [24, с. 269].

Непосредственную связь с обучением русскому языку также имеет речевая деятельность (РД) – «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приёма сообщения» [9, с. 74].

И. А. Зимняя [9] выделила следующие фазы в структуре РД:

1. Побудительно-мотивационная. На этой фазе происходит формулирование цели РД, которая происходит из мотива, формирующегося на основе коммуникативно-познавательной потребности.

2. Ориентировочно-исследовательская. На данной фазе осуществляются планирование, программирование и внутренняя организация РД, что предполагает необходимость подбора и организации средств и способов, посредством которых осуществляется деятельность выбора

средств и способов, с помощью которых формируются и формулируются мысли.

3. Исполнительная. Фаза реализации РД.

Каждая из этих фаз представляет собой совокупность актов деятельности, состоящих из ориентировки, планирования, реализации и контроля.

Таким образом, обучение русскому языку в русле деятельностного подхода предполагает:

– такую организацию обучения, в рамках которого учащиеся осуществляют процесс познания в учебной деятельности (когнитивной, коммуникативной);

– обучение школьников всем видам РД с учётом работы её психофизиологических механизмов, структуры, фаз данного вида деятельности и их строения.

Системно-деятельностный подход к обучению синтезирует достижения системного и деятельностного подходов. При обучении русскому языку он предполагает «синтез процесса совершенствования РД учащихся и формирования системы лингвистических знаний и ведущих умений и навыков, на основе чего происходит развитие врождённого языкового чутья и речемыслительных способностей школьников» [25, с. 4].

Очевидно, что понятие «деятельность» является одним из ключевых в системно-деятельностном подходе. Как деятельность в целом, так и отдельные её компоненты (прежде всего, контроль и оценка) осуществляются благодаря рефлексии [6]. В связи с этим при обучении русскому языку в русле системно-деятельностного подхода целесообразно также использовать рефлексивный подход.

По определению Л. В. Черепановой, «рефлексивный подход в обучении русскому родному языку состоит в том, что обучение языку целенаправленно поэтапно и систематически развивает у школьников рефлексия, в частности рефлексия содержания образования и рефлексия собственной учебно-познавательной деятельности» [22, с. 34].

Очевидно, что ключевым понятием в рефлексивном подходе к обучению является рефлексия. Как отмечает С. А. Пеняева, «в традиционном понимании рефлексия – переосмысление содержания собственного сознания – включает самоанализ, осмысление, оценку человеком предпосылок течения и результатов собственной деятельности и размышления» [20, с. 45].

По определению К. Я. Вазиной, рефлексия – это «ретроспективно-опережающая способность сознания, обеспечивающая непрерывный нрав-

ственно-сенсорно-интеллектуальный самоконтроль резонансного взаимодействия человека с миром и самим собой» [2, с. 16].

В. Ю. Липатова определяет рефлексия как «механизм и способность человека осознавать, осмысливать свою деятельность в широком смысле:

1) осознание своего процесса мышления, осмысление его стадий и этапов;

2) осознание своего поведения (мотивации, действий, результатов)» [15, с. 31].

Таким образом, рефлексия, с одной стороны, предполагает осмысление человеком своей жизнедеятельности, своего отношения к миру и его места в нём, а с другой – осмысление конкретной деятельности.

По мнению Л. В. Черепановой [23], применение рефлексивного подхода при обучении русскому языку означает необходимость формирования у школьников следующих видов рефлексии:

– рефлексии содержания образования;

– рефлексии собственной учебной деятельности.

Рефлексия содержания образования, по Л. В. Черепановой, состоит в:

– видении и осознании «учеником курса «Русский язык» во всей полноте и взаимосвязи её направлений, аспектов, разделов» [23, с. 53–54];

– в понимании и осознании школьниками роли понятий и знаний в учебной деятельности и учебных действиях.

На наш взгляд, рефлексия содержания образования в аспекте формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов состоит в:

– видении и осознании учениками национально-культурной специфики фразеологизмов во всей полноте и взаимосвязи способов её проявления;

– понимании и осознании учениками роли понятий и знаний как в собственной учебной деятельности в целом, так и в конкретных учебных действиях, операциях.

Рефлексия собственной учебной деятельности, по определению Л. В. Черепановой [23], состоит в «осознании учеником каждого действия собственной учебно-познавательной деятельности, его самоанализе, самооценке, при необходимости самокоррекции» [23, с. 54].

Рефлексия собственной учебной деятельности в аспекте формирования культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов, по нашему мнению, предполагает:

- рефлексию когнитивной деятельности на всех уровнях языкового менталитета;
- рефлексию РД при создании высказываний с фразеологизмами с учётом их прагматического значения в русской культуре.

Таким образом, рефлексивный подход к формированию культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов может способствовать формированию регуляторного компонента культуроведческой компетенции, т. е. :

- а) знаний о приёмах рефлексии, самооценки, самодиагностики, самокоррекции;
- б) умений рефлексии, самооценки, самодиагностики, самокоррекции.

Заключение. Анализ сущности системно-деятельностного и рефлексивного подходов, их специфики в формировании культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов позволил нам прийти к следующим выводам.

Цель работы по формированию культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в русле системно-деятельностного и рефлексивного подходов, на наш взгляд, может состоять в следующем:

1) в формировании системы предметных знаний, умений, навыков и способов деятельности:

а) знаний о понятии «культура», составляющих культуры народа, о способах отражения элементов русской культуры и истории во фразеологизмах на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях языкового менталитета;

б) умений опознавать национально-культурную специфику фразеологизма, анализировать её на вербально-семантическом, лингвокогнитивном, аксиологическом и мотивационно-прагматическом уровнях, употреблять фразеологизмы в речи в соответствии с речевой ситуацией и с учётом их национально-культурной специфики;

в) предметных способов деятельности: введение лингвистических и лингвокультурологических суждений и умозаключений и их обоснование, сравнение языковых единиц, обладающих и не обладающих национально-культурной спецификой, по разным основаниям.

Названные знания, умения и способы деятельности входят в **предметную составляющую когнитивного компонента** культуроведческой компетенции (по модели Л. В. Черепановой);

2) в формировании:

а) системы знаний о приёмах постановки цели и задач деятельности, планирования своей деятельности, осуществления контроля, оценки и коррекции отдельных действий и деятельности в целом;

б) системы умений:

– ставить цель и задачи когнитивной деятельности, связанной с изучением национально-культурной специфики фразеологизмов;

– ставить цель и задачи речевой деятельности, связанной с использованием фразеологизмов в речи с учётом их национально-культурной специфики;

– планировать собственную когнитивную, речевую деятельность;

– осуществлять рефлексивный контроль процесса и результата деятельности;

– осуществлять коррекцию и оценку собственных действий и деятельности.

Данные знания и умения входят в **обще-предметную составляющую когнитивного компонента и регуляторный компонент** культуроведческой компетенции;

3) в формировании:

а) системы ценностных ориентаций учащихся, т. е. осознания:

– необходимости знаний о культуре народа;

– ценности фразеологизмов русского языка как компонента и средства отражения русской культуры;

– значимости познания и сохранения национальной самобытности культуры своего народа;

б) системы базовых национальных ценностей, «хранимых в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемых от поколения к поколению и обеспечивающих эффективное развитие страны в современных условиях» [28, с. 3];

в) мотивов учебно-познавательной деятельности, состоящих в потребности в осознании национально-культурной специфики фразеологизмов русского языка.

Названные ценностные ориентации и мотивы входят в **личностно-смысловой компонент** культуроведческой компетенции.

При этом содержанием работы по формированию культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов в русле системно-деятельностного и рефлексивного подходов выступают:

– система предметных знаний, умений, навыков и способов деятельности;

– система общепредметных знаний, умений;

– система ценностных ориентаций учащихся;
– система мотивов учебно-познавательной деятельности учащихся.

На наш взгляд, использование системно-деятельностного и рефлексивного подходов в формировании культуроведческой компетенции при изучении фразеологизмов позволит достичь целей, поставленных в ФГОС ООО и ФГОС СОО:

а) формировать у школьников систему знаний о фразеологизмах как языковых единицах, обладающих национально-культурной спецификой, и умений, навыков, способов деятельности с ними;

б) формировать систему общепредметных знаний, умений, навыков:

– знаний, умений, навыков, связанных с постановкой цели своей деятельности, планированием собственных действий;

– систему знаний и умений рефлексии, самооценки, самодиагностики, самокоррекции в процессе познавательной и речевой деятельности;

г) формировать систему ценностных ориентаций, связанных с осознанием значимости:

– осмысления национально-культурной специфики фразеологизмов в контексте необходимости сохранения культурной памяти народа и сохранения языка как средства отражения русской культуры и истории;

– базовых национальных ценностей;

д) формировать мотивы учебно-познавательной деятельности, состоящие в потребности в осознании национально-культурной специфики фразеологизмов русского языка.

Всё изложенное свидетельствует о перспективности использования системно-деятельностного и рефлексивного подходов в формировании культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов и может послужить материалом для проведения дальнейших исследований по созданию и совершенствованию методик, в центре внимания которых – соизучение языка, культуры и истории русского народа.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
2. Вазина К. Я. Рефлексивная технология саморазвития человека // Профессиональное образование. 2007. № 6. С. 16–17.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
4. Выготский Л. С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 1008 с.
5. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственного развития ребёнка. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1985. 45 с.
6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М.: Академия, 2004. 288 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
8. Занков Л. В. О предмете и методах дидактических исследований. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. 148 с.
9. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
10. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения. Предисловие // Язык и личность. М., 1989. С. 3–8.
11. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: ЛКИ, 2010. 262 с.
12. Карманова З. Я. Ментально-рефлексивный почерк языковой личности vs слово // Вестник Университета Российской академии образования. 2010. № 3. С. 72–75.
13. Ладенко И. С. Рефлексия в самоорганизации интеллектуальных систем // Alma mater (Вестник высшей школы). 1991. № 6. С. 41–46.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
15. Липатова В. Ю. Единство коммуникативной и рефлексивной деятельности в образовательном процессе. Единство коммуникативной и рефлексивной деятельности в текстопорождении // Наука и школа. 2007. № 1. С. 30–33.
16. Ломов Б. Ф. Системность в психологии / под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. 384 с.
17. Львова С. И. Основные проблемы методики преподавания русского языка на современном этапе её развития // Наука и культура России. 2013. Т. 2. № 1. С. 80–82.
18. Мишатица Н. Л. Лингвокультурологические задачи на уроках развития речи // Русский язык в школе. 2005. № 4. С. 11–14.
19. Пайсон Б. Д. Образовательная область «математика» с позиций системно-деятельностного подхода // Педагогика. 2011. № 2. С. 47–53.
20. Пеняева С. А. Концептуальные основы построения рефлексивных образовательных технологий // Высшее образование сегодня. 2010. № 4. С. 45–46.
21. Радбиль Т. Б. Основы изучения языкового менталитета. 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. 328 с.

22. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Ученые записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2010. № 6. С. 30–39.

23. Черепанова Л. В. Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Ученые записки Забайкал. гос. гум.-пед. ун-та им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2011. № 6. С. 50–58.

24. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. 416 с.

Источники

25. Львова С. И. Программы по русскому языку для общеобразовательных учреждений. 5–11-е классы: основной курс, элективные курсы. 3-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2009. 215 с.

26. Федеральный государственный образовательный стандарт: основное общее образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/attachment.aspx?id=447> (дата обращения: 15.08.2016).

27. Федеральный государственный образовательный стандарт: среднее общее образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф/documents/2365> (дата обращения: 14.08.2016).

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

References

1. Asmolov A. G. Sistemno-deyatel'nostnyi podkhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya // Pedagogika. 2009. № 4. S. 18–22.

2. Vazina K. Ya. Refleksivnaya tekhnologiya samorazvitiya cheloveka // Professional'noe obrazovanie. 2007. № 6. S. 16–17.

3. Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya / pod red. V. V. Davydova. M.: Pedagogika, 1991. 480 s.

4. Vygotskii L. S. Psikhologiya. M.: EKSMO–Press, 2002. 1008 s.

5. Gal'perin P. Ya. Metody obucheniya i umstvennogo razvitiya rebenka. M.: Izd-vo Mosk. gos. un-ta, 1985. 45 s.

6. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya. M.: Akademiya, 2004. 288 s.

7. Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: INTOR, 1996. 544 s.

8. Zankov L. V. O predmete i metodakh didakticheskikh issledovaniy. M.: Izd-vo Akademii ped. nauk RSFSR, 1962. 148 s.

9. Zimnyaya I. A. Psikhologiya obucheniya nerodnomu yazyku. M.: Prosveshchenie, 1991. 222 s.

10. Karaulov Yu. N. Russkaya yazykovaya lichnost' i zadachi ee izucheniya. Predislovie // Yazyk i lichnost'. M., 1989. S. 3–8.

11. Karaulov Yu. N. Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'. 7-e izd. M.: LKI, 2010. 262 s.

12. Karmanova Z. Ya. Mental'no-refleksivnyi pocherk yazykovoi lichnosti vs slovo // Vestnik Universiteta Rossiiskoi akademii obrazovaniya. 2010. № 3. S. 72–75.

13. Ladenko I. S. Refleksiya v samoorganizatsii intellektual'nykh sistem // Alma mater (Vestnik vysshei shkoly). 1991. № 6. S. 41–46.

14. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. 2-e izd., ster. M.: Smysl: Akademiya, 2005. 352 s.

15. Lipatova V. Yu. Edinstvo kommunikativnoi i refleksivnoi deyatel'nosti v obrazovatel'nom protsesse. Edinstvo kommunikativnoi i refleksivnoi deyatel'nosti v tekstoporozhdenii // Nauka i shkola. 2007. № 1. S. 30–33.

16. Lomov B. F. Sistemnost' v psikhologii / pod red. V. A. Barabanshchikova, D. N. Zavalishinoi, V. A. Ponomarenko. M.: Institut prakticheskoi psikhologii; Voronezh: MODEK, 1996. 384 s.

17. L'vova S. I. Osnovnye problemy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka na sovremennom etape ee razvitiya // Nauka i kul'tura Rossii. 2013. T. 2. № 1. S. 80–82.

18. Mishatina N. L. Lingvokul'turologicheskie zadachi na urokakh razvitiya rechi // Russkii yazyk v shkole. 2005. № 4. S. 11–14.

19. Paison B. D. Obrazovatel'naya oblast' «matematika» s pozitsii sistemno-deyatel'nostnogo podkhoda // Pedagogika. 2011. № 2. S. 47–53.

20. Penyaeva S. A. Kontseptual'nye osnovy postroeniya refleksivnykh obrazovatel'nykh tekhnologii // Vyshee obrazovanie segodnya. 2010. № 4. S. 45–46.

21. Radbil' T. B. Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta. 2-e izd., ster. M.: FLINTA: Nauka, 2012. 328 s.

22. Cherepanova L. V. Vedushchie podkhody sovremennoi paradigmy obucheniya russkomu rodnomu yazyku // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2010. № 6. S. 30–39.

23. Cherepanova L. V. Metodicheskaya gotovnost' uchitelya k otsenke kvalifikatsii v usloviyakh kompetentnostnoi paradigmy sovremennogo obrazovaniya // Uchenye zapiski Zabaikal. gos. gum.-ped. un-ta im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2011. № 6. S. 50–58.

24. El'konin D. B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh / pod red. D. I. Fel'dshteina. M.: Institut prakticheskoi psikhologii; Voronezh: MODEK, 1995. 416 s.

Istochniki

25. L'vova S. I. Programmy po russkomu yazyku dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 5–11-e klassy: osnovnoi kurs, elektivnye kursy. 3-e izd., ster. M.: Mnemozina, 2009. 215 s.
26. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart: osnovnoe obshchee obrazovanie [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.standart.edu.ru/attachment.aspx?id=447> (data obrashcheniya: 15.08.2016).
27. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart: srednee obshchee obrazovanie [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.minobrnauki.rf/documents/2365> (data obrashcheniya: 14.08.2016).
28. Fundamental'noe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya // Rossiiskaya akademiya nauk, Rossiiskaya akademiya obrazovaniya; pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. 4-e izd., dorab. M.: Prosveshchenie, 2011. 79 s.

Библиографическое описание статьи

Васильева Н. В. Системно-деятельностный и рефлексивный подходы в формировании культуроведческой компетенции школьников при изучении фразеологизмов // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 115–123. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-115-123.

Reference to the article

Vasilyeva N. V. System-Activity and Reflexive Approaches in Students' Cultural Competence Formation While Studying Phraseological Units // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 115–123. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-115-123.

Статья поступила в редакцию 11.09.2016

УДК 373

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-124-129

*Ольга Евгеньевна Дроздова,
кандидат педагогических наук,
Московский педагогический государственный университет
(119991, Россия, г. Москва, ул. М. Пироговская, 1–1),
e-mail: o. e. drozdova@mail.ru*

О нескольких этапах разработки и реализации метапредметного обучения русскому языку в школе

В статье определяется новое направление в методике преподавания русского языка – метапредметное обучение русскому языку. Обосновывается актуальность предлагаемой системы обучения путём анализа положений современных нормативных документов основного общего образования. Вводится понятие «лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин». Представлены несколько этапов разработки и реализации предлагаемой системы. Автор перечисляет некоторые методы и приёмы метапредметного обучения русскому языку (нацеленные на лучшее усвоение школьниками научных понятий, разделение научных и бытовых понятий). Приведены примеры языковой работы в действующих учебниках неязыковых предметов (математики, географии, физики). Вводится универсальная характеристика деятельности школьников на языковом материале – лингвистическая активность, перечисляются виды лингвистической активности. Далее кратко описаны результаты трёх этапов апробации предлагаемой системы обучения. Представлены данные об отношении учителей к предлагаемой системе работы. Автор описывает последовательность работы с технологической картой, которая помогает фиксировать деятельность школьников, а также действия учителя при подготовке урока и в процессе рефлексии, проведённой на уроке языковой работы. На основе результатов эксперимента сделаны выводы о целесообразности использования системы метапредметного обучения русскому языку.

Ключевые слова: метапредметное обучение русскому языку, лингводидактическое сопровождение общеобразовательных дисциплин, лингвистическая активность, этапы экспериментальной работы, технологическая карта

*Olga E. Drozdova,
Candidate of Pedagogy,
Moscow State University of Education
(1–1 Malaya Pirogovskaya st., Moscow, 119991, Russia),
e-mail: o. e. drozdova@mail.ru*

Several Stages of Development and Implementation of Inter-Subject Teaching of the Russian Language

The article defines a new direction in the methods of teaching Russian, that is inter-subject teaching system of the Russian language. Relevance of the proposed educational system is being proved by analyzing the regulations of the standards of modern general education. The concept of “lingua-didactic support of school discipline” is introduced. Several stages of development and implementation of the proposed system are represented. Examples of specific methods and techniques of inter-subject teaching of the Russian language (aimed at better perception of scientific concepts by students; subdivision of scientific and common concepts) and the work with language in the non-language subjects in actual textbooks are given. Examples of linguistic activity in student-books on non-linguistic subjects are given (math, geography, physics). The paper introduces a universal characteristic of students' work with language material – linguistic activity, also its types are also listed. Results of the three stages of testing of the proposed training system are briefly described. Information about teachers' attitude to given system is represented. Succession of work with assembly chart, which helps to fix attention on students' activity and teacher's work while getting ready for the lesson and in the process of reflecting on the linguistic work, is also described. Based on these results, conclusions about the advisability of using this system are formulated.

Keywords: inter-subject teaching of the Russian language, lingua-didactic support of school discipline, linguistic activity, stages of experimentation, technological card

Введение. Способность использовать русский язык как средство получения знаний по другим учебным предметам во все времена являлась необходимым условием успешного обучения в российской школе. В современной нор-

мативной базе школьного образования результаты обучения, связанные с языковой работой, указываются в документах разного уровня: как в Федеральном стандарте основного общего образования, так и в примерных программах не

только по русскому языку, но и по другим предметам, например, по математике, физике, химии. Так, в примерных программах по математике среди личностных результатов названы умения понимать смысл поставленной задачи и распознавать логически некорректные высказывания [12, с. 7–8], среди предметных – умение работать с математическим текстом (анализировать, извлекать необходимую информацию), грамотно применять математическую терминологию и символику, использовать различные языки математики [12, с. 8]. В примерной программе по химии сказано, что одной из её основных содержательных линий, а всего их выделено четыре, является язык химии – «система важнейших понятий химии и терминов, в которых они описываются, номенклатура неорганических веществ, т. е. их названия (в том числе и тривиальные), химические формулы и уравнения, а также правила перевода информации с естественного языка на язык химии и обратно» [14, с. 9]. Среди метапредметных результатов обучения русскому языку выделена способность применять полученные знания, умения и навыки анализа языковых явлений на межпредметном уровне [13, с. 10]. В ФГОС также уделяется внимание умениям, связанным с языком: определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, применять и преобразовывать знаки и символы [16, с. 9].

Данные о методологии и понятийной базе исследования. Необходимостью решать обозначенные проблемы силами учителей разных предметов было обусловлено создание такой методической системы, как **метапредметное обучение русскому языку**, которое мы определяем следующим образом: это обучение, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними являются все области образовательного процесса. Такое обучение помогает школьникам лучше осваивать язык разных предметных областей, что способствует, с одной стороны, повышению эффективности изучения предметного содержания, а с другой – лучшему освоению русского языка в целом. Метапредметное обучение русскому языку может осуществляться как учителями-словесниками (и тогда обучение предусматривает выход из предмета «русский язык» в другие предметные области, например, использование на уроках русского языка текстов, связанных с математикой, историей и т. д.), так и учителями других предметов (в этом случае обучение предусматривает выявление в других предметных областях различных аспектов при-

менения русского языка) [2]. Второй из названных вариантов метапредметного обучения был назван **лингводидактическим сопровождением общеобразовательных дисциплин** и определён следующим образом: это обучение русскому языку как обязательной составной части инструментария познавательной деятельности в данной предметной области школьного образования.

Теоретические и практические источники разработки методической системы. На разных этапах разработки системы метапредметного обучения русскому языку были использованы как теоретические источники, так и учебники, используемые в школьной практике, а также анализ педагогического опыта, причём все перечисленные источники были связаны с обучением как русскому языку, так и другим предметам. В данной статье уделено внимание источникам, связанным с неязыковыми предметами.

Анализ исследований, посвящённых языковым аспектам преподавания разных школьных дисциплин, позволил выявить наиболее актуальные, с точки зрения авторов этих работ, формы и приёмы работы, возможной для применения в разных предметных областях:

- различные аспекты лингвистической работы с терминологией в процессе школьного обучения;
- проблемы усвоения школьниками научных понятий и отделения научных понятий от бытовых;
- приёмы, способствующие адекватному пониманию учебно-научного текста.

Научные труды такой направленности не очень широко представлены, однако было обнаружено несколько публикаций (Н. А. Вавренчук, М. М. Котляр, О. В. Крыловой, А. Л. Миллера, Е. А. Рудаковой, Д. В. Шармина и др.), в которых были обоснованы системные разработки по таким вопросам обучения математике, географии, химии, физике, как формирование культуры речи, лучшее понимание предметных терминов и формулировок заданий, переход от символического языка предмета к естественному и обратно, совершение логических операций на предметном содержании, стимулирование познавательной активности и мотивации обучения за счёт работы с языком предмета, формирование навыков письменной речи на уроках неязыкового предмета и др. [1; 4–7; 9].

Для получения более полного представления о реально существующих возможностях работы школьников с языковым материалом на уроках неязыковых предметов было также проанализировано содержание некоторых учебни-

ков таких школьных дисциплин, как математика, география, физика, химия. Отметим, что отнюдь не во всех учебниках удалось выявить примеры специальной (тем более системной) работы с языком. В количественном отношении лингвистическая информация более широко представлена в учебниках неязыковых предметов для 5–6-х классов по сравнению с учебниками для старших классов.

Приведём пример учебника математики из современной серии «Академический учебник», авторами которого являются Е. А. Бунимович, Г. В. Дорофеев, С. Б. Суворова и др. В нём уделяется внимание обучению грамотному чтению, а также записи чисел и математических терминов. В учебнике представлен богатый лингвокультурологический материал, часто содержащий и примеры сопоставления слов, морфем из русского или других языков. Так, при пояснении этимологии слова «транспорт», которое происходит от лат. *transportare* – «переносить», авторы в скобках добавляют информацию – «кстати, как и слово “транспорт”» [11, с. 85]. Рассказывая о происхождении слова «кратный», авторы сообщают: «“Кратный” означает “известное число разов” – так говорится в толковом словаре старинных терминов. Но и в современном языке мы используем слова с корнем “крат”: например, однократный, многократно» [11, с. 95].

Различные виды работы с языком учебного предмета представлены в учебнике географии для 6-го класса (авторы – Е. М. Домогацких, Н. И. Алексеевский). Этимологические справки, которые даются в тексте параграфа, могут дополняться тестовым заданием, закрепляющим полученные школьниками знания. Например, на с. 6 данного учебника приведена этимологическая справка к слову «география», а после первого параграфа задание: «Слово “география” в переводе с греческого означает: а) изучение Земли; б) измерение Земли; в) описание Земли; г) это вообще не греческое слово» [10, с. 10].

В других учебниках были выявлены примеры заданий не только тестового характера, активизирующих внимание к языку предмета. Например, известный автор учебников по физике А. В. Пёрышкин в учебнике для 7-го класса знакомит школьников с понятиями «вещество», «материя», «физическое тело» [11, с. 5–6]. Для закрепления понимания автор возвращается к этим понятиям в разделе «Итоги главы» (после первых шести параграфов) и даёт следующее задание: «В один столбик выпишите понятия, которые обозначают физическое тело, а в другой — вещество. Лёд, ледяная сосулька, древесина, древесный уголь, графит, грифель, мыло,

мыльный пузырь» [15, с. 19]. Среди вопросов после текстов параграфов встречаются такие формулировки: «Как понимать выражение ...?». Например, «Как понимать выражение “измерить длину с точностью до 1 мм”»? [15, с. 14].

Экспериментальная часть исследования. Выявленные формы работы с лингвистическим содержанием были апробированы на этапе поискового эксперимента, который проводился в рамках работы городской экспериментальной площадки, объединившей двадцать одну школу г. Москвы (2009–2012 гг.). На этом этапе была определена универсальная характеристика работы школьников с языком в любой предметной области – **лингвистическая активность**, под которой подразумевается деятельность, связанная с восприятием, анализом, сопоставлением лингвистического содержания, а некоторых случаях – и созданием соответствующего языкового продукта. Под языковым продуктом имеется в виду любая языковая единица (в том числе текст), языковой факт, языковое явление, рассматриваемые в связи с деятельностью человека (общением, обучением и т. д.)

Перечислим выделенные виды лингвистической активности: сопоставление слов, явлений русского и иностранных языков, а также внутри одного языка; работа с этимологическими сведениями; восприятие и анализ историко-языковых и лингвокультурологических сведений; анализ чужих и продуцирование собственных языковых ассоциаций, языковых образов; языковая игра (восприятие и анализ чужой и продуцирование собственной языковой игры); освоение «академической грамотности», к которой относим такие действия с языковыми единицами, как подбор синонимов, передача одного и того же смысла с помощью разных языковых конструкций, построение ответа, адекватного вопросу, сжатие и разворачивание языковых конструкций [3].

Среди задач второго этапа экспериментальной работы, проведённой в системе повышения квалификации на базе Московского института открытого образования в 2013–2014 гг. (этап уточняющего эксперимента), были: ознакомление с элементами метапредметного обучения русскому языку насколько возможно более широкому кругу учителей школ разных типов; выяснение значимости для отдельного предмета и образовательного процесса в целом той работы, которая была апробирована учителями. В определённой степени на данном этапе выявлялась готовность широкого круга учителей к апробации разработанной системы, а сре-

ди показателей готовности к осуществлению профессиональной деятельности педагога исследователи ставят на первое место «осознание необходимости, желание и мотивацию соответствовать квалификации» [8, с. 50].

Из участников апробации на данном этапе (181 учитель) 97 % положительно оценили предложенные методы и приёмы обучения. Большинство учителей написали о том, что языковая работа на уроках всех предметов не просто полезна, но и необходима. Среди причин необходимости метапредметной работы с русским языком, которые были указаны чаще других, отметим следующие: такая работа позволяет лучше запомнить термины (19 %), развивает

творческие и мыслительные способности детей (13 %), позволяет улучшить качество изучения школьных предметов (12 %).

На данном этапе была продолжена начатая в процессе поискового эксперимента работа по выявлению типичных ошибок школьников при использовании языковых средств разных предметных областей. В таблице, представленной далее, приведено несколько примеров типичных ошибок с пояснениями учителей неязыковых предметов. Отметим, что такие наблюдения представляют особый интерес для учителей русского языка, являющихся организаторами метапредметного обучения в конкретной школе.

Типичные языковые ошибки школьников в неязыковых предметных областях

Предмет	Ошибочная формулировка	Правильная формулировка	Пояснения учителя
История	Детинец – это большой ребёнок	Детинец – это укрепление, оплот, внутренний двор крепости, главная крепость	Ошибка вызвана незнанием этимологии термина и неверным лексическим толкованием слова. Древнерусское слово <i>дѣтиньць</i> обозначало «внутренняя крепость». Название, возможно, связано с тем, что раньше в детинце укрывали несовершеннолетних детей
Физика	Вес тела измеряется в килограммах	Вес – сила, с которой предмет давит на весы, измеряется в ньютонах	В быту весом называют массу предмета; масса измеряется в граммах, килограммах и т. д.
Информатика	Число пятьсот сорок шесть (в восьмеричной системе счисления)	Число пять четыре шесть (в восьмеричной системе счисления)	Десятки, сотни и единицы возможны только в десятичной системе счисления

В 2014–2015 гг. (на третьем этапе эксперимента) апробация разработанной системы обучения осуществлялась на базе школ г. Москва и регионов России непосредственно в работе со школьниками в рамках нескольких проектов, в том числе конкурса издательства «Дрофа» – «Русский язык – ключ ко всем наукам», а также проекта Министерства образования РФ «Соблюдение единого речевого режима в школе». Была разработана технологическая карта, которая помогала учителям фиксировать разные аспекты лингводидактического сопровождения их предметов.

В разделе «Технологическая карта», связанном с предварительной работой, были выделены такие виды деятельности, как подготовка этимологических справок к терминам, заданий для активизации работы с языком предмета, языковых заданий игрового характера. В разделе «Работа на уроке» фиксировались: определение учащимися значения нового термина, сопоставление его с уже известными словами; ошибки учащихся при формулировании терми-

нов, их определений, условий заданий и т. д.; работа с приёмами мнемотехники; использование лингвокультурологического материала по тематике урока. Раздел «Рефлексия языковой работы на уроке» позволил выделить задания, в работе над которыми была отмечена наиболее высокая или наиболее низкая активность школьников, провести краткий анализ возможностей продолжения начатой на уроке лингвистической работы, отметить дополнительные замечания, наблюдения учителя.

Результаты исследования. На основе анализа технологических карт (общее количество – более 200) было установлено, что в большинстве из них (62 %) учителя выражают намерение продолжить работу по выявленной на уроке лингвистической проблеме, при этом 41 % от общего числа заполнявших технологические карты учителей указывают конкретную проблему, связанную с темой изученного урока, например: «Будет подготовлено сообщение об истории слова ««компас»», «Дам задание учащимся: найти в тексте учебника крылатые

слова и выражения», «Будем анализировать тексты задач на уроках математики».

На наш взгляд, ещё более ценными являются обобщённые варианты ответов (их 21 % от общего числа заполненных карт), которые показывают, что школьники и учитель осознали важность внимательного отношения к языку предмета, ценность регулярного использования предлагаемых методов и приёмов работы. Так, учителя школ обозначают стоящие перед ними глобальные задачи, например, следующие: «Продолжим составление словаря терминов (значение, происхождение, исторические факты и т. д.)», «Продолжим использование приёмов мнемотехники, самостоятельное составление рифмовок, синквейнов и т. д.», «В будущем обязательно будет проведена исследовательская работа «Этимологический анализ слов как средство развития орфографической грамотности», «Проведём конкурс проектно-исследовательских работ по языку разных предметов», «Работа будет продолжена в соответствии с

планом разрабатываемого творческой группой учителей общеобразовательного проекта «Единый речевой режим»». Последний и подобные ему варианты ответов свидетельствуют о признании ценности предлагаемой системы работы в целом как педагогами-словесниками, так и учителями других предметов, попробовавшими использовать данную систему на практике.

Выводы. Реализация метапредметного обучения русскому языку требует от учителей дополнительных усилий в подготовке и проведении уроков, однако эти усилия оправданы, т. к. помогают более эффективно добиваться результатов обучения, которые соответствуют положениям современных стандартов общего образования, делают взаимодополняющими такие процессы, как повышение уровня овладения школьниками русским языком и увеличение эффективности изучения ими разных предметов, а также способствуют углублению содержательной интеграции в деятельности учителей различных школьных дисциплин.

Список литературы

1. Вавренчук Н. А. Спецкурс «Формирование математической речи младших школьников» в системе профессиональной подготовки учителей начальных классов // Методология, теория и практика естественно-математического и педагогического образования: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Брест, 15–17 мая 2007 г. / под общ. ред. д-ра пед. наук А. Н. Сендер; Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. Брест: Изд-во БрГУ, 2007. С. 20–23.
2. Дроздова О. Е. О двух направлениях метапредметного обучения русскому языку в современной школе // Наука и школа. 2016. № 3. С. 128–134.
3. Дроздова О. Е. Развитие лингвистической активности школьников в разных предметных областях обучения // Русский язык в школе. 2010. № 8. С. 3–8.
4. Котляр М. М. Формирование элементов языковой культуры учащихся в процессе обучения химии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. СПб., 2000. 176 с.
5. Крылова О. В. Как научить школьников выражать географические идеи. Письменные работы по географии [Электронный ресурс] // География. 01.09.2006 г. № 20. Режим доступа: <http://www.geo.1september.ru/article.php?ID=200602008> (дата обращения: 18.08.2016).
6. Миллер А. Л. О разработке элективного курса «География и грамотность» // Русский язык в школе. 2010. № 10. С. 13–17.
7. Рудакова Е. А. Совершенствование математического образования младших школьников посредством языковой работы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Новосибирск, 1998. 17 с.
8. Черепанова Л. В. Методическая готовность учителя к оценке квалификаций в условиях компетентностной парадигмы современного образования // Ученые записки ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. Чита: Изд-во ЗабГГПУ, 2011. № 6. С. 50–59.
9. Шармин Д. В. Формирование культуры математической речи учащихся в процессе обучения алгебре и началам анализа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Омск, 2005. 209 с.

Источники

10. Домогацких Е. М., Алексеевский Н. И. География: Физическая география. 7-е изд. М.: Русское слово – учебник, 2013. 232 с.
11. Математика. Арифметика. Геометрия. 5-й класс / Е. А. Бунимович [и др.]. 3-е изд. М.: Просвещение, 2014. 223 с.
12. Примерные программы по учебным предметам. Математика. 5–9-е классы. 3-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2011. 64 с.
13. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9-е классы: проект. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 112 с.
14. Примерные программы по учебным предметам. Химия. 8–9-е классы: проект. 2-е изд., дораб. М.: Просвещение, 2011. 44 с.
15. Пёрышкин А. В. Физика. 7-й класс. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2013. 221 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2011. 48 с.

References

1. Vavrenchuk N. A. Spetskurs «Formirovanie matematicheskoi rechi mladshikh shkol'nikov» v sisteme professional'noi podgotovki uchitelei nachal'nykh klassov // Metodologiya, teoriya i praktika estestvenno-matematicheskogo i pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Brest, 15–17 maya 2007 g. / pod obshch. red. d-ra ped. nauk A. N. Sender; Brest. gos. un-t im. A. S. Pushkina. Brest: Izd-vo BrGU, 2007. S. 20–23.
2. Drozdova O. E. O dvukh napravleniyakh metapredmetnogo obucheniya russkomu yazyku v sovremennoi shkole // Nauka i shkola. 2016. № 3. S. 128–134.
3. Drozdova O. E. Razvitie lingvisticheskoi aktivnosti shkol'nikov v raznykh predmetnykh oblastiakh obucheniya / Russkii yazyk v shkole. 2010. № 8. S. 3–8.
4. Kotlyar M. M. Formirovanie elementov yazykovoi kul'tury uchashchikhsya v protsesse obucheniya khimii: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. SPb., 2000. 176 s.
5. Krylova O. V. Kak nauchit' shkol'nikov vyrazhat' geograficheskie idei. Pis'mennyye raboty po geografii [Elektronnyi resurs] // Geografiya. 01.09.2006 g. № 20. Rezhim dostupa: <http://www.geo.1september.ru/article.php?ID=200602008> (data obrashcheniya: 18.08.2016).
6. Miller A. L. O razrabotke elektivnogo kursa «Geografiya i gramotnost'» // Russkii yazyk v shkole. 2010. № 10. S. 13–17.
7. Rudakova E. A. Sovershenstvovanie matematicheskogo obrazovaniya mladshikh shkol'nikov posredstvom yazykovoi raboty: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Novosibirsk, 1998. 17 s.
8. Cherepanova L. V. Metodicheskaya gotovnost' uchitelya k otsenke kvalifikatsii v usloviyakh kompetentnostnoi paradigmy sovremennogo obrazovaniya // Uchenye zapiski ZabGGPU im. N. G. Chernyshevskogo. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. Chita: Izd-vo ZabGGPU, 2011. № 6. S. 50–59.
9. Sharmin D. V. Formirovanie kul'tury matematicheskoi rechi uchashchikhsya v protsesse obucheniya algebre i nachalam analiza: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Omsk, 2005. 209 s.

Istochniki

10. Domogatskikh E. M., Alekseevskii N. I. Geografiya: Fizicheskaya geografiya. 7-e izd. M.: Russkoe slovo – uchebnyk, 2013. 232 s.
11. Matematika. Arifmetika. Geometriya. 5-i klass / E. A. Bunimovich [i dr.]. 3-e izd. M.: Prosveshchenie, 2014. 223 s.
12. Primernyye programmy po uchebnym predmetam. Matematika. 5–9-e klassy. 3-e izd., pererab. M.: Prosveshchenie, 2011. 64 s.
13. Primernyye programmy po uchebnym predmetam. Russkii yazyk. 5–9-e klassy: proekt. 2-e izd. M.: Prosveshchenie, 2010. 112 s.
14. Primernyye programmy po uchebnym predmetam. Khimiya. 8–9-e klassy: proekt. 2-e izd., dorab. M.: Prosveshchenie, 2011. 44 s.
15. Peryshkin A. V. Fizika. 7-i klass. 2-e izd., stereotip. M.: Drofa, 2013. 221 s.
16. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. M.: Prosveshchenie, 2011. 48 s.

Библиографическое описание статьи

Дроздова О. Е. О нескольких этапах разработки и реализации метапредметного обучения русскому языку в школе // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 124–129. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-124-129.

Reference to the article

Drozdova O. E. Several Stages of Development and Implementation of Inter-Subject Teaching of the Russian Language // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 124–129. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-124-129.

Статья поступила в редакцию 04.09.2016

УДК 373.29

DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-130-137

Маргарита Львовна Кусова,*доктор филологических наук, профессор,
Уральский государственный педагогический университет
(620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26),
e-mail: mlkusova@mail.ru***Людмила Валентиновна Воронина,***доктор педагогических наук, доцент,
Уральский государственный педагогический университет
(620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26),
e-mail: L. V. Voronina@mail.ru.*

Использование логических операций в процессе подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте

В данной статье выделяются особенности использования таких логических операций, как анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение и систематизация при подготовке дошкольников к обучению грамоте. Научная новизна работы состоит в представлении подготовки детей к обучению грамоте в контексте формирования у детей дошкольного возраста словесно-логического мышления и овладения ими логическими операциями. Данный подход соответствует Федеральному государственному стандарту дошкольного образования, в котором подготовка детей к обучению грамоте рассматривается как формирование звуковой аналитико-синтетической активности. В качестве условий формирования у детей логических операций выделены следующие: целенаправленность, последовательность и этапность обучения. В статье выделены этапы формирования логических операций: практический, зрительный, моделирование, внешнеречевой, умственный, описаны особенности формирования каждой логической операции на данных этапах. При этом в качестве материала наряду с предметами окружающей ребёнка действительности используются единицы языка и речи, которые также становятся для ребёнка объектом анализа и синтеза. Авторы показывают, как у ребёнка формируются умения анализа звукового состава слова, слогового состава слова, словесного состава предложения, как формируются умения, связанные с составлением слова из слогов, из слов – предложения, благодаря чему внимание ребёнка переключается с содержания языковых единиц на их форму. Практическая значимость исследования состоит в том, что данный материал может быть использован педагогами детских садов.

Ключевые слова: ребёнок дошкольного возраста, словесно-логическое мышление, обучение грамоте, аналитико-синтетическая активность, звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте, условия формирования логических операций, этапы формирования логических операций

Margarita L. Kusova*Doctor of Philology, Professor,
Ural State Pedagogical University
(26 Kosmonavtov st., Yekaterinburg, 620017, Russia),
e-mail: mlkusova@mail.ru***Ludmila V. Voronina,***Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Ural State Pedagogical University
(26 Kosmonavtov st., Yekaterinburg, 620017, Russia),
e-mail: L. V. Voronina@mail.ru*

Using Logical Operations in the Preparation of Pre-School Children to Literacy

This article points out the use of logical operations, such as analysis, synthesis, comparison, classification, generalization and systematization while preparing preschool children to literacy. The scientific novelty of this work is to prepare children presenting to literacy in the context of the formation of preschool children verbal and logical thinking and mastery of logical operations. This approach is consistent with the Federal state standard of preschool education, according to which preparation of children for literacy is considered as forming sound analytical and synthetic activity. The conditions for the formation of logical operations in children include: focus, coherence and stages of education. The article highlights the stages of formation of logical operations: a practical, visual modeling, external speech, mental, it describes peculiarities of each logical operation on these stages. At the same time, as the material, together with ambient child objects, language and speech units are actually used, they are becoming the object of analysis and synthesis for the child. The authors show how the sound structure analysis skills, word, syllabic

structure of a word, the verbal part of the proposal are formed, as the formed skills are associated with the preparation of words from the syllables of the words – the proposals so that the child's attention is switched from the content of language units in their form. The practical significance of this study lies in the fact that this material can be used in the practice of kindergarten teachers.

Keywords: preschool age child, verbal and logical thinking, literacy, analytical and synthetic activity, sound analytic-synthetic method of literacy, conditions of formation of logic operations, stages of formation of logic operations

Освоение предметных областей на различных этапах обучения у многих обучающихся вызывает существенные затруднения. Одной из причин, порождающих затруднения и перегрузку детей в процессе обучения, является недостаточная подготовленность их мышления к освоению необходимой информации. Словесно-логическое мышление формируется на основе наглядно-образного и является высшей стадией развития детского мышления. Формирование словесно-логического мышления у детей дошкольного возраста обеспечивается в процессе освоения детьми различных образовательных областей, поэтому особенно важно, чтобы педагог осознавал эту связь и мог реализовать её в образовательном процессе.

Одной из содержательных линий образовательного процесса, в рамках которой мы можем говорить о формировании словесно-логического мышления, является подготовка детей к обучению грамоте. Данное направление развития речи детей дошкольного возраста всегда было актуальным, но достаточно долго это направление рассматривалось в контексте знакомства ребёнка с буквой и обучением чтению. Например, в методических разработках образовательной системы «Школа 2100» предполагается знакомство детей с буквами русского алфавита, формирование умения читать, знакомство детей дошкольного возраста с буквой. Формирование умения читать обеспечивается и посредством методических разработок Р. Д. Триггер, Е. В. Владимировой [10]. Перечень методических рекомендаций и методических разработок по подготовке детей к обучению грамоте, где решаемые задачи определяются подобным образом, можно продолжить, однако следует отметить, что согласно ФГОС дошкольного образования подготовка детей к обучению грамоте связана с развитием личности и предполагает «... формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте», а в целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования отмечено, что «... у ребёнка складываются предпосылки грамотности» [13].

Таким образом, обнаруживается смена акцентов в целеполагании: с формирования у дошкольника умения читать – на развитие интеллекта ребёнка, на овладение им определёнными

интеллектуальными операциями, способами действия, владение которыми поможет ему перейти от устной формы речи и связанных с ней видов деятельности – говорения и слушания – к письменной форме речи и, соответственно, к письму и чтению. Таким образом, подготовка детей к обучению грамоте представляет собой переход от устной речи к письменной и предполагает существенное расширение представлений ребёнка о языке и речи: язык становится объектом наблюдения, исследования, изучения [8].

Основы понимания подготовки детей к обучению грамоте как интеллектуального развития ребёнка заложены в трудах Д. Б. Эльконина, который определял чтение как процесс «... воссоздания звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели», подчёркивая, что «... начинающий читать действует со звуковой стороной языка, и без правильного воссоздания звуковой формы слова невозможно понимание прочитанного» [11]. В дошкольном образовании данные положения последовательно реализованы в методических разработках Л. Б. Журовой [3]. Согласно этим положениям, подготовка к обучению грамоте предполагает овладение действиями, помогающими ребёнку осознать единицы языка и речи не только в плане содержания, но и в плане формы, прежде всего звуковой. Осознание звуковой формы единиц языка и речи может быть обеспечено логическими операциями анализа и синтеза, что, в свою очередь, и определяет содержание взаимодействия ребёнка и взрослого в ФГОС дошкольного образования как формирование аналитико-синтетической активности. Следовательно, ребёнку необходимо владеть операциями анализа и синтеза единиц на материале единиц языка и речи. Владение анализом и синтезом предполагает, что ребёнок анализирует звуковой состав слова, слоговой состав слова, словесный состав предложения, составляет слово из слогов, из слов – предложение. Владение операциями анализа и синтеза на материале единиц языка и речи определяется методом обучения грамоте, реализуемым в школе – звуковым аналитико-синтетическим.

Таким образом, обращение к анализу и синтезу связано не только с решением задач интеллектуального развития ребёнка, но и с овладением способами действия, необходимыми для

письма и чтения. Д. Б. Эльконин, как уже отмечалось ранее, связывает письмо и чтение с процессом кодирования и декодирования: письмо – кодирование устной речи путём перевода в графическую модель, чтение – декодирование, переход от графической модели слова к его первоначальной устной форме [11, с. 385]. В процессе письма кодируется звуковой облик слова, передаваемый с помощью условных знаков. Ребёнку необходимо выделить единицы кодирования, звуки, т. е. ему необходимо овладеть анализом звукового состава слова, чтобы обозначить звуки, используя определённую графическую систему. Подобный подход соответствует сущности русской графики, для которой значима связь звук (фонема) и способ обозначения звука (фонемы) [4]. Анализ слогового состава слова ребёнок выполняет, опираясь на способ выделения звука в слове, выделив звук, вербализует связь «звук и способ его обозначения» и обозначает звук. От первого звука ребёнок переходит ко второму, третьему – в итоге появляется запись слова, которую, декодируя, озвучивает (читает) ребёнок. Анализируя звуковой состав слова, ребёнок осваивает также операцию дифференциации, т. к. включает в выделение звуков их характеристику.

Овладение анализом слогового состава слова определяется слоговым принципом русской графики, статусом слога как основной единицы чтения и письма. Операция анализа при этом дополняется сравнением, сопоставлением: дети сравнивают слова с учетом количества слогов, звукового состава слогов и т. п. Заметим, что сравнение имеет место и в анализе звукового состава слова: дети сравнивают слова по количеству звуков. Говоря об анализе звукового, слогового состава слова, видим, что анализ имеет место рядом с синтезом: в результате анализа звукового состава ребёнок воспроизводит слово, слово же воспроизводится в результате анализа его слогового состава. Содержание действий, выполняемых ребёнком, соответствует пониманию анализа и синтеза в логике, где анализ – логическая операция, состоящая в практическом или мысленном расчленении предмета на составные части, в выделении признаков, свойств предмета, в выделении группы объектов по определённому признаку, а синтез – логическая операция, состоящая в практическом или мысленном соединении в единое целое частей предмета или его признаков, полученных в процессе анализа.

Взаимодополняющие операции анализа и синтеза реализуются и при обращении к предложению: ребёнок определяет количество слов

в предложении, анализируя, таким образом, его словесный состав, придумывает предложение с определённым количеством слов, записывает предложение с помощью условных знаков, моделируя его, переходя к определённому уровню абстракции в представлении данной единицы. Кроме анализа и синтеза, в процессе обучения грамоте используются и другие логические операции, такие как сравнение, классификация, обобщение, систематизация [7].

Очевидно, что успешность овладения данными логическими операциями в процессе формирования звуковой аналитико-синтетической активности определяется тем, как часто ребёнок обращается к этим операциям на другом материале, при решении других учебных задач. Работа над развитием логических операций начинается с младшего дошкольного возраста. В качестве условий формирования логических операций можно выделить следующие: целенаправленность, последовательность и поэтапность обучения [1].

Выделяются следующие этапы формирования логических операций:

1. *Практический* – ребёнок действует непосредственно с предметами.

2. *Зрительный* – ребёнок только наблюдает за предметами, выполняя приём в образном плане.

3. *Моделирование* – ребёнок выполняет действия не с самими предметами, а с их заместителями, моделями, использует знаки (символы).

4. *Внешнеречевой* – выполнение действия со словесно заданными объектами.

5. *Умственный* – выполнение действия в умственном плане [1; 5].

Рассмотрим особенности формирования каждой из перечисленных ранее логических операций.

Работа с детьми на первых двух этапах по формированию анализа и синтеза продолжается длительное время, начиная с младшего дошкольного возраста, однако задания детям предлагаются на разном уровне сложности. Так, например, младшему дошкольнику предлагается выбрать предмет из группы по любому признаку, заданному взрослым: принеси жёлтый мячик, собери все большие кубики, убери в корзину мячики, но не красные, покажи синие фигуры, но не квадраты, т. е. дети при выполнении задания выделяют от одного до трёх признаков (цвет, форма, размер). В старшем же дошкольном возрасте дети должны научиться выделять гораздо больше признаков (к этим признакам добавляется материал, запах (если имеется),

вкус, способ приготовления (если это еда), расположение в пространстве и др.). Кроме того, в старшем дошкольном возрасте дети знакомятся с алгоритмом анализа:

1. Характеристика предмета в целом (Что это? Для чего используется? Из чего сделано?).

2. Выделение частей предмета и их признаков (цвет, размер, форма, материал, расположение в пространстве, количество и др.).

3. Выделение деталей в каждой части и их признаков.

Отметим, что предложенный алгоритм «созвучен» алгоритму анализа звукового состава слова: характеристика слова в целом (Из чего состоит слово? – из звуков, слогов), выделение частей слова с опорой на определённый способ действия (звуков, слогов), выделение признаков звуков, слогов (первый звук, звук гласный / согласный, согласный звук твёрдый / мягкий; первый слог, второй слог и т. п.).

Обозначенный алгоритм анализа дети осваивают, прежде всего, в дидактических играх. Например, игра «Магазин игрушек»: воспитатель сообщает детям, что в группе открылся магазин игрушек. Дети смогут их купить, но при выполнении одного условия: игрушку надо описать продавцу, не называя её и не глядя на неё. Если продавец поймёт, о какой игрушке идёт речь, то он продаст её. Аналогична по содержанию и решаемым образовательным задачам игра «Отгадай предмет». На столе у педагога находятся игрушки, дети загадывают одну из них и перечисляют её признаки. Ребёнок, которому нужно угадать, о какой игрушке идёт речь, стоит спиной к столу (он не видит игрушки), пытается узнать игрушку и назвать её.

На этапе моделирования вводятся знаки, обозначающие признаки и их проявление. Для закрепления введённых знаков детям предлагаются задания на кодирование признаков (составление «паспорта» предмета (заполнение таблиц или просто показывание карточек с соответствующими признаками)) и декодирование (ребёнок по «паспорту» должен узнать предмет (чтение таблицы, игра «Читаем письмо»)). Также детям можно предложить самим придумать различные знаки – обозначение вкуса, запаха, где растёт (или обитает), как употребляется в пищу и др. [6]. При этом моделируются также слова, предложения. Вводятся знаки для обозначения звуков в словах, слогов в словах, слов в предложении.

На внешнеречевом этапе дети должны найти или отгадать определённые предметы по представлению. Например, проводится игра «Узнай по описанию», в которой воспитатель

предлагает детям отгадать предмет. Например, про какую фигуру можно сказать: имеет три угла, три стороны, три вершины? Про какое время года говорится: холодно, морозно, идёт снег, день короткий, деревья стоят без листвы? Также на этом этапе детям предлагается отгадать различные загадки, т. к. в загадках описываются разные признаки. Детям можно предложить и самим придумать загадки или составить рассказы об отдельных предметах.

На последнем этапе дети выполняют действия анализа и синтеза в умственном плане: вспоминают слова с заданным звуком, с заданным слогом, с заданным слоговым составом. Данные логические операции являются основой всех остальных логических операций, в том числе для операции сравнения.

Сравнение – логическая операция, состоящая в установлении сходства и различия предметов по существенным и несущественным признакам. Сравнение бывает полным и неполным. Если при сравнении ограничиваются только фиксацией сходства или различия, то такое сравнение называется неполным. Сравнение по сходству называют сопоставлением, а по различию – противопоставлением. Для выполнения полного сравнения нужно ответить на два вопроса: «Чем похожи?» и «Чем отличаются?», т. е. зафиксировать как сходство, так и различие.

Сравнение имеет сложный операционный состав, поэтому недостаточно простого показа применения этой операции на каком-либо образце для успешного самостоятельного использования его детьми.

Раскроем этапы формирования данной логической операции.

На практическом этапе детей учат сравнивать предметы по высоте, ширине, длине, размеру (площади, объёму), количеству с помощью приёмов наложения или приложения. При сравнении дети используют следующий алгоритм:

1. Назови признак, по которому будешь сравнивать.

2. Сопоставь предметы по данному признаку известным способом.

3. Сделай вывод: одинаковые или разные предметы по данному признаку.

Подобно анализу и синтезу, формирование умения сравнивать осуществляется в игровой деятельности ребёнка, в играх, например, «Найди такой же предмет». Педагог показывает детям игрушку и просит найти такую же (уточняется, что значит «такая же»: похожая по форме, цвету, размеру и другим признакам). После того как ребёнок нашёл такую же игрушку, он

обосновывает свой выбор (перечисляет схожие признаки).

На зрительном этапе осуществляется сравнение не только конкретных предметов, но и их изображений. Например: 1) детям необходимо сравнить двух зайцев (при сравнении нельзя брать зайцев в руки); 2) детям предлагаются две картинки и задание «Найди 5 отличий»; 3) детям предлагается внимательно посмотреть на буквы (цифры) и сказать, на что они похожи (например, буква О, смотри, дружок, – это маленький кружок) и т. п. [9].

На этапе моделирования дети сравнивают два предмета по различным признакам с использованием знаков (которые были введены при формировании анализа и синтеза). Результаты фиксируются в таблице с помощью символов = и ≠. Знак = ставится, если предметы – одинаковы по какому-либо признаку, если же предметы отличаются по какому-либо признаку, то ставится знак ≠ [5]. В качестве объектов для сравнения ребёнок по указанию взрослого обращается к единицам языка и речи: сравнивает слова по количеству звуков (Какое слово длиннее?), по форме (звуковому составу) и содержанию (значению). Возможность сравнения формы и содержания обусловлена тем, что слово – двусторонняя единица, а в качестве материала используются слова-синонимы, как абсолютные, так и семантические, благодаря чему ребёнок, сравнивая, видит, что слова, одинаковые по значению, могут различаться звуковым составом (врач – доктор), слова, схожие по значению, – звуковым составом и значением (повар – кок).

На внешнеречевом этапе дети сравнивают два известных им объекта по представлению, без наглядности. Например, чем похожи и чем отличаются ручка от карандаша, осень от весны, дерево от кустарника и т. п. Сравнение слов по длине, количеству звуков также может осуществляться на внешнеречевом этапе. Старший дошкольник может выполнить уже такие упражнения, как:

- 1) чем похожи слова: а) кошка, книга, крыша; б) число, буква, цифра;
- 2) чем отличается квадрат от прямоугольника;
- 3) назови общие признаки: а) яблока и арбуза; б) кошки и собаки; в) тополя и дуба; г) васька и тюльпана.

На последнем этапе ребёнок осуществляет сравнение предметов по существенным признакам, отличает существенные и несущественные признаки объекта, когда существенные свойства заданы или легко находимы.

Овладение анализом и синтезом является основой и для такой логической операции, как классификация. Классификация – логическая операция, заключающаяся в распределении предметов какого-либо рода на взаимосвязанные классы по наиболее существенным признакам. При классификации очень важен выбор основания, т. е. признака, по которому данное множество делится на классы.

Основными правилами классификации являются следующие:

1) в одной и той же классификации необходимо применять одно и то же основание (например, классификация слов-существительных русского языка по числу – единственное число и множественное число);

2) классы не должны иметь общих элементов, т. е. члены классификации должны взаимно исключать друг друга (например, существительное может быть либо единственным числом, либо множественным);

3) объединение классов должно быть равно всему множеству (объединение существительных в единственном и множественном числе даст нам все множество слов-существительных русского языка);

4) классификация должна быть непрерывной, т. е. необходимо брать ближайший класс, не перескакивать в более отдалённый. В качестве иллюстрации мы использовали материал, к которому ребёнок обращается на уровне начального общего образования, подчёркивая, таким образом, значимость формирования данной операции в дошкольном возрасте.

Рассмотрим этапы формирования классификации. На первом этапе происходит обучение детей умению выполнять классификацию по внешним признакам. Задания, которые выполняют дети, должны предлагаться им в определённой последовательности. В младшем дошкольном возрасте дети осваивают умение образовывать группы предметов на основе одного свойства (все жёлтые мячи), затем на основе двух, трёх и более свойств (все красные большие мячи и т. д.). В результате таких упражнений дети осваивают умение объединять вместе объекты с одинаковыми свойствами и выделять общее свойство группы. В процессе разнообразных упражнений по образованию групп предметов на основе разных свойств и названия общего свойства группы у детей развивается способность к обобщению – дети выделяют такие классы предметов, как игрушки, одежда, обувь.

В среднем дошкольном возрасте дети учатся распределять предметы с разными свойствами

ми в разные группы. В игровых упражнениях педагог задаёт основание и указывает общие свойства каждой группы. Например, детям предлагаются три коробки (жёлтая, красная, синяя), в которые нужно разложить игрушки: в жёлтую – все жёлтые игрушки, в красную – все красные, в синюю – все синие. В данном упражнении общее свойство каждой группы обозначается с помощью цвета коробок. При выполнении подобных упражнений необходимо, чтобы дети называли не только общие свойства групп (все жёлтые, все большие и т. д.), но и основания распределения предметов по группам (разложили по цвету, по размеру и т. д.), а также число полученных групп (разделили игрушки по цвету и получили 3 группы: жёлтые, красные, синие). В качестве материала педагог обращается к тематическим группам слов: «Посуда», «Мебель», «Транспорт» и т. д.: дети называют общие свойства предметов группы и свойства подгруппы: кухонная мебель, мебель для спальни и т. д.

В старшем дошкольном возрасте предлагаются упражнения, в которых детям необходимо самостоятельно обнаруживать общие свойства классов. Например, перед ребёнком на столе раскладываются круги одинакового размера, трёх разных цветов. Дается задание разделить круги на группы по цвету. После выполнения задания ребёнку предлагается ответить на следующие вопросы:

По какому признаку разделил круги?

Сколько получилось групп?

Как можно назвать все круги в первой группе? Во второй? В третьей?

В подготовительной к школе группе дети уже выполняют задания на классификацию полностью самостоятельно, пользуясь алгоритмом:

1. Выбери признак, по которому будешь раскладывать предметы на группы.

2. Разложи предметы на группы по этому признаку.

3. Назови каждую группу.

Таким образом, в процессе освоения классификации ребёнок движется от умения объединять вместе предметы с одинаковыми свойствами и выделять общие свойства группы к умениям распределять в разные группы предметы с разными свойствами, разбивать множество предметов на группы по заданному основанию, самостоятельно выделять основание классификации. В результате классификации предметов по внешним признакам дети познают общие свойства классов и отношения между частями и целым.

Следующий этап – это обучение детей выполнять классификацию по существенным признакам. На данном этапе можно предложить следующие упражнения: «Расставь посуду на полки», «Разложи одежду по назначению», «Найди лишнее». Продолжается работа с тематическими группами слов:

Как можно разделить эту одежду?

Если продавать эту одежду в разных отделах магазина, сколько отделов потребуется? Как ты назовёшь эти отделы?

Третий этап – моделирование, на котором используются два вида моделей – круги Эйлера (обручи) и таблица игры «Засели домик». При использовании обручей дети могут проводить классификацию по одному, двум и трём свойствам (по количеству обручей). Обязательным условием при выполнении задания является характеристика каждого образованного класса (формулировка их характеристических свойств). Обруч можно образно «опредмечивать», например, обруч может быть планетой, а предметы внутри – жителями этой планеты. При заполнении таблицы детям предлагается расположить фигуры по цвету и форме так, чтобы на каждом этаже жили фигуры, например, похожие по цвету, но разные по форме. Каждый ребёнок сначала решает, как он «расселит» фигуры, а затем выполняет задание и рассказывает, как он это сделал. На последнем этапе детям предлагаются задания на классификацию по существенным признакам по представлению, например, дополни предложение – обувь бывает...; одежда бывает...; посуда бывает ... и др.

Ещё одной логической операцией, которой овладевает ребёнок, является обобщение. Обобщение – логическая операция, заключающаяся в мысленном объединении отдельных предметов в каком-либо понятии на основании похожих существенных признаков. Для формирования обобщения сначала проводятся подготовительные упражнения: детей учат выделять и называть общее свойство группы предметов (например, всё стеклянное, всё красное). Далее используются игры «Назови одним словом» (Например, что объединяет все эти предметы: кофта, платье, брюки, блузка? Назови одним словом. Это ...); «Продолжи ряд» (продолжи перечень слов: малина, клубника ... Что их объединяет? Как их можно назвать одним словом?); игра «Четвёртый лишний» (например, сорока, воробей, голубь, муха. Что лишнее? Почему? Назови отличительный признак. Как одним словом можно охарактеризовать три оставшихся объекта?) [9].

В старшем дошкольном возрасте дети также могут овладеть систематизацией. Система-

тизация – логическая операция, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определённую систему на основе выбранного принципа. Систематизации предшествуют анализ, синтез, сравнение, обобщение. К систематизации приводят классификация, установление причинно-следственных отношений, выделение основных единиц материала, что позволяет рассматривать конкретный объект как часть целой системы. Систематизировать – значит приводить в систему, располагать объекты в определённом порядке, устанавливая между ними определённую последовательность.

Для осуществления систематизации необходимо, чтобы ребёнок овладел следующими умениями: умением находить закономерность расположения объектов, упорядоченных по одному признаку и размещённых в одном ряду, а также умением находить закономерность рас-

положения объектов, упорядоченных на основе двух и более признаков. При решении данных задач важно обратить внимание на развитие у ребёнка умения обосновывать своё решение, доказывать правильность или ошибочность этого решения, выдвигать и проверять собственные предположения, делать умозаключения.

Представление подготовки детей к обучению грамоте в контексте формирования у детей дошкольного возраста словесно-логического мышления и овладения ими логическими операциями позволяет ещё раз отметить существенные признаки данного процесса. Подготовка детей к овладению грамотой – это формирование у детей мыслительных операций. Только при этом условии процесс овладения грамотой станет для ребёнка осознанным и сознательным – ребёнок будет готов не только к овладению чтением и письмом, но и орфографией.

Список литературы

1. Воронина Л. В. Особенности формирования у дошкольников логических приёмов мышления [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.school-detsad.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=245:2012-12-05-17-17-45&catid=53:avtiarticles&Itemid=77 (дата обращения: 14.04.2016).
2. Горецкий В. Г. Русская азбука. М., 2000.
3. Журова Л. Б. Подготовка к обучению грамоте детей 5–6 лет. Сценарии образовательной деятельности. М.: Вентана-Граф, 2012. 96 с.
4. Иванова В. Ф. Современный русский язык. Графика и орфография. М.: Высш. шк., 1996. 184 с.
5. Кралина М. В. Формирование логических приёмов мышления у детей шестилетнего возраста. Свердловск, 1989. 21 с.
6. Кралина М. В. Условия формирования логических приёмов мышления у учащихся начальных классов. Екатеринбург, 1993. 44 с.
7. Кусова М. Л. Букварь для дошкольников. М.: Эксмо: Екатеринбург: Литур, 2007. 96 с.
8. Паклина А. В. Методика формирования речевой готовности дошкольников к обучению в школе: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Екатеринбург, 2006. 23 с.
9. Тихомирова Л. Ф. Логика. Дети 7–10 лет. Ярославль: Академия развития: Академия Холдинг, 2001. 144 с.
10. Триггер Р. Д., Владимиров Е. В. Подготовка дошкольника к обучению грамоте. М.: Владос, 2010. 48 с.
11. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать // Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 380–404.

Источники

12. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск, 2005. 720 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 24.04.2016).

References

1. Voronina L. V. Osobennosti formirovaniya u doshkol'nikov logicheskikh priemov myshleniya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.school-detsad.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=245:2012-12-05-17-17-45&catid=53:avtiarticles&Itemid=77 (data obrashcheniya: 14.04.2016).
2. Goretskii V. G. Russkaya azbuka. M., 2000.
3. Zhurova L. B. Podgotovka k obucheniyu gramote detei 5–6 let. Stsenarii obrazovatel'noi deyatel'nosti. M.: Ventana-Graf, 2012. 96 s.
4. Ivanova V. F. Sovremenniy russkii yazyk. Grafika i orfografiya. M.: Vyssh. shk., 1996. 184 s.
5. Kralina M. V. Formirovanie logicheskikh priemov myshleniya u detei shestiletnego vozrasta. Sverdlovsk, 1989. 21 s.
6. Kralina M. V. Usloviya formirovaniya logicheskikh priemov myshleniya u uchashchikhsya nachal'nykh klassov. Ekaterinburg, 1993. 44 s.
7. Kusova M. L. Bukvar' dlya doshkol'nikov. M.: Eksmo: Ekaterinburg: Litur, 2007. 96 s.

8. Paklina A. V. Metodika formirovaniya rechevoi gotovnosti doshkol'nikov k obucheniyu v shkole: avtoref. ... kand. ped. nauk: 13.00.07. Ekaterinburg, 2006. 23 s.
9. Tikhomirova L. F. Logika. Deti 7–10 let. Yaroslavl': Akademiya razvitiya: Akademiya Kholding, 2001. 144 s.
10. Trigger R. D., Vladimirova E. V. Podgotovka doshkol'nika k obucheniyu gramote. M.: Vados, 2010. 48 s.
11. El'konin D. B. Kak učit' detei chitat' // Izbrannye psikhologicheskie trudy. M.: Pedagogika, 1989. S. 380–404.

Istochniki

12. Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya / sost. E. S. Rapatsevich. Minsk, 2005. 720 s.
13. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (data obrashcheniya: 24.04.2016).

Библиографическое описание статьи

Кусова М. Л., Воронина Л. В. Использование логических операций в процессе подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 130–137. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-130-137.

Reference to the article

Kusova M. L., Voronina L. V. Using Logical Operations in the Preparation of Pre-School Children to Literacy // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 130–137. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-130-137.

Статья поступила в редакцию 30.05.2016

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

HISTORY OF EDUCATION

УДК 372.882

Болотбек Мекенович Акматов,
кандидат филологических наук,
Бишкекский гуманитарный университет им. К. Карасаева
(720044, Киргизия, г. Бишкек, пр. Мира, 27),
e-mail: abmakmatov@mail.ru

Компетентность в профессиональном образовании по литературе в Киргизии и России

В статье рассматриваются вопросы, касающиеся компетенций в учебниках и учебных пособиях, используемых в высшем профессиональном образовании по литературе в России и Киргизии. Приводится краткий анализ учебных пособий, выпущенных в Российской Федерации. В Киргизии, перешедшей на новые образовательные стандарты, до сих пор нет своих учебников и учебных пособий по литературе. В университетах страны используются те учебники, которые изданы в России. Основное внимание в статье уделяется вопросам компетенций – навыкам и умениям, которые должны приобрести обучаемые в вузах в области литературы. Учёные Киргизии, идущие по пути новых образовательных технологий, обращают внимание на тот опыт учебной литературы, который получен в Российской Федерации. Педагогические кадры Киргизии нацелены на разработку набора компетенций по литературе для вузов страны, отличного от набора компетенций, получаемых в среднем образовании.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, педагогическая наука, умение, знание, навык, профессиональное образование

Bolotbek M. Akmatov,
Candidate of Philology,
Karasaev Bishkek Humanities University
(27, pr. Mira, Bishkek, 720044, Kyrgyzstan),
e-mail: abmakmatov@mail.ru

Competence in Professional Education in Literature in Kyrgyzstan and Russia

The article deals with issues relating to competence in textbooks and teaching materials used in higher professional education in literature in Russia and Kyrgyzstan. We give a brief analysis of the textbooks published in the Russian Federation. Kyrgyzstan has accepted the new educational standards, and there are no their own textbooks and teaching aids for literature. The textbooks used in the universities of the country were published in Russia. Main attention is paid to the problem of competencies, skills and abilities that the students need to acquire studying at universities in the field of literature. Scientists from Kyrgyzstan walking along the path of new educational technologies pay attention to the experience of textbooks which is obtained in the Russian Federation. Kyrgyzstan educational personnel are aimed at developing a set of competences in the literature for the universities, different from the set of competencies, resulting in secondary education.

Keywords: competence, education science, skill, knowledge, practice skill, professional education

Вводная часть. В современном образовательном пространстве Киргизии появилось требование преподавать киргизскую литературу на основе компетенций, утверждённых новым образовательным стандартом. Проблемы научно-теоретического содержания, способов вне-

дрения и практического применения внутри страны остаются не решёнными. Из разных стран СНГ, которые перешли на двухуровневое филологическое образование намного раньше, даже в Казахстане (2008) эта проблема остаётся не полностью разрешённой. Сильно отличается

в этом отношении Россия, которая перешла на двухуровневое филологическое образование на два года позже (2010). В России издаётся значительное количество учебной литературы для вузов, которой пользуются преподаватели стран СНГ в своём учебном процессе. Нас интересуют ряд учебников, опубликованных в России, необходимых для подготовки специалистов и бакалавра филологии (согласно требованиям стандарта образования третьего поколения).

Российские учёные-литературоведы подготовили для студентов специальную литературу нового поколения, где в разных аспектах рассматриваются литературные процессы, термины, принципы изучения и восприятия литературы с точки зрения теории и истории филологического (в том числе педагогического) образования. В этом направлении работают такие российские учёные, как О. Ю. Багдасарян, Н. В. Барковская, С. Н. Бройтман, В. Е. Васильев, Н. Л. Вершинина, О. Ю. Воронина, М. М. Голубков, М. Н. Дарвин, А. С. Козлов, Л. М. Крупчанов, Н. П. Кубарева, Н. Л. Лейдерман, М. Н. Липовецкий, Д. И. Магомедова, В. П. Мещеряков, М. Н. Сербул, Н. Д. Тамарченко, В. И. Тюпа, С. И. Тимина, И. В. Фоменко, В. Д. Черняк, В. Е. Хализев и др.

К проблемам анализа различных аспектов таких дисциплин, как введение в литературоведение, теория литературы, история литературы, анализ художественного произведения, на основе современного набора компетенций специалистам и бакалаврам филологии были предложены учебники, которые соответствуют требованиям образовательного стандарта. Действительно, российская педагогика и специалисты по методике преподавания литературы из учебников, предложенных ранее названными учёными, ещё не определили, какие из них являются лучшими. Несмотря на это остаётся неоспоримым тот факт, что российскими филологами в этом направлении с теоретической и практической сторон проделана большая работа. Разработанные учебники соответствуют государственному федеральному стандарту образования, они отрецензированы авторитетными специалистами, многие из них выиграла призовые места на авторитетных конкурсах.

Например, учебник «Введение в литературоведение» под общей редакцией Л. М. Крупчанова [1], изданный для высших учебных заведений, победил в российском конкурсе «Университетские книги – 2006», а также в III Всероссийском конкурсе «Лучшие учебные пособия по гуманитарным наукам», что является подтверждением высокого качества работы.

Если данный учебник опубликован для филологического и гуманитарного высшего про-

фессионального образования, то учебник «Введение в литературоведение. Основы теории литературы» под общей редакцией В. П. Мещерякова [2] предназначен для педагогического образования. В аннотации к учебнику «Основы теории литературы» говорится, что книга выпущена в соответствии с современными требованиями к образовательной литературе подобного рода. Такую же аннотацию мы встречаем в книге «Риторика» [3] под общей редакцией В. Д. Черняк, так же посвящённой педагогическому образованию.

Кроме такого рода учебников, необходимых для гуманитарного и педагогического направлений, в Российской Федерации насчитывается достаточное количество учебных пособий, посвящённых только филологическому высшему профессиональному образованию. Например: Хализев В. Е. Теория литературы [4], Голубков М. М. История русской литературной критики XX в. (1920–1990-е гг.) [5], Тюпа В. И. Анализ художественного текста [6], Фоменко И. В. Практическая поэтика [7], Лейдермен Н. Л., Василев И. Е., Багдасарян О. Ю. Русская литература XX в.: 1917–1920-е гг. [8], Лейдермен Н. Л., Барковская Н. В., Василев И. Е. Русская литература XX в.: 1917–1920-е гг. [9], Лейдермен Н. Л., Липовецкий М. Н. Русская литература XX в. (1950–1990-е гг.): в 2 т. Тимина С. И., Василев В. Е., Воронина О. Ю. Современная русская литература (1990-е гг. – начало XXI в.) [10], Теория литературы: в 2 т. Т. 1. – Тамарченко Н. Д., Тюпа В. И., Бройтман С. Н. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика [11], 2-томное учебное пособие академического содержания, вышедшее за несколько лет, – все эти учебники и учебные пособия высоко подняли российское филологическое образование на мировой уровень, показали старания государства по внедрению новых знаний по литературе с теоретической и практической сторон.

Указанные учебные пособия и учебники филологического цикла, предназначенные для вузов, опираются на новые стандарты, связанные с обучением на основе компетенций. Действительно, многие из перечисленных учебных пособий прошли испытание временем, т. е. они несколько раз переиздавались, каждый выпуск дополнялся отзывами и предложениями специалистов в данной отрасли знаний.

Например, учебник «Теория литературы» В. Е. Хализева переиздавался 6 раз, а «Теория литературы» под редакцией Н. Д. Тамарченко – 5 раз. Авторы этих учебников непрерывно работали над ними, исправляли, дополняли их, подходили творчески к последующим изданиям,

учитывая изменения в образовательном процессе и обновления в науке.

Все перечисленные труды подверглись в своё время переработке или, в зависимости от обстоятельств, доработке. В издательстве «Академия», где они несколько раз были переизданы, учитывались мнения экспертов и критиков. Пройдя многолетнюю апробацию, эти учебники и учебные пособия востребованы в высшем профессиональном образовании, потому что за эти годы апробации были выработаны теоретические и практические критерии, основанные на компетенциях нового концептуально направленного в литературе.

В Киргизии при подготовке специалистов по направлению «Филология» по программе основного высшего профессионального образования к ним предъявляются следующие требования:

1) при повышении своих (субъективных) знаний студенты должны достичь своей цели;

2) при работе над фактами и материалами студенты должны сохранить общую культуру самостоятельности в своих мыслях и не терять индивидуальности при анализе и обобщении информации;

3) считаться с мнением окружающих; при восприятии информации к аргументированным фактам нужно отнестись толерантно (если вы терпите поражение, то сдерживайте эмоции);

4) по отношению к разным точкам зрения следует самостоятельно принимать оптимальные решения;

5) для достижения цели в получении образования и научно-практических основах работы следует быть способным использовать новую информацию, информационные технологии (отмеченные в п. 2–4) [12].

Данные о методологии и методике исследования. Так как подобные требования существуют в стандарте высшего профессионального образования России, мы решили, не различая двух стран, проанализировать, какие решаются задачи в вышеперечисленных учебных пособиях при формировании компетенций специалиста в высших профессиональных образовательных учреждениях.

Результаты исследования. Со стороны Министерства образования и науки Киргизской Республики ещё не предприняты шаги в направлении обеспечения высшего профессионального образования соответствующей литературой. Для студентов филологического направления необходимые учебные пособия ещё только готовятся к печати, поэтому проблема учебников остаётся не решённой. Российскими учёными было предложено несколько учебных пособий

для использования в вузах Киргизии (некоторые из них были выше перечислены). Данные издания частично удовлетворяют требованиям профессионального образования по филологическому направлению в рамках бакалавриата. Следует отметить, что учебные пособия в нынешнем учебном процессе ещё не получили должной оценки ни в педагогической науке, ни в направлениях высшего профессионального образования по литературе, высшего профессионального образования, в науке о методике преподавания литературы. Также нужно уточнить, что в России на уроках литературы указывается, как и для каких студентов нужно проводить занятия по кредитно-модульной системе. В магистратуре и бакалавриате для высшего профессионального образования в основной образовательной программе нет значительных отличий, наоборот, они дополняют друг друга: в процессе подготовки к профессии они имеют общие черты. Мы попытаемся проанализировать некоторые моменты обучения, учитывая компетенции.

Стандарт высшего профессионального образования Киргизии имеет определённые сходства с образовательными стандартами третьего поколения стран, которые вошли в состав СНГ во главе с Россией. Это, во-первых, одинаковые требования в высшем профессиональном образовании, основанные на общественно-социальных интересах. Во-вторых, есть сходство в направлениях, взятых для мирового образовательного пространства. Сколько бы ни усиливалась необходимость интеграции в мировое образовательное пространство, нужно учитывать, что существуют свои критерии воспитания внутри каждого государства, что особенно хорошо заметно при обучении национальному языку и литературе в филологическом высшем профессиональном образовании.

Специалисты, основываясь на компетентности обучения, получают высшее профессиональное образование, развивая собственные качества во всех ситуациях, где нужно сформировать личность, чтобы каждый обучаемый умел самостоятельно принимать решения, развивал способности к оценке, внимательности, чуткости. При подготовке специалистов в учебных процессах используются программы (силлабусы), но в образовательном пространстве Киргизии отсутствуют глубокие научно-практические исследования в области новых учебных методик и форм.

Как решаются такие требования в теоретическом и практическом содержании, мы можем определить при анализе указанных учебных пособий. Так как в настоящее время в России

учебные издания издаются согласно требованиям высшего профессионального образования Российской Федерации и с разрешения Министерства образования, они все рекомендованы в соответствии с компетенциями, формулируемыми как **ЗНАТЬ, УМЕТЬ, ВЛАДЕТЬ**.

В некоторых учебниках показывается, что должны знать обучаемые, какие они обязаны выполнить задания, какие знания они получают во время учебного процесса, а в некоторых из них указываются компетенции, относящиеся к филологу-специалисту, которые достигаются в процессе полного освоения учебника. Примером может служить учебное пособие «Введение в литературоведение» под общей редакцией Л. М. Крупчанова, согласно которому профессиональный специалист может достичь определённых компетенций, например, он будет:

«Знать»:

- 1) предмет, цели и задачи литературоведения;
- 2) формулировки, определяющие историю литературы;
- 3) теорию литературы и литературную критику;
- 4) вспомогательные и смежные дисциплины, а также их функции.

Уметь:

- 1) различать художественный и нехудожественный тексты;
- 2) проводить первичную обработку и систематизацию художественного текста.

Владеть:

- 1) литературоведческой терминологией и понятийным аппаратом литературоведческой науки;
- 2) общей литературой вопроса, её исходными понятиями» [13].

Обсуждение результатов. С одной стороны, мы видим, что именно должен знать филолог-специалист. С другой стороны, при анализе предложенных компетенций становится понятно, что нет конкретных отличий от компетенций, предлагаемых ученикам средних образовательных учреждений. Точнее говоря, ещё с 40-х гг. XX в. на уроках литературы ученикам преподносилась информация о предмете, целях и задачах литературоведения. Во-вторых, каким бы не был ученик средней школы (пусть даже он не увлекается литературой), он может отличить художественный текст от других текстов. В-третьих, учитывая, что с информацией о понятиях и терминах, которые относятся к литературе, ученик начинает знакомиться с начальных классов, как можно понять и объяснить, что от специалистов высшего профессионального образования требуют такие же компетенции?

Заключение. Если в наше время среднее образование мы измеряем такими общими компетенциями, то какая нужда обосновывать их для филологического высшего профессионального образования? Изучив причины появления компетенций, мы увидим, что компетенции, данные в стандарте высшего профессионального образования и в документах, принятых в странах СНГ, соответствуют концепции образовательного стандарта, принятого в готовом виде (в форме макета), который был разработан в европейских странах. Такая готовая форма указывает на необходимость глубокого изучения компетенций в научно-методическом аспекте, их теоретического содержания и методик практического применения, которые бы подходили нашим странам.

Список литературы

1. Введение в литературоведение / Н. Л. Вершинина [и др.]; под общ. ред. Л. М. Крупчанова. М.: Юрайт, 2013. 479 с.
2. Введение в литературоведение. Основы теории литературы / В. П. Мещеряков [и др.]; под общ. ред. В. П. Мещерякова. М.: Юрайт, 2013. 422 с.
3. Риторика: учебник для бакалавров / В. А. Ефремов [и др.]; под общ. ред. В. Д. Черняк. М.: Юрайт, 2013. 430 с.
4. Хализев В. Е. Теория литературы. 6-е изд., испр. М.: Академия, 2013. 432 с.
5. Голубков М. М. История русской литературной критики XX в. (1920–1990-е гг.). М.: Академия, 2008. 368 с.
6. Тюпа В. И. Анализ художественного текста. М.: Академия, 2009. 368 с.
7. Фоменко И. В. Практическая поэтика. М.: Академия, 2006. 192 с.
8. Лейдермен Н. Л., Василев И. Е., Багдасарян О. Ю. Русская литература XX в.: 1917–1920-е гг. М.: Академия, 2012. Т. 1. 464 с.; Лейдермен Н. Л., Барковская Н. В., Василев И. Е. Русская литература XX в.: 1917–1920-е гг. М.: Академия, 2012. Т. 2. 544 с.
9. Лейдермен Н. Л., Липовецкий М. Н. Русская литература XX в. (1950–1990-е гг.): в 2 т. М.: Академия, 2010. Т. 1: (1953–1968-е гг.). 416 с.; М.: Академия, 2013. Т. 2: (1968–1990-е гг.). 688 с.
10. Тимина С. И., Василев В. Е., Воронина О. Ю. Современная русская литература (1990-е гг. – начало XXI в.). М.: Академия, 2013. 352 с.

11. Теория литературы: в 2 т. Т. 1. Тамарченко Н. Д., Тюпа В. И., Бройтман С. Н. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика / под ред. Н. Д. Тамарченко. 5-е изд., испр. М.: Академия, 2014. 512 с.; Теория литературы: в 2 т. Т. 2. Бройтман С. Н. Историческая поэтика / под ред. Н. Д. Тамарченко. 5-е изд., испр. М.: Академия, 2014. 368 с.
12. Кыргыз Республикасынын Билим берүү жана илим министрлиги тарабынан 2012-жылы кабыл алынган даярдоо багыты 531000 *Филология* болгон «Жогорку кесиптик билим берүү стандарты». Бишкек, 2012.
13. Введение в литературоведение / Н. Л. Вершинина [и др.]; под общ. ред. Л. М. Крупчанова. М.: Юрайт, 2013. 479 с.

References

1. Vvedenie v literaturovedenie / N. L. Verшинina [i dr.]; pod obshch. red. L. M. Krupchanova. M.: Yurait, 2013. 479 s.
2. Vvedenie v literaturovedenie. Osnovy teorii literatury / V. P. Meshcheryakov [i dr.]; pod obshch. red. V. P. Meshcheryakova. M.: Yurait, 2013. 422 s.
3. Ritorika: uchebnik dlya bakalavrov / V. A. Efremov [i dr.]; pod obshch. red. V. D. Chernyak. M.: Yurait, 2013. 430 s.
4. Khalizev V. E. Teoriya literatury. 6-e izd., ispr. M.: Akademiya, 2013. 432 s.
5. Golubkov M. M. Istoriya russkoi literaturnoi kritiki XX v. (1920–1990-e gg.). M.: Akademiya, 2008. 368 s.
6. Tyupa V. I. Analiz khudozhestvennogo teksta. M.: Akademiya, 2009. 368 s.
7. Fomenko I. V. Prakticheskaya poetika. M.: Akademiya, 2006. 192 s.
8. Leidermen N. L., Vasilev I. E., Bagdasaryan O.Yu. Russkaya literatura XX v.: 1917–1920-e gg. M.: Akademiya, 2012. T. 1. 464 s.; Leidermen N. L., Barkovskaya N. V., Vasilev I. E. Russkaya literatura XX v.: 1917–1920-e gg. M.: Akademiya, 2012. T. 2. 544 s.
9. Leidermen N. L., Lipovetskii M. N. Russkaya literatura XX v. (1950 – 1990-e gg.): v 2 t. M.: Akademiya, 2010. T. 1: (1953 – 1968-e gg.). 416 s.; M.: Akademiya, 2013. T. 2: (1968–1990-e gg.). 688 s.
10. Timina S. I., Vasilev V. E., Voronina O.Yu. Sovremennaya russkaya literatura (1990-e gg. – nachalo XXI v.). M.: Akademiya, 2013. 352 s.
11. Teoriya literatury: v 2 t. Т. 1. Tamarchenko N. D., Tyupa V. I., Broitman S. N. Teoriya khudozhestvennogo diskursa. Teoreticheskaya poetika / pod red. N. D. Tamarchenko. 5-e izd., ispr. M.: Akademiya, 2014. 512 s.; Teoriya literatury: v 2 t. Т. 2. Broitman S. N. Istoricheskaya poetika / pod red. N. D. Tamarchenko. 5-e izd., ispr. M.: Akademiya, 2014. 368 s.
12. Kyrgyz Respublikasynyn Bilim berry zhana ilim ministrliги tarabynan 2012-zhyly kabyl alyngan dayardoo bagyty 531000 *Filologiya* bolgon «Zhogorku kesiptik bilim berry standarty». Bishkek, 2012.
13. Vvedenie v literaturovedenie / N. L. Verшинina [i dr.]; pod obshch. red. L. M. Krupchanova. M.: Yurait, 2013. 479 s.

Библиографическое описание статьи

Акматов Б. М. Компетентность в профессиональном образовании по литературе в Киргизии и России // Ученые записки ЗабГУ. Т. 11, № 6. С. 138–142. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения).

Reference to the article

Акматов В. М. Competence in Professional Education in Literature in Kyrgyzstan and Russia // Scholarly Notes of Transbaikal State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 138–142. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching).

Статья поступила в редакцию 10.08.2016

*Оксана Николаевна Полянская,
кандидат исторических наук, доцент,
Бурятский государственный университет
(670000, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24 а),
e-mail: PolGrab@mail.ru*

**Востоковедное образование России в начале XX в.:
деятельность А. М. Позднеева по подготовке монголоведов-практиков**

В статье впервые рассматривается деятельность выдающегося учёного, монголоведа, профессора Санкт-Петербургского университета, государственного и общественного деятеля конца XIX – начала XX вв. Алексея Матвеевича Позднеева (1851–1920) с точки зрения его роли в организации востоковедного образования в России, практического направления. А. М. Позднеев был основателем таких важных востоковедных центров практического востоковедения, как Восточный институт во Владивостоке и Практическая восточная академия в Петербурге. Изучая вклад монголоведа в организацию востоковедного образования в России, автор останавливает своё внимание на разделении практического и научного монголоведения, которое в литературе является дискуссионным, и приходит к выводу, основываясь на мнении А. М. Позднеева, что это два совершенно разных направления в подготовке специалистов восточного профиля. В статье используется богатая источниковая база, большая часть которой вводится в научный оборот впервые, – это, в первую очередь, рукописные материалы учёного, посвящённые анализу и перспективам развития монголоведного образования начала XX в., на основании которых даётся представление в целом о монголоведении в России указанного периода. В статье показана преемственность поколений монголоведов не только с позиции научной, исследовательской работы, но и обучения студентов. Несмотря на то, что А. М. Позднеев являлся во многом новатором в подготовке монголоведов-практиков, тем не менее, основополагающие составляющие востоковедного образования, заложенные ещё «пионерами» научного монголоведения в России – О. М. Ковалевским и А. В. Поповым, он привносит и в учебный процесс Восточного института и Восточной практической Академии, что говорит о единой российской школе монголоведения.

Ключевые слова: монголоведение в России, А. М. Позднеев, Восточный институт (Владивосток), Практическая восточная академия и Общество востоковедения в Петербурге

*Oksana N. Polyanskaya,
Candidate of History, Associate Professor,
Buryat State University
(24a Smolina st., Ulan-Ude, 670000, Russia),
e-mail: PolGrab@mail.ru*

**Educational Program of Oriental Studies in Russia at the Beginning of the XXth century:
the A. M. Pozdneev's Activity in the Field of Preparation of Mongolian Studies Scholars
at the Practical Direction**

The following article makes first attempt to describe scientific activity of the outstanding scientist in the field of Mongolian studies, professor of St. Petersburg University Alexei Matveyevich Pozdneev (1851–1920), who was also the state and public figure of the late XIXth – early XXth century. The author tries to picture his doings in terms of his role in the organization of educational program in the field of oriental studies in Russia, and first of all its practical direction. A. M. Pozdneev was the founder of such important practical centers of oriental studies as the Oriental Institute in Vladivostok and Practical Oriental Academy in St. Petersburg. Studying professor's contribution to the organization of education in the field of oriental studies in Russia, the author of this publication pays her attention to the practical and scientific division of Mongolian studies, which is still controversial in the literature of subject, and comes to the conclusion, based on A. M. Pozdneev' opinion that there are two completely different directions in the preparation of the eastern profile specialists. The article was written using a rich source base. Most of the source materials are introduced into scientific circulation for the first time. Most important of them are Pozdneev's manuscripts devoted to the analysis and prospects of education in the field of Mongolian studies at the beginning of the XXth century, based of which the following publication tries to give an idea of the state of the Mongolian studies in Russia in this period. The article shows the continuity of generations of researchers not only from the standpoint of scientific research but also in scholarship. Despite the fact that A. M. Pozdneev introduced a lot of innovations in training scientists in the practical field of Mongolian studies, the fundamental components of Oriental studies education, introduced by scientific "pioneers" of Mongolian studies in Russia such as O. M. Kovalevsky and A. V. Popov, were

brought by him in the educational process of the Oriental Institute and Academy of Eastern practice, which proves the existence of an integral Russian school in the field of Mongolian studies.

Keywords: mongolian studies in Russia, A. M. Pozdnev, Oriental Institute (Vladivostok), Practical Oriental Academy and Society of Oriental Studies in St. Petersburg

Вводная часть. Монголоведение в России имеет богатую историю, и соотношение в нём, как и во всём востоковедении, науки и практики было и остаётся предметом дискуссий. В ранний период своего становления изучение монгольских народов не имело чёткого разграничения на какие-то направления, но, очевидно, изначально оно носило практический характер. Первые сведения о народах, говорящих на монгольском языке, привезли посланники российского государства, первыми авторами-составителями русско-монгольских словарей стали переводчики, которые в силу своей деятельности становились и первыми учителями при подготовке переводчиков-практиков в пограничных школах. Переводчики, среди которых были и те, кто интересовался историей, культурой, религией монголов, собирали рукописи и книги на восточных языках, т. е. их интересы были гораздо шире, чем выполнение узкопрофессиональных задач переводчика. Они создали хорошую основу для становления научного монголоведения, в истории которого есть такие имена, как Василий Новоселов, Александр Игумнов.

А. В. Игумнов сыграл особенно важную роль в становлении научного монголоведения в России, передав накопленный опыт, знания, свои труды по монгольскому языку, праву, религии, а также контакты с образованнейшими представителями из среды бурят представителям Казанского университета – О. М. Ковалевскому и А. В. Попову, которые создали первую в Европе кафедру монгольского языка в 1833 г. Именно с этого времени начинается отсчёт научного монголоведения, поэтому существующая в исторической литературе точка зрения, что научное монголоведение вышло из недр практического, вполне обоснована. На протяжении всего XIX в. и практическое, и научное направления, развиваясь, сосуществовали вместе: как специалисты-практики привнесли в развитие научного монголоведения значительное содержание, так и академические учёные и преподаватели университетов и духовных академий стояли у истоков решения конкретных вопросов дипломатических, торгово-экономических отношений, установления культурных связей с Монголией.

Цель исследования – изучить историю подготовки монголоведов-практиков как одной из важных составляющих развития монголоведе-

ния в России, а также показать роль учёного А. М. Позднеева в этом процессе.

Методы. Методологической основой работы являются базовые принципы исторического исследования: научной объективности, историзма и системности.

Обсуждение результатов. Следует отметить, что на протяжении длительного времени практическое направление в монголоведении уходило на второй план. Ведущие российские востоковедные центры XIX в. Казани и Санкт-Петербурга с университетами и Азиатским музеем делали упор на изучение прошлого монгольских народов, истории, культурного наследия, собирание и сохранение фольклорного богатства, проводили исследования в области монгольского языкознания. Выпускники университетов были более знакомы с прошлым Монголии, чем с её настоящим. Проблему подготовки монголоведов-практиков в высших учебных заведениях России, специалистов, свободно владеющих разговорным монгольским языком, прекрасно ориентирующихся в политической, экономической ситуации Монголии, особенно начала XX в., когда Халха-Монголия приобрела независимость, поставил во главе угла в деле подготовки специалистов-востоковедов Алексей Матвеевич Позднеев (1851–1920), который сначала состоял в должности директора Восточного института в г. Владивосток, а затем – в должности чиновника Министерства Народного просвещения и директора Практической восточной академии. Учёный особенно подчёркивал, что в России, которая так тесно связана с Востоком и географическими, и историческими узами, должны быть учебные заведения разных уровней – от школ переводчиков до институтов-университетов, которые бы на высоком профессиональном уровне готовили востоковедов-практиков.

На рубеже XIX–XX вв. и в начале XX в. проблему нехватки кадров востоковедов актуализировали события на Дальнем Востоке. Правительством России, ввиду назревшей необходимости, было принято решение об открытии в данном регионе высшего учебного заведения практической направленности. Первым директором Восточного института в г. Владивосток в 1899 г. (до 1903 г.) был назначен Алексей Матвеевич Позднеев – учёный, авторитет которого в монголоведении бесспорен. А. М. Позднеев хорошо знал не только историю, но и современность Китая и Монголии, кроме того имел бога-

тый опыт преподавательской деятельности в стенах Петербургского университета. Восточный институт (1899) явился совершенно новым учреждением, причём не только по времени своего открытия, но и по методике преподавания языков, а также всех остальных курсов востоковедения, которые должны были иметь только практический характер, тогда как в русской науке господствовало научно-теоретическое изучение Востока. Институт быстро стал лучшей в России школой так называемого практического востоковедения [1], а А. М. Позднеева называли основателем «научной постановки изучения современной Монголии» [7].

А. М. Позднеев, хорошо зная ситуацию в странах Дальнего Востока, настаивал, что система организации востоковедного образования в России должна быть гибкой, наиболее приспособленной к требованиям реального времени. Поэтому обучение студентов в ВИ он выстраивал согласно потребностям государства в специалистах-практиках [2, с. 131]. Несмотря на все нововведения, связанные с изучением современного Востока, тем не менее, А. Позднеев был продолжателем традиций монголоведного образования России. Он, как и его предшественники – основоположники научного монголоведения в Казани О. М. Ковалевский и А. В. Попов, для блестящего овладения студентами монгольским языком приглашал лекторов – носителей языка, т. к. считал, что это является одной из важных составляющих успешного обучения языку: «Обратить особое внимание на выбор и приглашение лекторов, которые единственно и могут дать молодым людям то, чего, между прочим, не достаёт у них в настоящее время, хорошее произношение и умение писать более или менее правильным почерком» [4, 45об.]. Преимуществом традиций преподавания, заложенных О. М. Ковалевским [3, с. 70], наблюдается и в том, что при начальном изучении языка необходимо «занимать постоянно студентов чтением и переводом с комментариями возможно большего числа текстов преимущественно исторического содержания, переходя от более лёгких, печатных, к труднейшим рукописным» [4, л. 45об.].

Восстанавливая традиции в подготовке востоковедов, привнося новые методы в обучение, А. М. Позднеев отмечал, что многое было утрачено восточным факультетом Петербургского университета в преподавании языков» [4, л. 45]. «Восточный факультет возводил здание научного востоковедения, – писал А. М. Позднеев в 1905 г., анализируя «организацию изучения Востока в русских учебных заведениях», – не

положив под него фундамента в виде подготовительных двух лет, когда студенты получали бы элементарные знания в языке под руководством преподавателей» [4, л. 48]. В связи с этим А. М. Позднеев предлагал реформировать факультет, чтобы он соответствовал ожиданиям и государства, и «полчищам студентов», жаждущих таких знаний, чтобы стать «достойными деятелями России» [4, л. 46об.].

Подтверждение того, что факультет Санкт-Петербургского университета не давал практических знаний, стали последующие события в истории монголоведного образования. В 1903 г. А. М. Позднеев был переведён из Владивостока в Петербург, в связи с назначением его членом Совета Министерства народного просвещения, в результате чего стал вопрос о замещении должности лектора монгольского языка в Восточном институте. Решая этот вопрос, Алексей Матвеевич докладывал и. д. Приамурского генерал-губернатора, что, по его мнению, на факультете восточных языков Петербургского университета нет ни одного магистра по кафедре монгольской словесности: «Она замещается ныне двумя приват-доцентами, при коих один В. Л. Котвич со времени окончания курса состоит делопроизводителем канцелярии Министерства финансов, в Монголии никогда не бывал, знакомства с монголами и их бытом, помимо ничтожных данных, сообщаемых европейской литературой, никакого не имеет, монгольской живой речи никогда не слышал, а потому о поручении ему кафедры монгольской словесности в Восточном институте не может быть и вопроса. Второй приват-доцент А. Д. Руднев, оставшийся при университете для приготовления к профессорскому званию по личному желанию, предпринимал на собственный счёт поездки в бурятские и монгольские степи и был допущен к чтению лекций в звании приват-доцента лишь с настоящего учебного года; но для того, чтобы из него выработался возможно дельный монголист, ему необходимо ещё значительное время работать непосредственно на Востоке, среди монголов» [4, л. 3–3]. Однако на предложение А. М. Позднеева занять должность лектора монгольского языка на начальных курсах ВИ, А. Д. Руднев ответил отказом, ссылаясь, что ему необходимо работать над диссертацией, тема которой «Исследование монгольских наречий», что вызвало некоторое недоумение у А. М. Позднеева, т. к. в ВИ были все условия для становления учёного-востоковеда [4, л. 3об.-4]. Ссылаясь на сложившиеся обстоятельства, А. М. Позднеев составил представление (от 16 февраля 1904 г.)

на основании ходатайства Конференции ВИ «возложить чтение лекций и исполнение прочих обязанностей по помянутой кафедре на и. д. профессора Подставина и лектора монгольской словесности Цыбикова, которые одинаково готовились к занятию кафедры монгольской словесности и, хотя не имеют учёных степеней по указанному предмету, однако обладают достаточными познаниями для чтения институтского курса» [4, л. 4].

Таким образом, после отъезда А. М. Позднеева в Петербург все основные предметы по монголоведению в ВИ стали вести преподаватели, подготовленные в стенах самого же Восточного института. Получив востоковедное образование в Петербургском университете, где и состоялось их знакомство с А. М. Позднеевым, они во Владивостоке прошли хорошую школу исследовательской работы по изучению современного состояния восточных государств и проживающих в них народов.

А. М. Позднеев был твёрдо убеждён, что «научные и практические цели настолько различны одна от другой и средства к достижению их так несходны, а иногда и так противоположны, что совмещение их в одном учреждении представляется безусловно невыполнимым» [4, л. 49]. «Высшей учёной школой» должны служить учреждения Академии наук, куда будут приходить люди, уже владеющие языком и подготовленные к научной работе. В то же время опыт Восточного института вполне доказал, что четырёхлетний курс является достаточным для того, чтобы молодой человек, окончив среднюю школу, мог овладеть всеми «средствами», необходимыми «для работы в восточных государствах, как то, знание их языка, страны, истории, быта и нравов...» [4, л. 51об.]. Сеть учебных заведений, готовящих монголоведов-практиков, должна быть шире, причём средние учебные заведения должны быть самостоятельными, а не представлять из себя обычную среднюю школу с насильно внедрёнными специальными востоковедными дисциплинами.

Создав Восточный институт для подготовки практических востоковедов и подготовив поколение монголоведов-практиков в нём, А. М. Позднеев, уже работая в Министерстве просвещения, проводил работу по расширению числа учебных заведений с практическим востоковедным уклоном, совершал инспекционные поездки по школам восточных языков, занимался повышением уровня качества подготовки востоковедов.

В 1905 г. ему было дано поручение – открыть «курсы востоковедения» в Петербурге

при Обществе востоковедения, а в 1910 г. – провести работу по преобразованию этих курсов в Практическую восточную академию и подготовить проект её деятельности. В этих учебных заведениях А. М. Позднеев состоял в должности профессора и директора, под его непосредственным руководством был построен весь учебный процесс. Следует отметить, что период его жизни, начиная с 1899 г. – времени открытия Восточного института во Владивостоке, который он возглавил, и до конца жизни (1920), был в большей степени посвящён организации востоковедного образования в России, нежели научной работе. Начиная с 1905 г. – времени организации им курсов востоковедения, главной задачей, решением которой он занимался, было издание учебных пособий для школ, где преподавали монгольский язык. Им были подготовлены и опубликованы учебники и на русском, и одновременно на монгольском языках по таким предметам, как начальные уроки естествознания, беседы о русском государстве, его жителях и их промыслах, начальное учение о всеобщей, русская история. Все эти учебники неоднократно переиздавались как в России для бурятских инородческих школ, так и в Монголии: учебные книги для монгольских детей стали основой для становления образования. «За содействие делу народного образования монголов, правительство Богдыхана возвело А. М. Позднеева в звание Дзюнь-ваня, т. е. князя второй степени, с пожалованием ему украшенного рубином знака по этой степени» [5, л. 4]. Общество востоковедов, начавшее свою работу в 1900 г., целью своей деятельности видело в содействии ознакомлению России с Востоком и проведению русской культуры в среду монголов и «русских инородцев монгольских поколений», однако вплоть до 1905 г. Общество было лишено возможности следовать поставленной цели в полной мере, причиной чего была нехватка средств и отсутствие «сведущих преподавателей», а события Русско-японской войны даже прервали работу Общества и, в свою очередь, определили новое направление – изучение Дальнего Востока [6, л. 5]. Новый импульс развитию Общества должны были дать курсы востоковедения.

А. М. Позднеев, обосновывая важность организации курсов и необходимость в достаточном их финансировании, чтобы они могли работать в полную силу и не зависеть от числа слушателей, фактически актуализировал преимущество монголоведения в востоковедном образовании России начала XX в. «Нет сомнения, что для России в данный момент нет более важной страны для изучения, как Китай, с кото-

рым она граничит своими ... владениями на пространстве 8000 верст», – писал он. Кроме того, «Китай поистине можно назвать сокровищницей мира» с многомиллионным населением, «с богатствами недр земли» [6, л. 5]. Однако не следует забывать, призывал монголовед, что «между собственным Китаем и Россией залегают земли, населённые китайскими инородцами, – в восточной половине монгольского, а в западной тюркского языков. Территориально-количественный перевес в данном случае выпадает на долю языка монгольского, с которым мы свободно можем пройти от города Мергена на востоке до города Кульджи на западе» [6, л. 6]. Обращал внимание учёный также и на то, что «монголы искони проявляли тяготение к России, а потому в среде их общин мы всегда можем найти себе как верных пособников для мирных сношений с Китаем, так и деятельных соратников в случае борьбы с ним» [6, л. 6–7].

В условиях проигранной войны с Японией стали очевидны слабые стороны России, одна из которых – «малочисленность русского населения вообще и особенно на наших восточных окраинах, доводящая эти окраины почти до полной незащитности», что делает их притягательными для Японии и Китая, однако последняя страна, беспокоясь о целостности собственных территорий, по мнению А. М. Позднеева, «будет хранить дружбу с Россией, опасаясь общего с ней противника, Японии, «столь богатую энергией и предприимчивостью, сколько и бедную своими землями»» [6, л. 7]. Поэтому, подчёркивал Алексей Матвеевич, «сознавая высокое значение Китая и Монголии в предстоящей деятельности России, Общество востоковедения определило включить изучение означенных языков и стран Дальнего Востока в программу своих курсов и, наряду с сим, признавало в высшей степени желательным придать этим курсам вообще наибольшую устойчивость и определённую» [6, л. 7]. Придавая большое значение курсам в подготовке монголоведов-практиков, А. М. Позднеев организовал учебный процесс по тому же принципу, что и в Восточном институте, т. е. фактически сразу придав им статус высшего учебного заведения. Наряду с восточными языками, слушателям давали знания по политическому устройству государств, экономическому развитию, торговым отношениям, а также географии, истории; приглашались лекторы – носители восточных языков. Таким образом, курсы не были похожи ни на какие другие существующие при различных ведомствах и министерствах, где подготовка шла только лишь в лингвистической направленности. Поэтому высокий уровень подготовки специалистов повлёк

за собой процедуру преобразования курсов в Практическую восточную академию, что было вновь поручено А. М. Позднееву. Академия оставалась при Обществе востоковедения, но одновременно находилась в ведении Министерства торговли и промышленности, что ещё в большей степени подчёркивало её практическую направленность.

Заключение. Таким образом, Алексей Матвеевич Позднеев в Петербурге создал ещё один центр практического востоковедения при Обществе востоковедов, подобный дальневосточному во Владивостоке, выделяя лишь одно, но весьма существенное преимущество последнего перед первым: в Петербурге «питомцы не отторгаются из сердца России на окраину, а следовательно, не лишаются возможности в каждый данный момент быть всецело осведомлёнными о положении в России того или другого занимающего их вопроса» [6, л. 8–9]. Создание Академии практического востоковедения в Петербурге было обусловлено рядом причин: во-первых, была расширена сеть учебных заведений такого типа, на чём всегда настаивал А. М. Позднеев, следовательно, стало выпускаться больше специалистов для государственной службы, нехватка которых всегда ощущалась; во-вторых, Академия была открыта в Петербурге, что обеспечивало ей безопасное местонахождение, в отличие от ВИ во Владивостоке, в работу которого внесла коррективы, как известно, Русско-японская война 1904–1905 гг.: Институт вынуждены были эвакуировать в Верхнеудинск на время военных действий; в-третьих, в Петербурге, как нигде больше в России, можно было найти и педагогические кадры, способные научить и литературному, и живому разговорному монгольскому, и какому-либо другому восточному языку, т. к. Петербург – центр российского востоковедения, представленный и Азиатским музеем АН, и университетом, и множеством обществ, в которых доминировала восточная тематика.

А. М. Позднеев стал тем талантливым организатором, который сумел всё это аккумулировать, соединить воедино, чтобы получить реальный результат. Это не громкие слова, восхваляющие учёного-организатора, хотя он и заслужил в свой адрес и уважение, и признательность, и восхищение, а констатация факта. При организации общества востоковедения в 1900 г. А. М. Позднеев был назначен его директором, но ввиду его назначения директором Восточного института во Владивостоке, фактически организация работы Общества в том объёме, как планировалось, была приостановлена. Общество стало реализовывать свои планы только с

1905 г. после возвращения А. М. Позднеева в Петербург, открыв курсы востоковедения в новом, более расширенном формате.

В целом, в развитии научной школы монголоведения тесно переплетается значение и практической, и научной составляющих, каждая из которых берёт свое начало из образователь-

ного учреждения, в зависимости от своих задач. Следует согласиться с А. М. Позднеевым в том, что организация востоковедного образования – дело весьма специальное, имеющее свои особенности, а подготовка практиков восточного профиля требует совершенно иной организации учебного процесса.

Список литературы

1. Полянская О. Н. Монголоведение в университетах России в XIX – начале XX вв. Восточный институт во Владивостоке // Гуманитарный вектор. № 3. 2011. С. 48–52.
2. Полянская О. Н. Изучение политического и экономического развития Монголии на рубеже XIX–XX вв. в Восточном институте во Владивостоке // Россия – Монголия. Сто лет дипломатического сотрудничества: материалы междунар. науч.-практ. конф. (28–29 ноября 2012 г.). Улан-Удэ: Бэлиг, 2013. С. 130–135.
3. Полянская О. Н. Профессор О. М. Ковалевский и Бурятия (I-я половина XIX в.). Улан-Удэ: ВСГАКИ, 2001.

Источники

4. Архив ИВР РАН. Ф. 44. Оп. 1. Д. 151. Л. 3–4, 45–46об., 48, 49, 51об.
5. Архив ИВР РАН. Ф. 44. Оп. 3. Д. 6. Л. 4.
6. Архив ИВР РАН. Ф. 44. Оп. 1. Д. 152. Л. 5–9.
7. Российская национальная библиотека (РНБ) в Санкт-Петербурге. Отдел рукописей. Ф. 590. Ед. хр. 76. Л. 53.

References

1. Polyanskaya O. N. Mongolovedenie v universitetakh Rossii v XIX – nachale XX vv. Vostochnyi institut vo Vladivostoke // Gumanitarnyi vektor. № 3. 2011. S. 48–52.
2. Polyanskaya O. N. Izuchenie politicheskogo i ekonomicheskogo razvitiya Mongolii na rubezhe XIX–XX vv. v Vostochnom institute vo Vladivostoke // Rossiya – Mongoliya. Sto let diplomaticheskogo sotrudnichestva: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (28–29 noyabrya 2012 g.). Ulan-Ude: Bellig, 2013. S. 130–135.
3. Polyanskaya O. N. Professor O. M. Kovalevskii i Buryatiya (I-ya polovina XIX v.). Ulan-Ude: VSGAKI, 2001.

Istochniki

4. Arkhiv IVR RAN. F. 44. Op. 1. D. 151. L. 3–4, 45–46ob., 48, 49, 51ob.
5. Arkhiv IVR RAN. F. 44. Op. 3. D. 6. L. 4.
6. Arkhiv IVR RAN. F. 44. Op. 1. D. 152. L. 5–9.
7. Rossiiskaya natsional'naya biblioteka (RNB) v Sankt-Peterburge. Otdel rukopisei. F. 590. Ed. khr. 76. L. 53.

Библиографическое описание статьи

Полянская О. К. Востоковедное образование России в начале XX в.: деятельность А. М. Позднеева по подготовке монголоведов-практиков // Ученые записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 143–148. (Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-143-148.

Reference to the article

Polyanskaya O. N. Educational Program of Oriental Studies in Russia at the Beginning of the XXth century: the A. M. Pozdneev's Activity in the Field of Preparation of Mongolian Studies Scholars at the Practical Direction // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. 2016. Vol. 11, No. 6. PP. 143–148. (Series Vocational Education, Theory and Methods of Teaching). DOI: 10.21209/2308-8796-2016-11-6-143-148.

Статья поступила в редакцию 05.07.2016

ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

REVIEWS

Татьяна Борисовна Михеева,
доктор педагогических наук, доцент,
Донской государственный технический университет
(344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1),
e-mail: mitata.m@yandex.ru

Рафаил Мушетович Тазапчиан,
кандидат педагогических наук, доцент,
Донской государственный технический университет
(344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1),
e-mail: rafaimt@yandex.ru

Языковая личность как субъект обучения языку (Рецензия на монографию М. В. Давер «Стратегии в изучении языка и развитие языковой личности билингва»)

Статья представляет собой рецензию на книгу Маргариты Давер, в которой посредством стратегического подхода моделируется языковая личность обучающегося. Авторы дают оценку использования такого подхода, а также возможности его применения в практике обучения иноязычному общению.

Ключевые слова: субъект обучения, обучение языку, языковая личность

Tatiana B. Mikheeva,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Don State Technical University
(1 Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344000, Russia),
e-mail: mitata.m@yandex.ru

Rafail M. Tazapchiyan,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Don State Technical University
(1 Gagarin sq., Rostov-on-Don, 344000, Russia),
e-mail: rafaimt@yandex.ru

Linguistic Personality as a Subject of Teaching a Language (Review on Monograph “Strategies in Studying Language and Development of Bilingualist’s Linguistic Personality” by M. V. Daver)

The article is a review of a book by Margarita Daver, in which a student’s linguistic personality is modeled through a strategic approach. The authors assess this approach and show the possibility of its application in the practice of teaching foreign language communication.

Keywords: subject of training, training in language, language personality

Как меняется языковая личность обучающегося при усвоении второго/нового языка? Какие стратегии в изучении языка способствуют развитию языковой личности билингва? Владение несколькими языками – мотивированная необходимость или современная мода? На эти и другие вопросы можно найти ответы в монографии Маргариты Валентиновны Давер «Стратегии в изучении языка и развитие языковой личности билингва» (LAP LAMBERT Academic Publishing. 2016. 129 p.)

менная мода? На эти и другие вопросы можно найти ответы в монографии Маргариты Валентиновны Давер «Стратегии в изучении языка и развитие языковой личности билингва» (LAP LAMBERT Academic Publishing. 2016. 129 p.)

Автор рассматривает актуальные в настоящее время проблемы формирования и развития языковой личности билингва, особенности и преимущества естественного и искусственного билингвизма, роли двуязычия в развитии интеллектуальной и мотивационной сферы языкового субъекта. В основе работы лежат исследования автора русско-молдавского естественного билингвизма, как с лингвистической, так и с геополитической точек зрения.

Особый интерес представляет успешно осуществлённая автором монографии попытка моделирования языковой личности, инструментом для которого выбраны стратегии, различные как по уровню (макростратегии, универсальные стратегии), так и по содержанию (стратегии учения и стратегии общения). И хотя в качестве объекта моделирования выступает индивид, в силу различных обстоятельств ставший билингом, положенный в его основу (моделирования) учёт социально-психологических особенностей личности делает такую модель вполне универсальной.

Будучи мультилингвом, исследователь имеет возможность сопоставить стратегические особенности естественного и искусственного усвоения языков. Стратегическая компетенция определяется автором как способность разрабатывать различные краткосрочные или долгосрочные планы по использованию вербальных и невербальных средств преодоления затруднений в общении и изучении/освоении языка. Эта способность призвана вступать в действие в случае необходимости поиска решений существующих или антиципируемых проблем в ходе коммуникативной или учебной деятельности как на сознательном, так и на подсознательном уровне для наиболее эффективного выполнения учебной или речевой деятельности.

Изучение трудов известных психологов приводит автора к выводу о необходимости сопоставления процессов усвоения ребёнком родного языка в онтогенезе и естественного усвоения им второго языка в двуязычной среде. Полученные данные свидетельствуют о том, что когнитивные стратегии, применяемые ребёнком в обоих случаях, являются однотипными и во многом дублируют друг друга. При этом второй язык подвергается сильному интерференционному влиянию родного языка без возможности немедленной коррекции искажений. Исследование речи естественных билингов в Молдове позволяет автору обосновать гипотезу о том, что усвоение второго/неродного/ино-

странного языка только естественным путём без специального организованного обучения является малоэффективным. При этом когнитивная сфера языковой личности обогащается весьма незначительно, а владение вторым/неродным/иностранным языком часто остаётся на уровне «полулингва».

В работе большое внимание уделяется проблеме развития общих компетенций и формирования современной картины мира в процессе изучения как родного, так и второго/иностранного языка, а также возможностям развития языковой личности обучаемого при изучении нового языка. Учёт национальных методических традиций, родного языка и родной культуры учащихся, культуры страны изучаемого языка позволили исследователю сформулировать принцип единства в развитии языковой личности. Таким образом, «каждый из основных компонентов языковой личности не формируется заново и отдельно при изучении нового языка, но развивается из соответствующих компетенций и компонентов, сформировавшихся при усвоении родного языка» [с. 123]. При этом автор справедливо и аргументированно утверждает, что развитие языковой личности современного взрослого человека при изучении нового языка базируется в основном на переносе уже имеющихся сформированных компетенций.

Владение несколькими языками не только вызывает всё большее усложнение духовного мира языкового субъекта, но и формирует новые умения непосредственно и в самой сфере изучения языков, в том числе и стратегии учения и общения, накопление которых облегчает усвоение каждого нового изучаемого языка.

Развитие средств массовой информации, сети Интернет и других средств коммуникации позволяет учащимся достичь достаточно высокого уровня общих, предметных и профессиональных компетенций, даже будучи монолингвами. Задача современной методики обучения языкам и современного лингводидакта – обогатить и совершенствовать необходимые аспекты компетенций в процессе обучения новому/иностранным языку с целью развития мотивационно-прагматической сферы языковой личности учащегося.

Новизна и оригинальность поставленных в монографии проблем могут быть интересны и полезны как преподавателям педагогических и языковых вузов и студентам филологического профиля, так и всем читателям, интересующимся проблемами воспитания будущих билингов.

Юлия Сергеевна Игумнова,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: chan_ha_li@mail.ru

**Рецензия на монографию Л. В. Черепановой
«Инновационные подходы в обучении русскому родному языку»**

Настоящая рецензия представлена на монографию Л. В. Черепановой «Инновационные подходы в обучении русскому родному языку». В ней рецензент информирует, что в монографии Л. В. Черепановой представлен авторский взгляд на решение одной из актуальных проблем современной методики обучения русскому языку – чему и как учить в современных условиях школьников, а также к чему и как готовить учителей. В рецензии отмечено, что автор монографии приводит глубокий анализ методологической и теоретической литературы, посвящённой данной проблеме. Достоинством исследуемой работы, по мнению рецензента, является представленная автором монографии целостная система приёмов, методов и технологий обучения русскому языку в русле инновационных подходов.

Ключевые слова: инновационные подходы, методы и технологии обучения русскому языку, современное школьное языковое образование, формирование предметных компетенций

Yulia S. Igumnova,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: chan_ha_li@mail.ru

**Review on Monograph “Innovative Approaches in Teaching Native Russian”
by L. V. Cherepanova**

We present a review on monograph “Innovative approaches in teaching native Russian” by L. V. Cherepanova. It informs the reader that in the monograph L. V. Cherepanova presents the author’s view on solving one of the most urgent problems of modern methods of teaching the Russian language – what and how to teach students in modern conditions and what and how to prepare teachers for. The review notes that the author of the monograph Larisa Vitalyevna Cherepanova makes a deep analysis of the methodological and theoretical literature on this issue. The advantage of the work studied, according to the reviewer, is the fact that the monograph’s author presents a holistic system of techniques, methods and technologies in teaching Russian in line with innovative approaches.

Keywords: innovative approaches, methods and techniques of teaching the Russian language, modern school language education, formation of subject specific competences

Современная жизнь предъявляет человеку новые требования – это высокое качество образования, коммуникабельность, целеустремлённость, инициативность, креативность, а также умение ориентироваться в большом потоке информации и адаптироваться в любом обществе. Подготовка к будущей жизни закладывается в школе, поэтому требования к образованию сегодня меняют приоритеты. Меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, но при всём многообразии урок остаётся главной формой организации учебного процесса. Для того чтобы реализовать требования, предъявляемые ФГОС ООО и ФГОС СОО, урок должен стать новым, современным. Как подготовить и провести урок, учитывая новые требования стандартов и современные инновации? Как организовать обучение русскому родному языку в русле инновационных подходов? Эти задачи стоят сегодня перед современным учителем-словесником и,

как следствие, перед вузовским преподавателем.

Рецензируемая монография посвящена одной из актуальных проблем современного школьного языкового образования – исследованию инновационных подходов, обучение в русле которых позволит решить задачи ФГОС ООО и СОО второго поколения по русскому языку. Автором научного издания Ларисой Витальевной Черепановой проведён глубокий анализ методологической и теоретической литературы, посвящённой данной проблеме.

Монография состоит из четырёх глав, каждая из которых посвящена какому-либо инновационному в обучении русскому родному языку подходу: первая – компетентностному, вторая – деятельностному, третья – рефлексивному, четвёртая – текстоцентрическому. Построение каждой главы подчинено законам логики: в первой главе раскрывается сущность подхода, во второй – базовые понятия, в последующих –

специфика обучения, методы, приёмы и технологии, посредством которых данный подход реализуется в обучении русскому языку.

Не вызывает сомнения научная новизна представленного в монографии теоретического и, что особенно важно, эмпирического материала. Л. В. Черепанова отмечает, что ориентация в обучении на формирование предметных компетенций и на их основе ключевых компетентностей, на формирование УУД актуализирует разработку таких приёмов, методов и технологий обучения, которые бы развили у школьников способности и готовности «самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них проблем» [с. 38–39]. Такой взгляд на задачи современной лингводидактики позволяет, на наш взгляд, решить проблему обучения русскому родному языку в соответствии с требованиями, предъявляемыми ФГОС ООО и ФГОС СОО второго поколения.

Достоинством монографии является представленная Л. В. Черепановой целостная система приёмов, методов и технологий обучения русскому языку в русле инновационных подходов, которые, по мнению учёного, «могли бы стать средствами взаимосвязанного формиро-

вания и развития у школьников предметных компетенций и ключевых компетентностей. Тогда изучение русского языка будет направлено не только на получение предметных, но и метапредметных результатов» [с. 208].

Ценностью работы является большой практический материал (учебно-научные лингвистические тексты и задания к ним, рефлексивные познавательные задачи, разработки элективных курсов, примеры заданий из «Дневника достижений», языковых портфелей разного типа и др.), представленный в виде методических разработок исследователя монографии, аспирантов и магистрантов научной методической школы автора. На наш взгляд, такой практический материал будет полезен для учителей школ, преподавателей вузов и педагогических колледжей в качестве теоретико-методической базы при обучении русскому языку.

Монография Л. В. Черепановой – своевременное теоретико-практическое исследование, в котором представлен авторский взгляд на решение одной из актуальных проблем современной методики обучения русскому языку – чему и как следует учить в современных условиях школьников, а также к чему и как необходимо подготовить учителей.

КНИЖНЫЕ НОВИНКИ NEW BOOKS

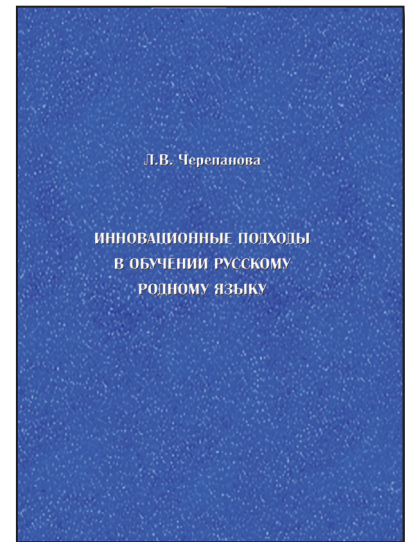
Черепанова, Лариса Витальевна

Инновационные подходы в обучении русскому родному языку / Л. В. Черепанова ; Забайкал. гос. ун-т. – Чита : ЗабГУ, 2015. – 221 с.

ISBN 978-5-9293-1500-8

Монография посвящена исследованию инновационных подходов в обучении русскому родному языку на современном этапе. В работе описаны компетентностный, деятельностный, рефлексивный и текстоцентрический подходы, обучение в русле которых позволит решить задачи ФГОС основного общего образования второго поколения по русскому языку. В качестве примеров использованы методические разработки автора, аспирантов и магистратов научной методической школы автора.

Монография адресована ученым в области лингводидактики, аспирантам по специальности 13.00.02 *Теория и методика обучения и воспитания (русский язык; уровень общего образования)*, магистрантам, преподавателям методики русского языка педагогических вузов и колледжей.



Черепанова, Лариса Витальевна

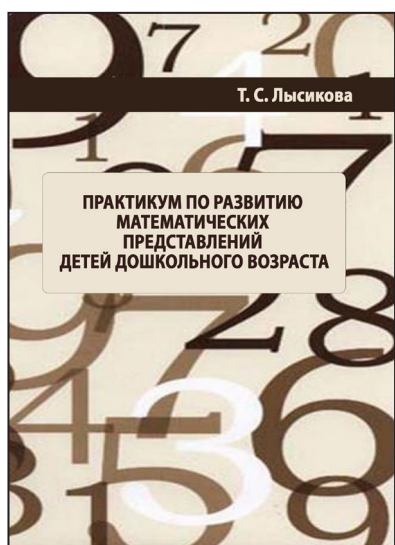
Инновационные технологии обучения русскому языку : языковой портфель ученика : учеб. пособие / Л. В. Черепанова ; Забайкал. гос. ун-т. – 2-е изд., доп. – Чита : Изд-во ЗабГУ, 2016. – 195 с.

ISBN 978-5-9293-1699-9

Учебное пособие раскрывает теоретические основы технологии «Языковой портфель ученика», методику организации работы учащихся с языковыми портфелями разных типов при обучении русскому родному языку; содержит разнообразный дидактический материал, который может быть использован в подготовке учителей-словесников, учителями в урочной и внеурочной работе.

Учебное издание подготовлено в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование* профилю «Русский язык и литература» и предназначено бакалаврам и магистрам педагогического образования. Может быть полезно аспирантам по специальности 13.00.02 *Теория и методика обучения и воспитания (русский язык; уровень общего образования)*, преподавателям методики русского языка педагогических вузов и колледжей и учителям русского языка всех типов школ.





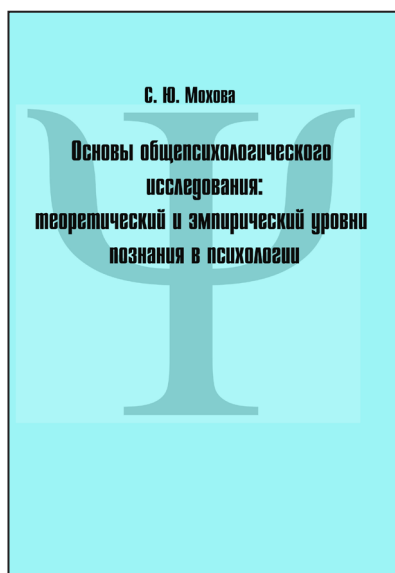
Лысикова, Татьяна Сергеевна

Практикум по развитию математических представлений детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Т. С. Лысикова ; Забайкал. гос. ун-т. – Чита : ЗабГУ, 2016. – 122 с.

ISBN 978-5-9293-1721-7

Учебное пособие построено в форме задачника и позволяет студенту в процессе решения учебно-профессиональных задач стать субъектом собственного образования, проектировать собственный образовательный маршрут в рамках дисциплины, осуществлять самооценку и рефлекссию.

Издание может быть полезно как студентам бакалаврам очной, заочной и дистанционной форм обучения по направлению «Педагогическое образование» профиля «Дошкольное образование», так и педагогам практикам, работающим в дошкольных образовательных организациях.



Мохова, Светлана Юрьевна

Основы общепсихологического исследования: теоретический и эмпирический уровни познания в психологии : практикум / С. Ю. Мохова ; Забайкал. гос. ун-т. – Чита : ЗабГУ, 2016. – 109 с.

ISBN 978-5-9293-1757-6

В учебном издании раскрыто содержание заданий для каждого лабораторного занятия, в ходе которого предполагается становление профессиональных компетенций стандарта подготовки бакалавра по направлениям 37.03.01, 37.04.01 *Психология*.

Учебное пособие создано на основе обобщения опыта преподавания автором курса «Общий психологический практикум».

Книжную продукцию можно приобрести по адресу:
672039, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30,
e-mail: chita-ii@mail.ru

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объемом до 1 п. л. (40 000 знаков с пробелами), выполненные в следующих жанрах:

Жанр	Минимальный объём
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. Электронный вариант статьи. В имени файла указываются фамилия автора(-ов) и название статьи.
2. Электронный вариант заполненного лицензионного договора.
3. Отзыв научного руководителя с указанием новизны и достоверности исследования, если автор статьи – аспирант.
4. Личную карточку автора – сведения об авторе(-ах).

Структура статьи, представляемой в редколлегию журнала

Отрасль науки. Название рубрики журнала.

Код: УДК.

Инициалы, фамилия автора приводятся на русском и английском языках. Количество соавторов в статье может быть не более 5. При наличии соавторов первым указывается ответственный/основной автор. На русском и английском языках даётся описание вклада в исследование каждого автора или основного автора (1 предложение).

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное, при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес.

Источники финансирования статьи (при их наличии) – на русском и английском языках.

Название статьи – на русском и английском языках строчными буквами (не заглавными).

Аннотация: 150–200 слов на русском и английском языках. Текст аннотации должен включать основные результаты статьи. Аннотация не должна содержать каких-либо ссылок.

Ключевые слова или словосочетания (5–7 терминов/понятий) отделяются друг от друга запятой. Приводятся на русском и английском языках.

Основной текст статьи, содержащий следующие блоки: вводную часть, данные о методологии и методике исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы.

Статья должна иметь внутритекстовые ссылки на цитируемые источники. Ссылки приводятся в квадратных скобках с указанием порядкового номера в списке литературы и страницы, например [1, с. 25]. Несколько источников отделяются друг от друга точкой с запятой, например [1; 3; 4].

Список литературы указывается в алфавитном порядке и должен включать не менее 10 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники. Литература на иностранных языках должна следовать за литературой на русском языке. Публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы указываются после «Списка литературы» в разделе «Источники», нумерация продолжается (сквозная), либо выносятся в текст статьи в виде подстрочных ссылок (сноски внизу страницы). Маркер сноски – арабская цифра, нумерация – постраничная. Список литературы оформляется согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008. Для каждого источника обязательно указываются издательство, общее количество страниц.

Объём цитирования в статье должен составлять не более 40 % от общего объёма статьи.

Технические параметры статьи

Рабочие языки: русский и английский.

Общие требования: формат – А4, ориентация – книжная.

Параметры страницы: верхнее и нижнее – 2 см; левое и правое – 2,5 см. Шрифт – Arial, кегль – 14, интервал – 1,5 строки. Отступ первой строки – 1,25 см. Текст – без переносов, выравнивание – по ширине.

При использовании дополнительных шрифтов при наборе статьи следует представить их в редакцию.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата

и ФИО автора(-ов).

Особенности набора слов, цифр, формул, единиц измерения.

Единицы измерения отделяются от символов и цифр, к которым они относятся.

Следует различать: О (буква) и 0 (ноль), 1 (единица) и I (римская единица или буква «и») и т. д. Необходимо отличать 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 сокращённо, например *табл. 1*. Содержание таблиц не должно дублировать текст. Слова в таблицах следует писать полностью, переносы должны быть расставлены верно. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Рисунки оформляются только в чёрно-белом варианте (графики, диаграммы – формат Excel, схемы, карты, фотографии), приводятся 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(-ов) и названия статьи. Размер рисунка – 170×240 мм. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться. Все подрисовочные подписи прилагаются отдельным списком в конце статьи.

Объём рисунков не должен превышать ¼ объёма статьи.

Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются.

Авторы несут полную ответственность за ссылочный аппарат, подбор и изложение фактов, представленных в статье.

Почтовые расходы по пересылке авторского экземпляра журнала составляют 200 р.



Пакет документов, необходимый для опубликования материалов, отсылается по электронной почте:

zab-nauka@mail.ru.

Адрес редакции:

672007, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:

Елена Витальевна Седина

Тел. +7(3022) 35-24-79, e-mail: zab-nauka@mail.ru

Редактор Е. В. Голованова
Верстка Г. А. Зенковой

Дизайн обложки М. Р. Коптеловой

Редактор перевода
В. М. Ерёмина

Подписано в печать 20.12.2016
Формат 60×84 1/8. Бумага офсетная
Гарнитура «Arial»
Способ печати оперативный
Усл. печ. л. 18,1. Уч-изд. л. 15,5
Заказ № 16341. Тираж 1000 экз.

ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный
университет»
672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

Corrector E. V. Golovanova
Make-up G. A. Zenkova

Cover design M. R. Koptelova

Editor of the English Translation
V. M. Eremina

Signed to print 20.12.2016
Format 60 × 84 1/8. Offset paper
Headset «Arial»
Operative printing
Conv. quires 18,1. Ed.-print quires 15,5
Order № 16341. Circulation 1000 copies

FSBEI HE "Transbaikal State
University"
672039, Russia, Chita, 30 Aleksandro-Zavodskaya st.