

DOI: 10.21209/2308-8796-2017
DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6

ISSN 2308-8796
ISSN 2542-0070 (Online)

2017. Том 12, № 6

2017. Vol. 12, No. 6

Учёные записки

Забайкальского государственного университета

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

Scholarly Notes
of Transbaikal State University

**Series Vocational Education,
Theory and Methods of Teaching**

УЧРЕДИТЕЛЬ И ИЗДАТЕЛЬ

Федеральное государственное
бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Забайкальский государственный
университет»

672039, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

АДРЕС РЕДАКЦИИ

672007, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Бабушкина, 129
Тел.: 8 (3022) 35-24-79
Факс: 8 (3022) 41-64-44

FOUNDER AND PUBLISHER

Federal State Budgetary
Educational Institution
of Higher Education
"Transbaikal State
University"

30 Aleksandro-Zavodskaya st.,
Transbaikal Territory, Chita, 672039, Russia

EDITORIAL OFFICE ADDRESS

129 Babushkin st., Chita,
Transbaikal Territory, 672007, Russia
Tel.: 8 (3022) 35-24-79
Fax: 8 (3022) 41-64-44

E-mail: zab-nauka@mail.ru

<http://www.uchzap.com>

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Серия
«Профессиональное образование,
теория и методика обучения»

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

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: *социологические,
педагогические, биологические науки*

Редакция журнала руководствуется положением
Гражданского кодекса РФ по авторскому праву,
международными стандартами редакционной этики,
лицензией Creative Commons "Attribution" («Атрибу-
ция») 4.0 Всемирная



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

Размещение и индексация журнала:

Научная электронная библиотека (РИНЦ),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index, IPRbooks,
ИВИС, Citefactor, ВИНТИ РАН, Университетская
библиотека онлайн, КиберЛенинка

Журнал представляет собой сборник оригинальных и обзорных научных статей по теории и методике профессионального образования, дошкольного развития детей, обучения языкам, гуманитарным, естественнонаучным 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, лично-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

Scientific Journal
Founded in 1957
Published six times per year

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: *sociological,
pedagogical, biological sciences*

The editorial board is guided by the provisions
of the Civil Code of the Russian Federation
on copyright, international editorial
ethics standards, Creative Commons license
"Attribution" ("Attribution") 4.0 world



Subscription index of the journal
in "Press of Russia" **42408**

Journal indexing:

Russian Science Citation Index (RSCI),
CrossRef, Ulrich's Periodicals Directory,
Open Academic Journals Index, IPRbooks,
IVIS, Citefactor, VINITI RAS, University
library online, CyberLeninka

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

The articles reveal possible solutions to key issues in the context of implementing the Federal state educational standard for basic and higher professional education: development and introduction of innovative approaches to the professional training of specialists, assessment of their qualifications in the field of innovative approaches, learner-centered teaching technologies, methodology, theory and practice of organizing students' independent work.

The publication is intended to draw the attention of the scientific community to the processes occurring today in education at all levels: preschool, school, secondary and higher education.

Учёные записки

Забайкальского
государственного
университета



Серия

«Профессиональное образование,
теория и методика обучения»

Scholarly Notes of Transbaikal State University

Series
Vocational Education,
Theory and Methods of Teachings

Uchenye Zapiski *Zabaikal'skogo*

Gosudarstvennogo Universiteta

Seriya
Professional'noe Obrazovanie,
Teoriya i Metodika Obucheniya

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

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

Редактор О. Ю. Гапченко,
редактор перевода Е. В. Наказная,
вёрстка И. Н. Аргуновой,
дизайн обложки М. Р. Коптеловой

Подписано в печать 13.12.2017.

Дата выхода в свет 18.12.2017.

Формат 60 × 84 1/8. Бумага офсетная. Гарнитура "Arial".

Способ печати оперативный.

Усл. печ. л. 22,6. Уч.-изд. л. 21,9.

Заказ № 17252. Тираж 1000 экз. (1-й з-д 1–100 экз.).

Цена свободная

Отпечатано в ФГБОУ ВО «Забайкальский
государственный университет»
672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30

© Забайкальский государственный
университет, 2017

Corrector O. Yu. Gapchenko,
Editor of the English Translation E. V. Nakaznaya,
Make-up I. N. Argunova,
Cover design M. R. Koptelova

Signed to print 13.12.2017.

Date of publication 18.12.2017.

Format 60 × 84 1/8. Offset paper. Headset "Arial".

Operative printing.

Conv. quires 22,6. Ed.-print quires 21,9. Order № 17252.

Circulation 1000 copies. (first printing 1–100 copies).

Free price

Printed by FSBEI HE "Transbaikal
State University"
30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia,

© Transbaikal State University, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Ладыгина И. В.</i> Ценностные аспекты овладения будущими педагогами современными информационно-коммуникационными технологиями	6
<i>Ванданова Э. Л.</i> К содержанию образовательной программы по семейному воспитанию для дополнительного профессионального педагогического образования	13
<i>Десненко С. И.</i> Оценочные средства сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики при изучении методических дисциплин	21
<i>Михеева Т. Б.</i> Образовательное пространство как феномен культуры и «место» формирования личности	29
<i>Новиков А. Н.</i> Реализация магистерской программы «Географическое образование» в условиях проявления метакомпетентностных противоречий конвергенции (на примере ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»)	37
<i>Романова Л. С.</i> Подготовка будущих педагогов к обеспечению детской безопасности на дороге и в транспорте	43
<i>Шкабура И. А., Лыскова Т. С.</i> Становление профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования: опыт участия в региональном этапе международного чемпионата «Молодые профессионалы» ("WorldSkills Russia")	54

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Ваганова В. И., Ваганова В. Г.</i> Технология смешанного обучения физике студентов технического университета в электронной информационно-образовательной среде вуза	62
<i>Гомбоева М. И., Замошникова Н. Н., Иванова Ю. В., Спандерашвили Н. И.</i> Формирование новой конфигурации системы дополнительного образования Забайкальского края	67
<i>Гурина Р. В.</i> Проблема формирования у студентов ценностно-этических знаний и представлений как составляющих научной картины мира	74
<i>Коршунова Н. Л., Сунь Сяопэн.</i> Основные направления развития тьюторских технологий образования для иностранных студентов в вузах России	80
<i>Смолина О. А.</i> Особенности итоговой аттестации выпускников профессиональных образовательных организаций в соответствии с международными стандартами "WorldSkills"	87

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

<i>Дроздова О. Е.</i> Формирование у будущих учителей разных предметов способности использовать русский язык как средство обучения	92
<i>Проскурина Г. А.</i> Формирование у студентов неязыкового вуза способности к иноязычной устной деловой аргументированной речи	98
<i>Трофимова О. В.</i> Использование коммуникативно-речевых задач на уроках русского языка для подготовки учащихся к устному собеседованию по русскому языку (для выпускников основной школы)	103
<i>Федорова М. А., Чурилова И. Н.</i> Игровые методы как средство оптимизации образовательного процесса при обучении РКИ во взрослой аудитории	110
<i>Черепанова Л. В.</i> Системно-деятельностный подход в обучении школьников устным развернутым ответам на лингвистические темы	115

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

<i>Антошкина А. А.</i> Негативный текст как средство формирования у школьников регулятивных универсальных учебных действий	128
<i>Богданова Е. С.</i> Приём выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения восприятию и интерпретации художественного текста	134
<i>Дьякова Е. А.</i> Проблемы реализации школьного стандарта: подготовка учителя физики к обеспечению достижения образовательных результатов	141
<i>Ульзутуева О. Д.</i> Организация инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях	147
<i>Якушевская Е. Б., Пушкарева М. С., Попова О. А.</i> Реализация регионального компонента на примере изучения курса «Зелёный мир Забайкальского края» в средней общеобразовательной школе	154

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Коротаяева Е. В.</i> Каникулярная педагогика: три источника и три составные части	161
<i>Корякин К. В., Макаренкова Е. М.</i> Проблемы реализации Болонского процесса в контексте российской системы высшего образования	167
<i>Левченко О. Ю.</i> Иностранные языки в коммерческом образовании России: историко-педагогический анализ	174
<i>Пряженникова М. В.</i> Организация культурно-досуговой деятельности школьников в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е годы	181

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>Кузнецов В. В., Яремчук О. А.</i> Штрихи к педагогическому портрету И. И. Кириллова (к 80-летию со дня рождения)	187
---	-----

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Bordonskaya L. A., Igumnova E. A., Ladygina I. V. Value Aspects of Mastering Modern Information and Communication Technologies by Future Pedagoggs	6
Vandanova E. L. On the Content of the Educational Program in Family Education for Additional Professional Pedagogical Education	13
Desnenko S. I. Assessment Tools for Forming Professional Competencies of a Future Physics Teacher in the Study of Methodical Disciplines	21
Mikheeva T. B. Educational Space as a Phenomenon of Culture and the "Place" of Personality Formation	29
Novikov A. N. The Implementation of the Master's Program "Geographical Education" in the Context of the Manifestation of Metacompetence Contradictions of Convergence (Based on the Example of FSBEI HE "Transbaikal State University")	37
Romanova L. S. Training Future Teachers to Ensure Children's Safety on the Road and in Transport	43
Shkabura I. A., Lysikova T. S. Development of Professional Competencies of Baccalaureate Teacher Education: Experience of Participation in the Regional Stage of the International Championship "Young Professionals" ("WorldSkills Russia")	54

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Vaganova V. I., Vaganova V. G. The Technology of Mixed Teaching Physics for the Students of a Technical University in the Electronic and Information Educational Environment	62
Gomboeva M. I., Zamoshnikova N. N., Ivanova Ju. V., Spanderashvily N. I. Formation of a New Configuration of Additional Education System in the Trans-Baikal Territory	67
Gurina R. V. The Problem of Developing Students' Cenological Knowledge and Concepts as Part of the Scientific Picture of the World	74
Korshunova N. L., Sun Xiapin. Main Directions in the Development of Tutorial Educational Technologies for Foreign Students in Russian Universities	80
Smolina O. A. Features of Final Attestation of Professional Educational Institution Graduates in Accordance with "WorldSkills International" Standards	87

THEORY AND METHODS OF TEACHING LANGUAGES

Drozdova O. E. Forming the Ability of Future Teachers of Different Subjects to Use Russian As a Means of Teaching	92
Proskurina G. A. Developing Non-linguistic Institution Students' Ability to Deliver Foreign Oral Business-based Argumentative Speech	98
Trofimova O. V. The Use of Communicative and Speech Tasks at the Russian Language Lessons to Prepare Students for an Oral Interview (for Secondary School Graduates)	103
Fedorova M. A., Churilova I. N. Games as a Way of Optimizing the Educational Process While Teaching Russian as a Foreign Language to Adults	110
Cherepanova L. V. System-activity Approach to Teaching Schoolchildren to Give Developed Verbal Responses to Linguistic Topics	115

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

Antoshkina A. A. Negative Text as a Means of Forming Schoolchildren's Regulatory Universal Learning Actions	128
Bogdanova E. S. Formulating Semantic Hypotheses while Developing Students' Skills of Perceiving and Interpreting a Literary Text	134
Dyakova E. A. Problems of Implementing the School Standard: Training Physics Teachers to Achieve Educational Outcomes	141
Ulsutueva O. D. Organization of Inclusive Education in Preschool Educational Institutions	147
Yakushevskaya E. B., Pushkareva M. S., Popova O. A. Realisation of a Regional Component on the Example of Studying the Course "Transbaikal Region Green World" in a Secondary School	154

HISTORY OF EDUCATION

Korotaeva E. V. Pedagogy of Summer Holidays: Three Sources and Three Components	161
Koriakin K. V., Makarenkova E. M. Problems of Implementing the Bologna Process in the Context of the Russian System of Higher Education	167
Levchenko O. Yu. Foreign Languages in Commercial Education in Russia: Historical and Pedagogical Analysis	174
Pryazhennikova M. V. Organization of Cultural and Recreational Activities of Schoolchildren in Eastern Transbaikalia in the 1920s–1930s	181

SCIENTIFIC LIFE

Kuznetsov V. V., Yaremchuk O. A. Strokes to the Pedagogical Portrait of Igor Kirillov (On the Occasion of His 80th Birthday)	187
---	-----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

УДК 3/8.147:5

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-6-12

Лидия Александровна Бордонская¹,
доктор педагогических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: gsbordo@yandex.ru

Екатерина Александровна Игумнова²,
доктор педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: igumnova1@mail.ru

Ирина Владимировна Ладыгина³,
кандидат философских наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: lad_irina@yahoo.com

Ценностные аспекты овладения будущими педагогами современными информационно-коммуникационными технологиями

В статье анализируются результаты исследования по подготовке магистров педагогического образования к профессиональной деятельности с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); дана характеристика ценностного потенциала ИКТ и его реализации в образовании. Раскрыты ценностные аспекты овладения будущими педагогами (уровень магистратуры) современными информационными технологиями с двух взаимодополняющих позиций: с одной стороны – раскрытие человеческого потенциала в процессе становления компетентного специалиста, владеющего информационными технологиями, способного успешно работать в команде, разрабатывать и реализовывать инновационные идеи в ходе создания современного дидактического инструментария, с другой – становление будущего педагога, владеющего проектированием образовательного процесса на основе современных образовательных технологий, включая ИКТ. Одним из ведущих педагогических условий, содействующих реализации ценностных аспектов овладения магистрами педагогического образования ИКТ, является применение в единстве аксиологического и компетентного подходов. Это позволяет рассматривать каждого обучающегося университета как активного ценностно-мотивированного субъекта учебной и научно-исследовательской деятельности по разработке и апробации инновационного дидактического инструментария с применением ИКТ, осознающего значимость личного участия в инновационной деятельности.

Ключевые слова: педагогическое образование, ценности, информационно-коммуникативные технологии, дидактический инструментарий

¹ Л. А. Бордонская является координатором исследования, определяет концепцию, разрабатывает ценностные аспекты содержания подготовки магистров педагогического образования в процессе овладения ИКТ, формулирует выводы коллективного исследования, оформляет текст статьи.

² Е. А. Игумнова является координатором исследования, определяет концепцию, проводит апробацию и формулирует выводы коллективного исследования, оформляет текст статьи.

³ И. В. Ладыгина является организатором исследования, определяет логику его проведения и анализа, оформляет текст статьи.

Введение. В современных социокультурных условиях среди навыков, которыми должен владеть успешный человек XXI века, как показали результаты международного исследования под руководством П. Гриффина, наряду с другими названы ИКТ-грамотность (на базовом уровне), умение критически мыслить и работать в команде¹. В результате этих исследований были изменены международные стандарты оценки знаний школьников PISA, и с 2015 года в тестах появились задания на совместное решение задач с помощью информационно-коммуникационных технологий как инструмента для совместной работы. В мировом образовательном пространстве разрабатываются задачи, которые будут решаться обучающимися посредством взаимодействия через персональные компьютеры в парах или группах, находящиеся на различных территориях².

Актуальность исследования обусловлена современными требованиями, связанными с информатизацией общества и развитием высоких технологий, которые нашли отражение как в ФГОС общего образования на всех ступенях обучения, так и в ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» и в Профессиональном стандарте педагога. Среди трудовых действий педагога выделено такое направление, как формирование навыков, связанных с ИКТ, а среди необходимых умений педагога любого профиля называются ИКТ-компетентности: общепользовательская, общепедагогическая, предметно-педагогическая³.

Цель исследования – обосновать и выявить ценностные аспекты овладения будущими педагогами современными ИКТ в открытом образовательном пространстве в процессе обучения в магистратуре по педагогическому направлению подготовки.

Методология и методы исследования. Методологической базой исследования выступает аксиологический подход, в рамках которого каждый обучающийся университета рассматривается как активный ценностно-мотивированный субъект деятельности, что отвечает социальному заказу общества по подготовке будущего педагога, способного быть компетентным специалистом и содействовать успешности обучающихся как членов информационного общества. Осмыслению ценностного отношения к

педагогической деятельности в образовательном пространстве вуза поспособствовали исследования А. В. Кирьяковой [5], А. П. Тряпицыной и С. А. Писаревой [8; 9], Н. А. Шепиловой [11] и др. Мы опирались на идею необходимости обновления педагогического образования на основе гуманитарных технологий⁴ в рамках единой гуманистической системы ценностей, обеспечивающих синтез научных знаний в области человековедения, содействующих подготовке учителя, способного решать профессиональные задачи [1].

А. П. Тряпицына и С. А. Писарева обосновывают аксиологические основания модернизации образования в целом, в частности педагогического, его ориентацией на новые качества личности и личные ценности, обуславливающие успешное самоопределение человека в постиндустриальном обществе [8; 9].

Следует подчеркнуть, что А. В. Кирьяковой выделены группы базисных ценностей университетского образования (академические ценности, ценности личностного роста и благополучия, ценности гражданского общества, организационные ценности). В рамках нашего исследования представляют интерес академические ценности, к которым, по мнению Кирьяковой, относятся институциональная независимость, фундаментальность, интеллектуальное развитие, академические свободы, академическая солидарность (коллегияльность), содействие росту инноваций, профессиональная компетентность, новые парадигмы преподавания и исследования, академическая ответственность, единство образовательного и исследовательского процесса, академическая мобильность, критическое мышление, наставническая модель взаимоотношений преподавателя и студентов, приобщение последних к научным школам [5, с. 28].

При организации работы овладения магистрами ИКТ⁵ мы основывались на теоретических аспектах компетентностного подхода в процессе формирования ИКТ-компетентности [2; 4; 6; 12], принимая во внимание практико-ориентированную модель обучения. По мнению А. П. Тряпицыной и А. С. Писаревой, необходимо обновление содержания подготовки будущих учителей таким образом, чтобы было возможно не только использовать «...результаты фундаментальных исследований при проектировании учебно-профессиональных задач, как основы профессиональной подготовки, но и разработку задач, ориентированных на непосредственное включение студентов в исследование» [8, с. 13–14].

¹ Навыки XXI века: новая реальность в образовании: интервью с Патриком Гриффинем [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eraazvitie.org/article/navyki_xxi_veka_no_vaja_gealnost (дата обращения: 02.08.2017).

² Хоффинс Д. Поиск и измерение навыков 21 века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.microsoft.com/ru-ru/devcenter/Search.aspx?CollectionId=ceea_2a1f-4548-4049-8ed2-85293b1430b4 (дата обращения: 02.08.2017).

³ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н.

⁴ Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения: учеб. пособие / под общ. ред. Н. В. Бордовской. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 636 с.

⁵ Николаюк И. В., Капанина Е. Е. Информационные коммуникационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. пед. специальностей. – Чита: ЗабГГПУ им. Н. Г. Чернышевского, 2010. – 129 с.

Характеризуя ценностный потенциал ИКТ и его реализацию в образовании, будем иметь в виду:

- отражение специфики современного общества в образовании, связанной с широким вхождением интернета в жизнь человека и стремительное развитие информационных технологий;
- модернизацию современного образования, обеспечивающую разнообразие средств, методов, технологий в образовательном процессе;
- личностное и профессиональное становление магистрантов, достижение ими образовательных результатов в соответствии с требованиями времени.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» в процессе подготовки магистров педагогического образования по магистерским программам «Физическое образование», «Информационные технологии в физико-математическом образовании», «Социально-педагогическая работа в образовательных организациях» в период 2014–2017 годов, а также выполнения авторами статьи НИР в 2016 году по теме «Дидактический инструментарий в условиях открытого образовательного пространства» (грант ЗабГУ № 205-Гр).

Среди методов исследования выделим: теоретические – анализ нормативных документов в сфере образовательной политики и психолого-педагогической литературы; проектирование основных профессиональных образовательных программ и учебных дисциплин; экспериментальные – педагогический эксперимент; анализ образовательных «продуктов» на основе ИКТ, разработанных и апробированных студентами; наблюдение в процессе личного преподавания по разработанным модулям и курсам, руководство практикой, НИР и ВКР студентов в вузе; педагогическое эссе.

Результаты исследования и их обсуждение. Описание инновационного опыта. В статье анализируется успешный опыт подготовки магистров в сфере ИКТ с позиции единства аксиологического и компетентностного подходов.

Во всех магистерских программах подготовки будущих педагогов учебная деятельность осуществляется в рамках базовой части в учебной дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности», а также в вариативных дисциплинах и самостоятельной работе. Например, у магистров направления 44.04.01 *Педагогическое образование* в магистерской программе «Информационные технологии в физико-математическом образовании» в вариативной части реализуются такие курсы, как «Объектно-ориентированные технологии, анализ и проектирование приложений», «Компьютерные телекоммуникации», «Сетевые технологии и информатизация общества», «Интеллектуальные информационные технологии», «Использование компьютерной графики и анимации» и др.

Итак, изучение магистрами теории и овладение ИКТ в рамках учебной деятельности сочетается с методической, проектной, и научно-исследовательской деятельностью в ходе производственной и преддипломной практик и научно-исследовательской работы, волонтерской деятельностью по просвещению школьников.

Ценностные аспекты овладения ИКТ посредством работы в команде нами реализовывались в интегрированных занятиях магистров различных профилей подготовки и взаимодействия руководителей магистерских программ при проектировании образовательного процесса. Приведём тематику некоторых интегрированных занятий: «Дидактический инструментарий в условиях открытого образовательного пространства», «Требования к мультимедиапрезентациям и опыт их реализации в различных информационных средах», «Информация: современные способы сбора, переработки и хранения», «Диалог с использованием сетевых информационных технологий: за и против» и др. Анализ занятий с участием специалистов различных профилей показал, что у магистров развиваются умения аргументировать свою точку зрения, им предоставляется возможность презентовать свои наработки в ИКТ и объединяться в группы по интересам при решении профессиональных задач с использованием ИКТ.

После достижения планируемых результатов по предмету «Информационные технологии в профессиональной деятельности» перед магистрами ставится проблема выбора темы индивидуального или группового образовательного проекта. Данный проект направлен на разработку современного дидактического инструментария с применением ИКТ в контексте темы их научно-исследовательской работы, т. е. овладение магистрами ИКТ происходит в процессе личного участия в педагогическом исследовании. Приведём примеры тем научно-исследовательской работы студентов магистерской программы «Информационные технологии в физико-математическом образовании», в ходе которых обучающимися были разработаны варианты современного дидактического инструментария на основе ИКТ, что отражено в таблице. При его проектировании от магистров требовалось учесть следующие требования к современным дидактическим средствам как средствам сопровождения образовательного процесса: ориентир на достижение новых целей образования (способность к целеполаганию, организация собственной деятельности, развитие рефлексии), полифункциональность, интерактивность, открытость как возможность расширения и адаптации с учётом конкретных условий, диалогизм, обеспечение индивидуализации обучения (Л. А. Бордонская, Г. И. Голобокова, А. Д. Рапопорт и др.) [3; 7].

Современный дидактический инструментарий, разработанный магистрами в ходе НИР

№ п/п	Тематика исследования магистра	Созданный «образовательный» продукт
2015		
1	Сочетание урочной и внеурочной деятельности при изучении информатики в 5–6-х классах (И. А. Баталова)	Программное средство учебного назначения
2	Интегрированные среды разработки для программирования на PHP (А. А. Ван-Кучин)	Электронное дидактическое средство
3	Программные средства обработки и создания музыки (Б. Г. Жамсоев)	Программное средство учебного назначения
4	Организация самостоятельной работы студентов при изучении курса «Операционные системы» (А. Е. Калашникова)	Электронный ресурс обучающей среды Moodle
5	Разработка учебно-методического комплекса по дисциплине «Информатика и ИКТ в профессиональной деятельности» для специальности «Преподавание в начальных классах» (А. В. Кибирев)	Программное средство учебного назначения
6	Разработка цифрового образовательного ресурса для начальной школы «Разговор о правильном питании»	Цифровой образовательный ресурс
2016		
7	Учебно-методический комплекс дисциплины «Вычислительная техника» (М. А. Козлов)	Цифровой образовательный ресурс
8	Разработка программного средства учебного назначения «Программирование на языке C++» (С. С. Манухин)	Программное средство учебного назначения
9	Средства обучения модулю «Информация и человек» курса «Основы информационной картины мира» (М. М. Манухина)	Электронное дидактическое средство
10	Информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения астрономии (Б. Б. Цырэнэ)	Электронное дидактическое средство
11	Использование компьютерной графики при создании учебных материалов (А. Е. Яцук)	Программное средство учебного назначения
2017		
12	Развитие критического мышления школьников с использованием приложения «Develop Critical Thinking» (Ю. А. Беленец)	Электронное дидактическое средство
13	Автоматизированная информационная система «Рейтинг» (Б. В. Дондуков)	Автоматизированная информационная система
14	Изучение линии «Информационное моделирование в школьном курсе информатики» (А. С. Селина)	Программное средство учебного назначения
15	Игровые технологии при обучении информатике (на примере веб-квеста) (В. А. Шамсиева)	Программное средство учебного назначения
16	Использование симуляторов в процессе преподавания курса информатики в средней школе (М. И. Шамсиев)	Программное средство учебного назначения

Итак, магистры овладевают компетенциями, связанными с ИКТ, заданными в ФГОС ВО «Педагогическое образование», разрабатывая и защищая методические «продукты» на основе ИКТ, апробируя их в образовательном процессе в ходе различных видов практики (собственные сайты, веб-квесты, программы для проведения тестирования обучающихся в электронном формате, симуляторы для учебных игр и др.). Ценностное значение разработки образовательных продуктов на основе ИКТ для магистров проявляется в возможности приобретения ими опыта научно-исследовательской деятельности и использования разработанных ими «своих» дидактических средств в реальных ситуациях взаимодействия с обучающимися на педагогической практике.

В завершении исследования проведённый анализ созданных студентами дидактических средств на основе ИКТ показал, что данные дидактические средства отвечают современным требованиям.

Приведём ряд отзывов студентов о приобретённом ими опыте проектирования дидактических средств: «Когда я стал обучать школьников, как работает программное средство обработки и создания музыки, то я осознал, что благодаря развитым информационным технологиям расширяются возможности самореализации ученика в творчестве»; «Использование веб-квеста в обучении информатике повлияло на повышение интереса к предмету, и ребята даже стали предлагать мне свои варианты разработки легенды и содержания веб-квеста»; «Существует проблема – понимание принципов работы компьютерной сети, при полном отсутствии наглядности протекающих в ней процессов. Обыкновенные (традиционные) лабораторные работы с использованием обычных компьютеров, даже проектирования компьютерной сети, на бумаге решают эту проблему только частично. Решением данных проблем выступает визуализация работы компьютерной сети. Существуют проекты (а именно – компьютерные программы), способные наглядно предоставить возможность наблюдения происходящих в ком-

пьютерной сети процессов, связанных с передачей различных видов информации. ...Данные программы открывает широкие возможности для экспериментов и их наглядного отображения» [10].

Апробация разработанных студентами электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе школы показала следующее:

– у обучающихся повышается познавательная мотивация, и они проявляют интерес к веб-конструированию;

– у педагога расширяются возможности для дифференциации обучения, оперативности контроля и объективной оценки обучающихся, модернизации методов и форм обучения, в целом происходит обогащение информационно-образовательной среды;

– у магистров формируется общепользовательская, общепедагогическая и предметно-педагогическая ИКТ-компетентность, происходит осознание значимости личного участия в разработке современного дидактического инструментария с использованием ИКТ.

Выводы. Ценностные аспекты овладения магистрами ИКТ рассматриваются нами с позиции становления компетентного специалиста, способного успешно работать в команде, разрабатывать и реализовывать инновационные идеи в процессе создания современного дидактического инструментария и проектирования образовательного процесса на его основе. Актуальным является осознание будущими учителями своей потребности в самообразовании как профессионала, владеющего современными средствами обучения.

Одним из ведущих педагогических условий, содействующих реализации ценностных аспектов овладения магистрами педагогического образования ИКТ, является применение в единстве аксиологического и компетентностного подходов. Это позволяет рассматривать каждого обучающегося университета как активного ценностно-мотивированного субъекта учебной и научно-исследовательской деятельности по разработке и апробации инновационного дидактического инструментария с применением ИКТ.

Список литературы

1. Актуальные проблемы образования: вызовы и тенденции / К. Г. Эрдынеева [и др.]; под ред. Т. К. Клименко. Чита: ЗабГУ, 2016. 273 с.
2. Ахаян А. А. К вопросу о технологии подготовки специалистов в области образования: информационно-образовательная среда педагогической магистратуры [Электронный ресурс] // Письма в Эмиссию. Оффлайн: электрон. науч.-пед. журн. 2009. № 10. С. 1362. Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2009/1362.htm> (дата обращения: 10.08.2017).
3. Бордонская Л. А., Голобокова Г. И. Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство // Учёные записки ЗабГУ. Теория и методика профессионального образования. 2013. № 6. С. 51–65.
4. Воронцова Э. М., Фёдорова С. Н. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки // Вектор науки ТГУ. 2012. № 4. С. 54–57.
5. Кирьякова А. В. Ценностные ориентиры университетского образования // Вестник ОГУ. 2011. № 2. С. 27–33.

6. Пахомова Т. Е. Формирование ИКТ-компетентности у будущих педагогов при изучении междисциплинарного курса «Теория и методика использования ИКТ в дошкольной образовательной организации» // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2016. Т. 11, № 6. С. 44–52.
7. Рапопорт А. Д. Учебно-методический комплекс нового поколения как средство развития субъектной позиции учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2012. 219 с.
8. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. 2016. № 3. С. 12–18.
9. Тряпицына А. П., Писарева С. А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования // Человек и образование. 2014. № 3. С. 4–12.
10. Шамсиев М. И. Использование симуляторов в процессе преподавания курса информатики [Электронный ресурс] // Молодёжный научный форум: технические и математические науки: электрон. сб. ст. по материалам XLV Студ. междунар. заоч. науч.-практ. конф. М.: МЦНО, 2017. № 5. Режим доступа: [https://www.nauchforum.ru/archive/MNF_tech/5\(45\).pdf](https://www.nauchforum.ru/archive/MNF_tech/5(45).pdf) (дата обращения: 02.08.2017).
11. Шепилова Н. А. Аксиологический подход в подготовке студентов магистратуры педагогического образования в вузе [Электронный ресурс] // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. 2016. Т. 15. С. 556–560. Режим доступа: <http://www.e-koncept.ru/2016/96017.htm> (дата обращения: 02.08.2017).
12. Шухардина В. А. Системное использование педагогических и информационных технологий в образовании // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2012. № 3. Июль–сентябрь. С. 75–81.

Статья поступила в редакцию 25.08.2017; принята к публикации 25.09.2017

Библиографическое описание статьи

Бордонская Л. А., Игумнова Е. А., Ладыгина И. В. Ценностные аспекты овладения будущими педагогами современными информационно-коммуникационными технологиями // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 6–12. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-6-12.

Lidiya A. Bordonskaya¹,

*Doctor of Pedagogy, Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: gsbordo@yandex.ru*

Ekaterina A. Igumnova²,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: igumnova1@mail.ru*

Irina V. Ladygina³,

*Candidate of Philosophy,
Transbaikal State University*

*(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: lad_irina@yahoo.com*

Value Aspects of Mastering Modern Information and Communication Technologies by Future Pedagogues

The article analyzes the results of a study on the preparation of students in the master's program in pedagogy for professional activities, using information and communication technologies (ICT), characterizes the value potential of ICT and their usage in education. The value aspects of mastering modern information technologies by future teachers (master's program) are revealed from two complementary positions: on the one hand, the revealing of the human potential in the process of becoming a competent specialist who is able to use information technologies, work successfully in a team, develop and implement innovative ideas in the process of creating a modern didactic tool; on the other hand, the raising of a future teacher, who is able to design the educational process based on modern educational technologies, including ICT. One of the leading pedagogical conditions contributing to the realization of the value aspects of mastering ICT by the students in the master's program in pedagogical education is the application of both axiological and competence approaches. This allows each university student to be considered as an active value-motivated subject of education and research activities in the development and testing of innovative didactic tools, using ICT, and who recognizes the importance of personal participation in innovation activity.

Keywords: pedagogical education, values, information and communication technologies, didactic instruments

¹ L. A. Bordonskaya, a coordinator of the research, defines the concept, develops the value aspects of the content of training students in the master's program in teacher education in the process of mastering ICT, formulates the conclusions of the collective study, forms the text of the article.

² E. A. Igumnova, a coordinator of the research, defines the concept, conducts approbation and formulates the conclusions of the collective research, forms the text of the article.

³ I. V. Ladygina, an organizer of the study, determines the logic of the research and analysis, forms the text of the article.

References

1. Aktual'nye problemy obrazovaniya: vyzovy i tendentsii / K. G. Erdyneeva [i dr.]; pod red. T. K. Klimenko. Chita: ZabGU, 2016. 273 s.
2. Akhayan A. A. K voprosu o tekhnologii podgotovki spetsialistov v oblasti obrazovaniya: informatsionno-obrazovatel'naya sreda pedagogicheskoi magistratury [Elektronnyi resurs] // Pis'ma v Emissiyu. Offlain: elektron. nauch.-ped. zhurn. 2009. № 10. S. 1362. Rezhim dostupa: <http://www.emissia.org/offline/2009/1362.htm> (data obrashcheniya: 10.08.2017).
3. Bordonskaya L. A., Golobokova G. I. Rabochaya tetrad' studenta sovremennogo vuza kak mnogofunktsional'noe didakticheskoe sredstvo // Uchenye zapiski ZabGU. Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya. 2013. № 6. S. 51–65.
4. Vorontsova E. M., Fedorova S. N. Formirovanie informatsionno-kommunikativnoi kompetentnosti budushchikh pedagogov v protsesse professional'noi podgotovki // Vektor nauki TGU. 2012. № 4. S. 54–57.
5. Kir'yakova A. V. Tsennostnye orientiry universitetskogo obrazovaniya // Vestnik OGU. 2011. № 2. S. 27–33.
6. Pakhomova T. E. Formirovanie IKT-kompetentnosti u budushchikh pedagogov pri izuchenii mezhdistsiplinarnogo kursa «Teoriya i metodika ispol'zovaniya IKT v doskol'noi obrazovatel'noi organizatsii» // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2016. T. 11, № 6. S. 44–52.
7. Rapoport A. D. Uchebno-metodicheskii kompleks novogo pokoleniya kak sredstvo razvitiya sub»ektnoi pozitsii uchashchikhsya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. SPb., 2012. 219 s.
8. Tryapitsyna A. P., Pisareva S. A. Orientiry obnovleniya soderzhaniya professional'noi podgotovki budushchikh uchitelei // Chelovek i obrazovanie. 2016. № 3. S. 12–18.
9. Tryapitsyna A. P., Pisareva S. A. Sovremennyye metodologicheskie podkhody k issledovaniyu pedagogicheskogo obrazovaniya // Chelovek i obrazovanie. 2014. № 3. S. 4–12.
10. Shamsiev M. I. Ispol'zovanie simulyatorov v protsesse prepodavaniya kursa informatiki [Elektronnyi resurs] // Molodezhnyi nauchnyi forum: tekhnicheskie i matematicheskie nauki: elektron. sb. st. po materialam XLV Stud. mezhdunar. zaoch. nauch.-prakt. konf. M.: MTsNO, 2017. № 5. Rezhim dostupa: [https://www.nauchforum.ru/archive/MNF_tech/5\(45\).pdf](https://www.nauchforum.ru/archive/MNF_tech/5(45).pdf)(data obrashcheniya: 02.08.2017).
11. Shepilova N. A. Aksiologicheskii podkhod v podgotovke studentov magistratury pedagogicheskogo obrazovaniya v vuze [Elektronnyi resurs] // Kontsept: nauch.-metod. elektron. zhurn. 2016. T. 15. S. 556–560. Rezhim dostupa: <http://www.e-koncept.ru/2016/96017.htm> (data obrashcheniya: 02.08.2017).
12. Shukhardina V. A. Sistemnoe ispol'zovanie pedagogicheskikh i informatsionnykh tekhnologii v obrazovanii // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2012. № 3. Iyul'–sentyabr'. S. 75–81.

Received: August 25, 2017; accepted for publication: September 25, 2017

Reference to the article

Bordonskaya L. A., Igumnova E. A., Ladygina I. V. Value Aspects of Mastering Modern Information and Communication Technologies by Future Pedagogues // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 6–12. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-6-12.

Эльвира Леонидовна Ванданова,
кандидат психологических наук, доцент,
Федеральный институт развития образования
(125319, Россия, г. Москва, ул. Черняховского, 9),
e-mail: vandanova.e@firo.ru

К содержанию образовательной программы по семейному воспитанию для дополнительного профессионального педагогического образования

В статье представлена теоретико-методологическая основа разработки программы по семейному воспитанию для дополнительного профессионального образования, включающей положения культурно-исторической концепции и системно-деятельностного подхода деятельности теории усвоения социального опыта, в том числе и в семейном воспитании, что нашло отражение в отечественной психологии и социологии. В методологическом плане разработка опирается на феномен «социальная ситуация развития». Принцип социального конструирования рассматривается в качестве исходного принципа создания программы по семейному воспитанию для дополнительного профессионального педагогического образования. Определено, что содержание подобной программы должно отражать социокультурные аспекты контекста семейного воспитания и включать следующие аспекты проблемного поля изучения семейного воспитания: изучение семейного воспитания как реализации жизненной стратегии семьи; научно-методические подходы к изучению современной социокультурной ситуации (условия и механизмы адаптации) для реализации семейного воспитания; профилактика девиаций и маргинальности в семейном воспитании; реализация принципов социального конструирования в семейном воспитании. Данные материалы могут быть применимы в условиях образовательных организаций дополнительного профессионального образования, на их основе могут быть подготовлены обучающие семинары для сотрудников образовательных учреждений (административного состава, педагогов, психологов, социальных педагогов) по организации психолого-педагогической работы с семьями, имеющими детей младшего школьного и подросткового возраста, а также входящими в группу риска.

Ключевые слова: семейное воспитание, профессиональное педагогическое образование, социокультурная ситуация, социальная ситуация развития, девиантное поведение, социальные риски, социокультурный транзит, социальное конструирование

Введение. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ¹ образование рассматривается как единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом, и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства. В условиях реализации данного закона образование приобретает особый смысл изучения профессионально-педагогической деятельности учителя, поскольку современный период развития образования можно классифицировать как период существенного обновления.

Устойчивое функционирование и развитие профессионального педагогического образования связывается с единым целенаправленным процессом воспитания и обучения, развитием максимально открытой и гибкой системы, оперативно реагирующей на интересы человека, семьи, общества и государства. Система дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО) становится основным связующим звеном между запросами личности и общества, человека и семьи, между различными уровнями профессионального педагогического образования.

ДППО является одной из категорий педагогики в современных условиях изменившихся целей образования.

Дополнительное профессиональное педагогическое образование в стране имеет институциональный характер в виде институтов повышения квалификации учителей в области содержания, форм и методов обучения. Вопросы соотношения содержания обучения и содержания образования, проблемы системности содержания образования, единство целенаправленного процесса воспитания и обучения ещё недостаточно изучены и исследованы.

Согласно теории контекстного образования [9] проектирование программы ДППО, отражающей контекстное образование, направлено на содержание наук, отражающих профессиональную деятельность, решающих проблемы и задачи морально-нравственных требований к человеку как к семьянину, профессионалу и гражданину. Важность рассмотрения содержания образовательной программы ДППО по социально-психологической специфике семейного воспитания актуализируется ухудшением социально-демографической ситуации, что переводит проблему семьи из общественной плоскости в экономическую и психологическую. Трудности рассмотрения социально-психологической специфики семейного воспитания обусловлены междисциплинарным характером тематики исследования, в том числе в психологии, педагогике.

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. – Режим доступа: http://www.edu.ifmo.ru/file/pages/207/law194773_0_20160222_1418-11_54386.pdf (дата обращения: 20.08.2017).

Методология и методы исследования.

В результате исследования автор раскрыл теоретико-методологические и организационно-методические основы проектирования содержания образовательной программы по семейному воспитанию в дополнительном профессиональном педагогическом образовании (ДППО).

При определении теоретико-методологических основ и принципов разработки содержания программы по семейному воспитанию для дополнительного профессионального педагогического образования были выделены следующие задачи исследования:

1. Выявление теоретико-методологических подходов к изучению проблемы сочетания вопросов о традиции и современности в организации семейного воспитания.

2. Определение механизмов трансляции и присвоения социокультурного опыта и обоснование понятий «идентичность», «ситуация» и «граница» в контексте семейного воспитания.

3. Построение содержания образования с учётом ориентации на профилактику дезадаптации современного подростничества, социализирующегося в обществе с множественной ценностной парадигмой; снижения риска нарушений межпоколенческого взаимодействия; обоснования содержания в программе по семейному воспитанию в условиях ДППО концептуально значимого направления психолого-педагогических подходов к маргинальности и этногенезу.

4. Определение принципа отбора и структурирования предметного содержания программы по семейному воспитанию для дополнительного профессионального педагогического образования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– положения культурно-исторической концепции и системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец); историко-эволюционный подход к развитию личности и разработанная на основе этого концепция социокультурной модернизации образования (А. Г. Асмолов); учение о структуре и динамике психологического возраста (Л. С. Выготский); деятельностьная теория усвоения социального опыта, в том числе и в семейном воспитании, развитая в отечественной психологии и социологии (К. А. Абульханова-Славская, А. Н. Леонтьев, Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицис);

– сущность теории и технологии контекстного образования (А. А. Вербицкий).

Одной из задач семейного воспитания является трансляция социокультурного опыта, носителем этого опыта является старшее поколение. Поэтому изучение проблемы содержания программы по семейному воспитанию проводилось с использованием методики анализа семейного

воспитания Э. Г. Эйдемиллера [23], связанных со смысловыми особенностями воспитания в семьях.

В ходе исследования проделана следующая работа:

– первый этап: выявление теоретических основ, связанных с представлениями о семейном воспитании, его роли и особенностях, о значимости традиционного семейного воспитания и современных практик семейного воспитания в контексте вызовов современности [6–8];

– второй этап: проектирование содержания образовательной программы ДППО по семейному воспитанию, учитывающее принципы конструирования и основные положения изучения семейного воспитания в контексте социокультурной ситуации развития ребёнка и функционирования семьи.

Результаты исследования и их обсуждение. Теоретико-методологические вопросы семейного воспитания включают ключевой вопрос о сочетании традиции и современности в содержании и в практике применения идей.

Два последних десятилетия привнесли в семейное воспитание новый спектр вопросов, которые не существовали ранее, или очень редко становились предметом обсуждения в сфере семейного воспитания: семейное воспитание в контексте ювенальной юстиции, семейное воспитание в контексте применения цифровых технологий, семейное воспитание однополыми родителями. Эти вопросы свидетельствуют об изменении условий функционирования современной семьи с последующими изменениями её состава, положения-статуса, стереотипа жизни в целом. Поэтому важно осмысление изменений социокультурного пространства современной семьи, определение содержания изучаемых вопросов с учётом как традиционных подходов, так и современных тенденций. Специфика содержания программы по семейному воспитанию для дополнительного профессионального педагогического образования состоит в том, что хорошо знакомые положения из разделов по педагогике и психологии семьи¹ для практикующего педагога должны быть дополнены и расширены рядом вопросов [13; 21]. Теоретико-методологическое основание данной программы учитывает следующие социокультурные аспекты контекста семейного воспитания:

– семейное воспитание в контексте стратегии семейной жизни (К. А. Абульханова-Славская);

– семейное воспитание в контексте цифрового детства (Г. У. Солдатова);

– стили семейного воспитания [7; 11].

Семейное воспитание в контексте стратегии семейной жизни (термин К. А. Абульха-

¹ Карабанова О. А. Психология семейных отношений: учеб. пособие. – Самара: Изд-во СИОКПП, 2001. – 122 с.

новой-Славской [1]) должно содержать философские, социологические, педагогические, психологические идеи и концепции семейного воспитания, в том числе концепции как европейской, так и восточной философской традиции. Интересно рассмотреть, как идеи воспитания и семейной стратегии конфуцианской традиции [22] реализуются в тех или иных моделях семейного воспитания.

Родительское поведение – это одно из первых отражений детства как нового поколения. Новое поколение – цифровое поколение, особенности воспитательного поведения родителей и сетевые риски для детей должны быть известны современному педагогу.

Автор данной статьи представлял значимые положения на конференции, что отражено в книге «Семья, брак и родительство в современной России»: «В современных условиях социокультурного развития особо актуально недопущение упадка положительного опыта традиционного семейного воспитания и поддержка современных практик семейного воспитания. Поэтому нам видится, что ответами на современные вызовы в научном и практическом аспекте становится содержание дополнительного профессионально-педагогического образования по адаптивному проектированию программ по семейному воспитанию по следующим направлениям деятельности: 1) семейное воспитание в контексте стратегии жизни семьи и человека (описание существующих концепций семейного воспитания); 2) семейное воспитание в контексте существующих и устоявшихся стилей семейного воспитания; 3) помощь родителям и детям в построении благополучных отношений, создающих условие для развития человека» [7].

Следующий существенный момент обсуждаемой программы – это механизмы адаптации семьи к новым социокультурным условиям. Современное общество живёт в непростую эпоху, человечество претерпевает ряд глубинных изменений. Эти процессы, по мнению многих исследователей, связаны со становлением нового типа общества и культуры, а именно – с происходящим переходом от индустриального общества к постиндустриальному и информационному. Темпоральные характеристики социокультурных изменений отличаются от происходивших ранее [5; 20]. Современный человек живет в условиях многообразия ценностей и норм, ежедневно оказывается перед необходимостью выбора из этого многообразия тех ориентиров, которые будут определять его существование. Проблемы, связанные с таким выбором, обуславливаются тенденциями развития современной культуры. В числе тенденций, рассматриваемых в качестве ведущих характеристик исследователями, называются следующие:

– непрерывное расширение и углубление разнообразных потоков информации и последствий для человека;

– рост неопределённости, рассматриваемой в качестве меры информации, возникновение ценностной неопределённости и расширение связанных с ней ситуаций социальных рисков, имеющих как объективную, так и субъективную природу;

– увеличение и омоложение пользователей всемирной сети Интернет, сопровождаемых возможными рисками бесконтрольного общения, такими как нарушение механизмов социального контроля и дезинтеграция моральных и правовых устоев.

В условиях нарастающего потока информации провоцируются социальные риски, рискогенные факторы, к которым относятся: ценностный вакуум, проявляющийся в отсутствии доминирующих ценностных ориентаций или размытости ценностей и ценностных ориентаций; кризис социального доверия и межнациональных отношений, их конфликтность, миграция, низкий уровень материального благосостояния значительной части людей, безработица, семьи с асоциальными установками, с деструктивными эмоционально-конфликтными внутрисемейными отношениями.

Для ориентации в явлениях, событиях и отношениях с окружающей действительностью становится важной проблема понимания человеком своей личности как части общества, понимания значимости всего общества для каждой отдельно взятой личности. Вопросы значимости ближнего круга сосуществования для человека – семьи, друзей, коллег, значимости дальнего круга – жителей одной страны, мира – являются вопросами для восприятия происходящего. Развитию такого понимания должно способствовать воспитание и образование подрастающего поколения на всех уровнях формального и неформального образования. Для организации эффективного взаимодействия между поколениями нужны подготовленные специалисты в области педагогики и психологии семейного воспитания с учётом существующих социальных рисков. Этим и определяется необходимость проектирования содержания образовательной программы по семейному воспитанию в дополнительном профессиональном педагогическом образовании с учётом его социокультурной обусловленности.

Важные аспекты современной социокультурной ситуации – это вызовы времени современному человеку: невероятно большое количество кризисов (экологический, экономический, социальный), с которыми столкнулось наше общество; проблемы техногенного характера научного прогресса; стремительное накопление информации и проблемы с осмыслением её содержания.

По словам известного немецкого социолога Ульриха Бека, сегодняшний мир – это лаборатория мирового общества риска [4].

К числу существующих рисков можно отнести разрыв между поколениями. Примером существующего разрыва между поколениями может служить существование субкультуры, как явления, присущего цивилизации. Так, «целенаправленное насаждение примитивных образцов для подражания с целью формирования убогих потребностей привели к заметному искажению ценностных установок у значительной части молодёжи, к резкому росту различных девиаций и исключению заметной части молодёжи из активной производительной деятельности. При этом масштаб некоторых девиаций уже таков, что они становятся новой социальной нормой»¹. Цивилизация создаёт новые «ориентиры – культурные образцы», которые выступают «антиподом культурному наследию».

Для нас важно следующее: «...В рамках понимания того, что может стоять за таким явлением, как социокультурный транзит, необходимо иметь в поле зрения тот факт, что не всегда новые культурные антиподы удовлетворяют потребности людей в мире и спокойствии, равно как и образцы, выдающие себя за старые или традиционные «истинные культурные образцы». В ходе развития цивилизации возникали и могут возникать новые группы и общности, которые будут стремиться дегуманизировать научно-технические и социальные достижения. Вместе с тем, существуют механизмы противодействия разрушительным тенденциям, так

цивилизационному разрыву, цивилизационной энтропии можно противопоставить цивилизационный транзит. Транзитные механизмы передачи и адаптации языка, культуры, религии» [16].

Некоторые понятия особо важны для понимания сути данного явления, к ним относятся понятия границы, ситуация и идентичности. Понятие границы обозначает и границы нормы с патологией, и границы между культурами, и разделительной черты между мирами, внутренним и внешним для человека, и обозначает идею трансграничности (в философии и культурологии). Для определения особенностей социальной ситуации в психологии принято обращаться к исследованиям, направленным на изучение возрастных кризисов и девиации, связанной с этими кризисами: «системный подход к изучению социальных ситуаций и их параметров, который одновременно обозначает интегративно-личностный подход к пониманию ситуации» [17] (табл. 1).

В данном случае для всех рассматриваемых подходов необходимо различать формы социальной дезадаптации: дезадаптированное поведение, дезадаптированную личность. Вопрос «трансграничности» – выхода за рамки адаптированного поведения – заставляет ещё раз отметить важность выделения понятия «ситуация». Необходимость изучения понятия «идентичность» в контексте социокультурного транзита в проектировании программ по семейному воспитанию в условиях ДППО продиктована наличием проблемы противоречия идентичности, в некоторых случаях социализации, социальных форм поведения (табл. 2).

Таблица 1

Социальная ситуация и дезадаптация

№ п/п	Направление исследований	Авторы
1	Изучение психолого-педагогических проблем воспитания подростков	А. М. Прихожан
2	Деструктивное поведение внешне положительных подростков	А. Н. Волкова
3	Сложности интеграции «трудных» подростков в мир взрослых	Н. Н. Толстых, Д. И. Фельдштейн
4	Изучение жизнестойкости личности как изучение путей и способов реставрации человеком своих отношений с миром в кризисные моменты жизни	В. Франкл
5	Изучение переживаний личности в экстремальных ситуациях (в том числе и для суицидологической практики)	Ф. Е. Василюк
6	Исследования психологической устойчивости к трудностям	Г. У. Солдатова

¹ Молодёжная политика в Российской Федерации: доклад (июнь 2009 г.) [Электронный ресурс] // Стратегия государственной молодёжной политики в РФ до 2016 года: от 26.02.2010 г. – Режим доступа: <http://www.grazit.ru/doklad-molodejnaya-politika.html> (дата обращения: 10.08.2017).

Социальная ситуация и идентичность

№ п/п	Направление исследований	Характеристика	Авторы
1	Идея идентичности в социальном интеракционизме	Модели авторов близки, в том смысле, что допускают развитие у человека техник, направленных на фальсификацию в глазах социального окружения предъявляемой идентичности	Дж. Мид, И. Гофман, Р. Фогельсон
2	Идея идентичности в когнитивной психологии	Автор указывал на взаимосвязь в формировании личностной идентичности и социальной идентичности	Х. Тэджфел
3	Идея идентичности в этнопсихологии	Идентичность, сопровождаемая социальной дезадаптированностью, рассматривается с позиции незавершённой социализации	Р. Мертон
4	Представления о двойственности в исследованиях, посвящённых идентичности	Идентификационная мешанина	Э. Эриксон
5	Представления о двойственности в исследованиях, посвящённых идентичности	Спутанная идентичность	Ж. Марсиа
6	Представления о двойственности в исследованиях, посвящённых идентичности	Мультикультурные индивиды: дуальное свойство «Я»	Д. Мацумото

Все представленные направления позволяют дополнить содержание обсуждаемой программы. Образование наряду с другими культурными кодами может позволить нашей цивилизации «феномену человека, человеческому феномену» противостоять вызовам современности [20].

Применение теоретических положений о психологических особенностях маргинального человека в содержании программы по семейному воспитанию в условиях дополнительного профессионально-педагогического образования направлено на профилактику дезадаптации современного подростничества, социализирующегося в обществе с множественной ценностной парадигмой; снижение риска нарушений межпоколенческого взаимодействия. Поэтому важно учитывать в содержании программы по семейному воспитанию вопросы, затрагивающие тематику изучения особенностей поведения и личности с учётом маргинальности. Современная социокультурная ситуация предоставляет много примеров девиаций, связанных с этим явлением, и в качестве теоретического пособия мы можем сослаться на монографию «Маргинальность в современной России», содержащую философские и социологические подходы [3].

Для нас не менее важно учитывать опыт психолого-педагогических подходов к изучению этого явления: «...двигаясь в этом направлении, возможно рассматривать маргинальность в контексте термина “культурно-психологическая реальность”, предложенного М. А. Гусельцевой для обозначения исследовательской единицы... Важно признавать в качестве методологических предпосылок к построению методологии психологии маргинальности идеи системной антропологической психологии, разработанной В. Е. Ключко, О. М. Краснорядцевой, Э. В. Гала-

жинским; идеи становления этнокультурной идентичности, “поведения личности в условиях высокой неопределённости и множественности выбора в поликультурном обществе”, разрабатываемые под руководством Г. У. Солдатовой; идеи становления идентичности в транзитивном обществе (Т. Д. Марцинковская, М. С. Гусельцева)» [6; 14; 16; 18].

Принципы отбора и структурирования предметного содержания программы по семейному воспитанию для дополнительного профессионального педагогического образования определены в концепции социокультурной модернизации образования А. Г. Асмолова. «Миссия образования заключается в том, что образование является ведущей социальной деятельностью, порождающей системные социальные и ментальные эффекты в жизни общества – формирование гражданской, этнокультурной и общечеловеческой идентичности, динамику социальной дифференциации и стратификации общества, усвоение традиций, ценностей, норм, установок, профессиональных, личностных, социальных компетентностей, обеспечивающих индивидуализацию и позитивную социализацию личности» [2, с. 1]. Социокультурная модернизация образования как важнейшего института России становится актуальной задачей развития современного российского общества, позволяющей нивелировать социальные риски, обусловленные вступлением в эпоху инновационного развития. Исходным принципом создания программы по семейному воспитанию для дополнительного профессионального педагогического образования стал принцип социального конструирования. Методология социального конструкционизма определяет ведущую роль социальной практики и активности личности в процессе развития. Принцип со-

циального конструирования образования определён О. А. Карабановой как «управляемое целенаправленное моделирование процесса развития ребёнка через моделирование форм его сотрудничества, в ходе присвоения культурно-исторического опыта это представляет переход от констатации стихийного характера развития к целенаправленному проектированию и созданию необходимых условий развития и предвосхищающей компенсации социальных рисков развития детства» [13].

Таким образом, концептуально значимыми направлениями в проектировании программы по семейному воспитанию являются:

- 1) изучение семейного воспитания как реализации жизненной стратегии семьи;
- 2) научно-методические подходы к изучению современной социокультурной ситуации (условия и механизмы адаптации) для реализации семейного воспитания;
- 3) профилактика девиаций и маргинальности в семейном воспитании;
- 4) реализация принципов социального конструирования в семейном воспитании.

Заключение. Особенность разработки образовательных программ как одного из направлений педагогического проектирования определяется осмыслением объекта проектирования (в нашем случае, в его роли выступает выделение содержания образовательной программы дополнительного педагогического образования по семейному воспитанию), обусловленного со-

циокультурными изменениями в общественных отношениях, социально-психологической спецификой семейного воспитания.

В методологическом плане определено, что феномен «социальная ситуация развития», который представляет собой сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, является типичным для каждого возрастного этапа, и соответствовать этим условиям для человека жизненно важно.

Анализ проблемы разработки научно-методического основания образовательной программы по семейному воспитанию в условиях дополнительного профессионального педагогического образования позволил выявить, что дополнительное профессиональное педагогическое образование в современных условиях определяет понятие «образование» как общественное благо, что приобретает самостоятельную ценность как основной способ выстраивания контекстного образования, перехода от содержания обучения к содержанию образования. Речь идёт о предметно-технологическом, социальном, морально-нравственном образовании, осуществляемом в интересах человека, семьи, общества и государства.

Установлено, что для проектирования образовательной программы по семейному воспитанию в условиях ДППО необходимо сочетание научно-методических разработок изучения традиционного подхода воспитания в интересах семьи с научно-методическими разработками, учитывающими социально-психологическую специфику функционирования семьи.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 303 с.
2. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования. М.: ФИРО, 2011. 96 с.
3. Балабанова Е. С., Бурлуцкая М. Г., Демин А. Н. Маргинальность в современной России. М.: МОНФ, 2000. 208 с.
4. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну / пер. с нем. В. Седелника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
5. Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального [Электронный ресурс] / пер. с фр. Н. В. Суслова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2000. Режим доступа: <http://www.lib.ru/FILOSOF/BODRIJAR/silent.txt> (дата обращения: 11.06.2017).
6. Ванданова Э. Л. Маргинальная личность: вызовы современного общества // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (г. Москва, 25–27 апр. 2016 г.). М.: Моск. гос. ун-т дизайна и технологий, 2016. С. 107–113.
7. Ванданова Э. Л. Семейное воспитание: традиции и современность // Семья, брак и родительство в современной России: сб. ст. / под ред. А. В. Махнач, К. Б. Зуева. М.: Ин-т психологии РАН, 2015. Вып. 2. С. 356–361.
8. Ванданова Э. Л. Три контекста маргинальности: личность, культура, этнос // Гуманитарный вектор. 2008. № 1. С. 50–56.
9. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
10. Гусельцева М. С. Взаимосвязь культурно-аналитического и историко-генетического подходов к изучению социализации и становления идентичности в психологии [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 2. Режим доступа: <http://www.psystudy.ru> (дата обращения: 11.06.2017).
11. Деркач А. А. Типология стилей // Акмеология / под ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2002. 650 с.
12. Карабанова О. А. Психологическое сопровождение студентов в условиях инновационного профессионального образования // Образовательная политика. 2009. № 1–2. С. 39–41.
13. Карабанова О. А. Социальное конструирование детства // Образовательная политика. 2010. № 5–6. С. 52–61.
14. Ключко В. Е. Методологические принципы теории психологических систем // Фиксированные формы поведения в образовании, науке и культуре: материалы I Региональной школы молодых учёных-психологов. М.: Азбуковник, 2000. С. 8–16.
15. Марцинковская Т. Д. Современная психология – вызовы транзитивности [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 42. С. 1. Режим доступа: <http://www.psystudy.ru> (дата обращения: 28.08.2017).

16. Муравьев А. Цивилизации христианского Востока [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.postnauka.ru/video/45649> (дата обращения: 11.06.2017).
17. Психология социальных ситуаций / под ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
18. Солдатова Г. У., Шайгерова Л. А. Рефлексия множественности выбора в психологии межкультурных коммуникаций // Психологические исследования: электрон. журн. 2015. Т. 8, № 40. С. 10.
19. Тейяр де Шарден П. Феномен человека. М.: Наука, 1987. 554 с.
20. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М.: АСТ, 2004. 588 с.
21. Черняк Е. М. Социология семьи. М.: Дашков и К, 2003. 238с.
22. Чжан Чэнь. Педагогические идеи последователей конфуцианства эпохи Традиционного Китая [Электронный ресурс] // Грани познания: электрон. науч.-образовательный журн. ВГСПУ. 2015. № 7. С.119–123. Режим доступа: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1443370588.pdf> (дата обращения: 11.06.2017).
23. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2002. 656 с.

Статья поступила в редакцию 10.09.2017; принята к публикации 30.09.2017

Библиографическое описание статьи

Ванданова Э. Л. К содержанию образовательной программы по семейному воспитанию для дополнительного профессионального педагогического образования // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 13–20.

Elvira L. Vandanova,
*Candidate of Psychology, Associate Professor,
Federal Institute of Education Development
(9 Chernyakhovskogo st., Moscow, 125319, Russia),
e-mail: vandanova.e@firo.ru*

On the Content of the Educational Program in Family Education for Additional Professional Pedagogical Education

The article presents the theoretical and methodological basis for the development of the program in family education for additional professional education, including the provisions of the cultural and historical concepts and the system-activity approach of the activity theory of the assimilation of social experience in family education, developed in domestic psychology and sociology. In terms of methodology, the development is based on the phenomenon of the "social situation of development". The principle of social construction is considered as an initial principle for creating a program in family education for additional professional pedagogical education. It is determined that the content of such a program should reflect the socio-cultural context of family education and include the following aspects of the problem field of the study of family upbringing: the study of family education as the implementation of the life strategy of the family; scientific and methodological approaches to the study of contemporary socio-cultural situation (conditions and mechanisms of adaptation) for the implementation of family education; prevention of deviations and marginality in family education; implementation of the principles of social construction in family education. These materials may be applicable in educational organizations of additional professional education. Based on them training seminars on the organization of psychological-pedagogical work with the families with primary school children and adolescents, including those belonging to the risk group can be prepared for the employees of educational establishments (administrative staff, teachers, psychologists, social pedagogues).

Keywords: family education, professional teacher education, socio-cultural situation, social situation of development, deviant behavior, social risks, socio-cultural transit, social construction, marginality

References

1. Abul'khanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. M.: Mysl', 1991. 303 s.
2. Asmolv A. G. Strategiya i metodologiya sotsiokul'turnoi modernizatsii obrazovaniya. M.: FIRO, 2011. 96 s.
3. Balabanova E. S., Burlutskaya M. G., Demin A. N. Marginal'nost' v sovremennoi Rossii. M.: MONF, 2000. 208 s.
4. Bek U. Obshchestvo riska: na puti k drugomu modernu / per. s nem. V. Sedel'nika, N. Fedorovoi. M.: Progress-Traditsiya, 2000. 384 s.
5. Bodriyar Zh. V teni molchalivogo bol'shinstva, ili Konets sotsial'nogo [Elektronnyi resurs] / per. s fr. N. V. Suslova. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2000. Rezhim dostupa: <http://www.lib.ru/FILOSOF/BODRIJAR/silent.txt> (data obrashcheniya: 11.06.2017).
6. Vandanova E. L. Marginal'naya lichnost': vyzovy sovremennoogo obshchestva // Gumanitarnye osnovaniya sotsial'nogo progressa: Rossiya i sovremennost': sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Moskva, 25–27 apr. 2016 g.). M.: Mosk. gos. un-t dizaina i tekhnologii, 2016. S. 107–113.
7. Vandanova E. L. Cemeinoe vospitanie: traditsii i sovremennost' // Sem'ya, brak i roditel'stvo v sovremennoi Rossii: sb. st. / pod red. A. V. Makhnacha, K. B. Zueva. M.: In-t psikhologii RAN, 2015. Vyp. 2. S. 356–361.
8. Vandanova E. L. Tri konteksta marginal'nosti: lichnost', kul'tura, etnos // Gumanitarnyi vektor. 2008. № 1. S. 50–56.
9. Verbitskii A. A. Kompetentnostnyi podkhod i teoriya kontekstnogo obucheniya. M.: ITs PKPS, 2004. 84 s.

10. Gusel'tseva M. S. Vzaimosvyaz' kul'turno-analiticheskogo i istoriko-geneticheskogo podkhodov k izucheniyu sotsializatsii i stanovleniya identichnosti v psikhologii [Elektronnyi resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya. 2013. T. 6, № 27. S. 2. Rezhim dostupa: <http://www.psystudy.ru> (data obrashcheniya: 11.06.2017).
11. Derkach A. A. Tipologiya stilei // Akmeologiya / pod red. A. A. Derkacha. M.: RAGS, 2002. 650 s.
12. Karabanova O. A. Psikhologicheskoe soprovozhdenie studentov v usloviyakh innovatsionnogo professional'nogo obrazovaniya // Obrazovatel'naya politika. 2009. № 1–2. С. 39–41.
13. Karabanova O. A. Sotsial'noe konstruirovaniye detstva // Obrazovatel'naya politika. 2010. № 5–6. С. 52–61.
14. Klochko V. E. Metodologicheskie printsipy teorii psikhologicheskikh sistem // Fiksirovannyye formy povedeniya v obrazovanii, nauke i kul'ture: materialy I Regional'noi shkoly molodykh uchenykh-psikhologov. M.: Azbukovnik, 2000. S. 8–16.
15. Martsinkovskaya T. D. Sovremennaya psikhologiya – vyzovy tranzitivnosti [Elektronnyi resurs] // Psikhologicheskie issledovaniya. 2015. T. 8, № 42. S. 1. Rezhim dostupa: <http://www.psystudy.ru> (data obrashcheniya: 28.08.2017).
16. Murav'ev A. Tsivilizatsii khristianskogo Vostoka [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <https://www.postnauka.ru/video/45649> (data obrashcheniya: 11.06.2017).
17. Psikhologiya sotsial'nykh situatsii / pod red. N. V. Grishinoy. SPb.: Piter, 2001. 416 s.
18. Soldatova G. U., Shaigerova L. A. Refleksiya mnozhestvennosti vybora v psikhologii mezhkul'turnykh kommunikatsii // Psikhologicheskie issledovaniya: elektron. zhurn. 2015. T. 8, № 40. S. 10.
19. Teiyar de Sharden P. Fenomen cheloveka. M.: Nauka, 1987. 554 s.
20. Fukuyama F. Konets istorii i poslednii chelovek. M.: AST, 2004. 588 s.
21. Chernyak E. M. Sotsiologiya sem'i. M.: Dashkov i K, 2003. 238s.
22. Chzhan Chen'. Pedagogicheskie idei posledovatelei konfutsianstva epokhi Traditsionnogo Kitaya [Elektronnyi resurs] // Grani poznaniya: elektron. nauch.-obrazovatel'nyi zhurn. VGSPU. 2015. № 7. S.119–123. Rezhim dostupa: <http://www.grani.vspu.ru/files/publics/1443370588.pdf> (data obrashcheniya: 11.06.2017).
23. Eidemiller E. G., Yustitskis V. V. Psikhologiya i psikhoterapiya sem'i. SPb.: Piter, 2002. 656 s.

Received: September 10, 2017; accepted for publication: September 30, 2017

Reference to the article

Vandanova E. L. On the Content of the Educational Program in Family Education for Additional Professional Pedagogical Education // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 13–20.

УДК 378

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-21-28

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

Оценочные средства сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики при изучении методических дисциплин

Ориентация при подготовке будущего учителя физики на формирование компетенций актуализирует ряд проблем, связанных с созданием оценочных средств сформированности компетенций, с определением критериев и показателей оценивания уровня их сформированности, с разработкой и внедрением новых технологий оценивания. В статье обоснована необходимость решения проблемы создания оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики при изучении методических дисциплин. Цель исследования – теоретически обосновать, создать и описать оценочные средства сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики, показать возможности их реализации при изучении методических дисциплин. Теоретико-методологическую основу исследования составили компетентностный и контекстный подходы. В статье предлагается вариант оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики при изучении методических дисциплин, включающий следующие элементы: 1) традиционные (контрольные, лабораторные, практические работы, устные и письменные опросы, зачёты, коллоквиумы, экзамены и т. п.) и инновационные (деловые, ролевые игры, стандартизированные тесты, кейсы, групповые проекты, учебные дискуссии, творческие задания-суждения, портфолио, разбор конкретных педагогических ситуаций, эссе, контекстные задачи и т. п.) формы аттестации и средства оценивания; 2) критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций. Обосновывается, что структурно оценочные средства сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики по методическим дисциплинам должны включать три составляющие: оценочные средства для предварительного контроля, текущего контроля, рубежного контроля. Оценивание уровня сформированности профессиональных компетенций предлагается осуществлять на основе выделения когнитивной и личностной составляющих компетенции. Когнитивная составляющая компетенции позволяет определять уровень сформированности системы знаний и степень сформированности практических умений. Личностная составляющая определяет личностное отношение будущего учителя физики к педагогической деятельности. Статья содержит описание разнообразных оценочных средств сформированности профессиональных компетенций, формируемых при изучении методических дисциплин, в том числе при изучении методической дисциплины «Методика обучения и воспитания (физика)», при использовании различных видов контроля (предварительный, текущий, рубежный). Раскрываются критерии и показатели оценивания выполненных студентами заданий.

Ключевые слова: оценочные средства, профессиональные компетенции, будущий учитель физики

Введение. Реализация в российских вузах стандартов нового поколения (ФГОС ВО 3+) ставит перед системой высшего педагогического образования ряд задач, связанных с учётом изменившихся требований к образованию учителя, в том числе учителя физики как будущего специалиста. Современной школе необходим учитель, способный реализовать инновационные подходы к осуществлению педагогической деятельности, педагог-исследователь, мобильный, владеющий современными технологиями, в том числе ИКТ. Соответственно, в период обучения в вузе будущим учителям физики необходимо подготовиться к выполнению преобразующей продуктивной деятельности при обучении школьников физике, что позволит выпускникам как будущим специалистам быть конкурентно способными, востребованными на рынке труда.

Решение обозначенных выше задач актуализирует ряд проблем, связанных с:

– сопряжением стандарта нового поколения (ФГОС ВО 3+) и профессионального стандарта

педагога, что позволит при подготовке будущего педагога учесть требования к выпускникам всех заинтересованных сторон (личность, работодатель, государство, общество) [15; 16];

– новым пониманием результатов профессионального образования, созданием и внедрением новых технологий оценивания уровня сформированности компетенций у студентов и выпускников вуза.

Решение данных проблем требует переориентации основной профессиональной образовательной программы, направленной на подготовку будущих учителей физики, касающихся целей образования, интерпретации содержания образования, организационных форм образовательного процесса, представлений об образовательных результатах и средствах их оценивания.

Ориентация при подготовке будущего учителя физики на формирование компетенций актуализировала ряд проблем: создание оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики,

в том числе при изучении методических дисциплин; определение критериев, показателей оценивания сформированности профессиональных компетенций.

Методология и методы исследования.

В процессе исследования автором теоретически обоснованы, созданы и описаны оценочные средства сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики, показаны возможности их реализации при изучении методических дисциплин.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: компетентностный подход [1; 2; 8 и др.], контекстный подход [4].

При проведении исследования использовались такие методы, как анализ нормативных документов, научной и учебно-методической литературы по проблеме исследования, наблюдение, контент-анализ, анализ продуктов деятельности студентов.

Результаты исследования и их обсуждение. Проблеме разработки оценочных средств сформированности компетенций, создания и внедрения новых технологий оценивания уровня сформированности компетенций у студентов и выпускников вуза посвящены работы В. И. Байденко, В. А. Богословского, Н. Ф. Ефремовой, С. С. Золотарёвой, Е. В. Караваевой, Н. А. Селёзневой, А. А. Шехонина, О. Ф. Шиховой [1; 2; 3; 6; 7; 11 и др.]. Так, О. Ф. Шихова разработала модель проектирования многоуровневых оценочных средств для диагностики компетенций студентов в техническом вузе, технологической особенностью которой является комплексность и квалиметрическая направленность [11]. С. С. Золотарёва предлагает объединить родственные компетенции в кластеры и использовать специально разработанные компетентностно-ориентированные задания для оценки каждого кластера [7]. Большинство авторов придерживаются мнения о том, что оценку сформированности компетенции целесообразно осуществлять, исходя из её структурных компонентов [3; 6; 13 и др.]. В этом случае следует по каждому из компонентов компетенции определить критерии, показатели и формы оценки. Анализ литературы показал, что исследователями рассматриваются различные подходы к структурированию компетенций. Например, структурирование профессиональных компетенций предлагается осуществлять на основе квалиметрического подхода, позволяющего обосновать систему диагностируемых компетенций студента и выявить наиболее адекватные средства их оценивания [7; 10]. Ряд авторов в структуре компетенции выделяют две составляющие: когнитивную и личностную. Каждая из составляющих содержит по два компонента. Когнитивная составляющая включает знаниевый и интегративно-деятельностный (функциональный) компоненты и определяет уровень сформированности системы знаний (зна-

ниевого компонент) и степень сформированности практических умений (интегративно-деятельностный компонент). Личностная составляющая представлена социальным компонентом, включающим социальные компетенции, и мета-компонентом, который является основой формирования других компетенций, так как определяет личностное отношение обучающегося к деятельности [6; 9; 13 и др.]. Учёт описанные выше подходы при разработке оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики при изучении методических дисциплин.

Анализ литературы показал, что оценивание уровня сформированности компетенций у студентов следует осуществлять с опорой на различные виды контроля: предварительный, текущий, рубежный, итоговый [6; 13].

Раскроем цели и сущность видов контроля, применяемых при изучении методических дисциплин.

Целью предварительного контроля (входного контроля), применяемого при изучении методических дисциплин, является фиксирование начального уровня подготовки студентов, имеющихся у них знаний и умений, связанных с предстоящей деятельностью как будущих учителей физики. Применение данного вида контроля необходимо для определения познавательных возможностей обучающихся с целью реализации индивидуализации и дифференциации обучения; для диагностики исходного уровня обученности студентов с целью отслеживания динамики обученности. *Целью текущего контроля* служит систематическая проверка и оценка образовательных результатов студентов по конкретным темам и разделам изучаемых методических дисциплин. Использование данного вида контроля способствует регулярному управлению учебной деятельностью обучающихся и её корректировке; получению непрерывной информации о ходе и качестве усвоения учебного материала с целью оперативного внесения, по мере необходимости, изменений в учебный процесс. *Целью рубежного контроля* является проверка полученных студентами знаний, приобретённых умений, способности применять их в новых нестандартных ситуациях. Рубежный контроль осуществляется в конце семестра после изучения тем и разделов методических дисциплин, направлен на систематизацию и обобщение знаний студентов, диагностирование качества усвоения обучающимися структурных основ и взаимосвязей изученного материала. Данный вид контроля проводится по окончании изучения методических дисциплин, предполагает комплексную проверку образовательных результатов по всем ключевым вопросам данных дисциплин.

Следовательно, структурно оценочные средства сформированности профессиональных

компетенций будущего учителя физики по методическим дисциплинам должны включать три составляющие: 1) оценочные средства для предварительного контроля; 2) оценочные средства для текущего контроля; 3) оценочные средства для рубежного контроля.

Как показал анализ результатов проведённого исследования, в оценочные средства сформированности профессиональных компетенций по методическим дисциплинам необходимо включать как традиционные, так и инновационные формы аттестации и средства оценивания. Соответственно, для оценивания уровня сформированности знаний и степени сформированности практических умений (когнитивная составляющая компетенции) следует применять традиционные формы аттестации и оценочные средства (контрольные, лабораторные, практические работы, устные и письменные опросы, зачёты, коллоквиумы, экзамены и т. п.). Для оценивания личностного отношения будущего учителя физики к предстоящей педагогической деятельности (личностная составляющая компетенции) необходимо использовать инновационные формы аттестации и оценочные средства (деловые, ролевые игры, стандартизированные тесты, кейс-стади, метод проектов, портфолио, разбор конкретных педагогических ситуаций, эссе, контекстные задачи и т. п.).

В ходе проведённого исследования были определены формы аттестации и средства оценивания, которые следует применять для оценивания профессиональных компетенций (в рамках применения различных видов контроля) при изучении методических дисциплин, в том числе при изучении дисциплины «Методика обучения и воспитания (физика)» [5].

Для осуществления *предварительного контроля* целесообразно использовать такие формы аттестации и средства оценивания, как тесты, эссе. *Текущий контроль* необходимо проводить, применяя следующие формы аттестации и средства оценивания: контекстные (методические) задачи, тесты, групповые проекты, творческие задания-суждения, эссе, кейсы, деловые игры, учебные дискуссии, ситуационно-имитационное моделирование на основе практико-ориентированной ситуации и т. п. При организации *рубежного контроля* следует использовать следующие формы аттестации и средства оценивания: контрольную работу, итоговое тестирование по дисциплине в целом, собеседование, защиту портфолио, проведение экзамена, включающего разработку и защиту научно-методического анализа конкретной темы школьного курса физики, и т. п.

Покажем возможности реализации оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики при использовании различных видов контроля на примере методической дисциплины «Методика обучения и воспитания (физика)».

Студентам при проведении *предварительного контроля* 1) для оценивания личностного отношения будущего учителя физики к предстоящей педагогической деятельности (личностная составляющая компетенции) следует предложить написать эссе на тему «Учитель физики современной школы – это...»; 2) для оценивания уровня сформированности знаний и степени сформированности практических умений (когнитивная составляющая компетенции) – выполнить *тест*.

Оценивать написанные студентами эссе целесообразно в соответствии со следующими критериями: 1) чёткое изложение сути поставленной проблемы; 2) самостоятельно проведённый анализ данной проблемы с использованием доказательств; 3) выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.

Предложенный студентам *тест* может включать, например, следующие задания:

1. Назовите перечень методов обучения в классификации, основанием которой выступает источник знаний: а) теоретические; б) словесные; в) наглядные; г) практические.

Укажите верный ответ: 1) а, б, в; 2) а, в, г; 3) б, в, г; 4) а, б, г.

2. Верны ли следующие определения самостоятельной работы:

А. самостоятельная работа – это работа, которая выполняется учащимися по заданию и под контролем учителя, но без непосредственного его участия в ней, в специально предоставленное для этого время.

Б. самостоятельная работа – это совокупность взаимосвязанных, взаимообуславливающих друг друга, логически вытекающих один из другого и подчинённым общим задачам видов работ.

Укажите верный ответ: 1) верно только А; 2) верно только Б; 3) верно и А, и Б; 4) оба суждения неверны.

Для осуществления *текущего контроля* обучающимся целесообразно предлагать оценочные средства и формы аттестации, позволяющие комплексно оценивать когнитивную и личностную составляющие компетенции.

Одним из средств оценивания сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики являются контекстные (методические) задачи, разработанные авторским коллективом (Н. С. Пурышева, Н. В. Шаронова, Н. В. Ромашкина, Е. А. Мишина). Данные задачи отличает компетентностная направленность, они носят контекстный характер и адекватны задачам, которые учитель физики решает в своей профессиональной деятельности. Как отмечают авторы, особенности контекстной задачи заключаются в следующем: мотивационная, жизненно важная задача; содержит описание проблемы как осознание неполноты, недостоверности знаний; требует опоры на имеющийся опыт; характеристиками задачи являются неопреде-

лённость, открытость, нестандартность. Компоненты контекстной задачи (мотивационный, рефлексивный) влияют на личностное и профессиональное развитие учителя [14].

Приведём примеры *контекстных (методических) задач*: 1. На уроке в 11-м классе учитель считает необходимым актуализировать знания учащихся о природе света. Какие доказательства электромагнитной природы света должен привести ученик? Составьте полный и правильный ответ ученика по данному вопросу. 2. Вам предстоит провести уроки по изучению интерференции света в разных классах (физико-математический, гуманитарный, общеобразовательный классы). С обсуждения каких экспериментов целесообразно начинать изучение интерференции света? Ответ обоснуйте [Там же].

Можно предложить следующие критерии оценивания решения контекстных (методических) задач: 1) правильность выделения ключевых понятий контекстной (методической) задачи; 2) научность и правомерность толкования ключевых понятий задачи; 3) достаточность теоретического обоснования для решения задачи; 4) опора на методическое знание при решении задачи; 5) целесообразность предложенного варианта решения задачи.

Приведём примеры *творческих заданий-суждений*: 1. Выскажите свои суждения по следующему вопросу: «Должен ли учитель физики сознательно и целенаправленно оказывать специальное воздействие на процесс становления личного мировоззрения обучающихся и имеет ли он на это право?» 2. Выскажите свои суждения по высказыванию: «Физика для образования нужна всем, физическое образование – не каждому».

Оценивать *творческие задания-суждения* следует в соответствии со следующими критериями: 1) глубина приводимых суждений и убедительность аргументов (дан прямой связанный ответ на вопрос, опираясь на авторскую позицию; при необходимости сформулирована собственная точка зрения; убедительно обоснованы собственные тезисы; собственные мысли подтверждаются высказыванием/текстом); 2) следование нормам речи.

Студентам можно рекомендовать задания для реализации *групповых проектов*: 1. Разработайте и проведите анализ экспериментальных заданий для учащихся при изучении электрических явлений. Предложите критерии оценивания выполнения учащимися данных заданий. 2. Разработайте дидактические материалы, средства, способствующие формированию УУД школьников при изучении магнитных явлений, проведите их анализ.

Оценивать выполненные студентами групповые проекты целесообразно в соответствии с двумя группами критериев: первая группа кри-

териев позволяет оценить степень разработки проекта, вторая группа критериев – участие студентов в реализации группового проекта. В первую группу критериев целесообразно включить следующие критерии: 1) соответствие подобранных научных и методических материалов тематике проекта; 2) актуальность темы проекта и полнота её обоснования в пояснительной записке; 3) форма предоставления результатов проекта, в том числе с использованием ИКТ; 4) общее восприятие проекта, его эмоциональное воздействие, убедительность фактического материала. Во вторую группу критериев целесообразно включить такие критерии, как: 1) активность студента в реализации проекта; 2) предложение студентом оригинальных идей; 3) участие студента в презентации.

На занятиях следует использовать учебные дискуссии. Например, темы учебных дискуссий можно предложить следующие: 1. «Целеполагание и современный урок физики». 2. «Учебный предмет “физика” как компонент целостной системы личностно и культурно ориентированного образования».

Оценивать работу студента в учебной дискуссии можно в соответствии с такими критериями, как: 1) демонстрирует понимание обсуждаемой проблемы; 2) высказывает собственное суждение по вопросу; 3) аргументированно отвечает на вопросы участников; 4) соблюдает регламент выступления.

На занятиях студентам можно предлагать следующие темы для организации *деловых игр*: 1. «Организация проектной деятельности учащихся при обучении физике в школе». 2. «Организация обобщения и систематизации материала при изучении механических явлений в основной школе».

Ниже приведено краткое описание проведения деловой игры на занятии по теме «Организация обобщения и систематизации материала при изучении механических явлений в основной школе».

Организация деятельности студентов на занятии: а) «учителя физики» – разработка фрагмента урока физики по обобщению и систематизации материала при изучении механических явлений в основной школе и его «проигрывание»; «учащиеся школы» – участие в уроке; б) «завуч школы» – оценивание на основе схемы анализа урока разработанного конспекта в соответствии с требованиями, предъявляемыми к современному уроку физики.

Ожидаемый результат: разработка конспекта фрагмента урока по обобщению и систематизации материала при изучении механических явлений в основной школе в соответствии с требованиями, предъявляемыми к современному уроку физики.

Критерии оценивания работы студента в деловой игре могут быть следующими: 1) при-

нимает активное участие в работе группы; 2) предлагает собственные варианты решения проблемы; 3) выступает от имени группы с рекомендациями по рассматриваемой проблеме либо дополняет ответчика; 4) демонстрирует предварительную информационную готовность в игре.

Приведём пример кейса по теме «Современный урок физики», который может быть предложен студентам на занятии. Основу данного кейса составляет *ситуационная задача практико-ориентированного* характера. Ниже приведено содержание данной задачи.

Тщательно подготовившись к уроку, молодой учитель пришёл в школу. Он убеждён в том, что урок пройдёт очень хорошо, учащимся будет интересно. К уроку учитель отобрал видеоматериалы, взятые из интернета; составил презентацию; подготовил демонстрационный эксперимент. Прозвенел звонок, урок начался. В ходе проведения урока у молодого педагога возникают трудности. Ученики быстро находят ответы на все поставленные вопросы; они знают содержание видеоматериалов, взятых из интернета. До конца урока осталось 15 минут, а весь запланированный материал учителем озвучен. Школьники работали, были заняты, однако молодому педагогу стало понятно, что на его уроке учащимся было неинтересно, скучно. Молодой учитель задумался: «Чего же я не учёл, почему урок был скучным, ведь я так долго и тщательно к нему готовился?»

Задания к кейсу, направленные на выявление черт современного урока физики. (Указание: студентам следует предложить, например, три различных конспекта урока на тему «Архимедова сила»).

Задание 1. Проведите анализ предложенных Вам конспектов с точки зрения общего и отличительного: 1) в целях урока; 2) в содержании урока; 3) в структуре урока (этапах урока); 4) в методах, формах, средствах обучения, которые применяются на данном уроке. Результаты выполнения задания оформите в виде таблицы в соответствии с пунктами, приведёнными в задании.

Задание 2. На основе анализа созданной Вами таблицы устно выделите черты современного урока.

Задание 3. Ответьте на вопрос: «Какой из предложенных конспектов урока, по Вашему мнению, соответствует современному уроку?» Ответ обоснуйте.

Задание 4. Выскажите суждения по следующему вопросу: «Как Вы думаете, меняется ли позиция учителя на каждом из трёх представленных в конспекте уроков?» Ответ обоснуйте.

Задание 5. Выскажите мнение по следующему вопросу: «Какой из предложенных конспектов урока Вы бы захотели реализовать на практике и почему?»

Задания к кейсу, направленные на определение методических требований к современному уроку физики. (Указание: студентам следует предложить текст с описанием дидактических требований к современному уроку).

Задание 1. Озаглавьте приведённые в предложенном тексте группы дидактических требований к современному уроку.

Задание 2. Используя результаты выполнения предыдущего задания, предложите методические требования к современному уроку физики, учитывая специфику содержания и организации современного урока физики.

Задание 3. Выскажите суждения по следующим вопросам: 1. «Какова роль учителя в проектировании и проведении современного урока физики?» 2. «Какой должна быть, по Вашему мнению, позиция учителя физики при организации современного урока физики?» 3. «Как Вы думаете, влияет ли на достижение целей современного урока: а) мастерство педагога и личность педагога; б) наличие современных средств обучения; в) сочетание на уроке традиционных и современных методов и форм обучения?» Ответ обоснуйте.

В конце занятия студентам можно предложить осуществить рефлексию собственной деятельности на основе ряда поставленных рефлексивных вопросов: 1. «Что нового Вы узнали на занятии?» 2. «Что Вас больше всего заинтересовало на занятии?» 3. «Какие трудности у Вас возникли во время занятия?» 4. «Если бы можно было повторить занятие, то что бы Вы сделали по-другому?» 5. «Какую ещё проблему Вы бы хотели обсудить на основе кейс-стади?»

Оценивать выполненные студентами задания к кейсу целесообразно в соответствии с двумя группами критериев: первая группа критериев позволяет оценить степень выполнения заданий к кейсу, вторая группа критериев – участие студентов в решении заданий к кейсу. В первую группу критериев целесообразно включить следующие критерии: 1) соответствие решения сформулированным в кейсе вопросам; 2) оригинальность подхода (новаторство, креативность) в решении заданий к кейсу; 3) глубина проработки проблемы (обоснованность решения, наличие вариативных вариантов, комплексность решения). Во вторую группу критериев целесообразно включить такие критерии, как: 1) активность студента в решении заданий к кейсу; 2) предложение студентом оригинальных идей при выполнении заданий к кейсу; 3) участие студента в презентации выполненных заданий к кейсу.

Для осуществления *рубежного контроля* обучающимся целесообразно предлагать оценочные средства и формы аттестации, предполагающие комплексную проверку образовательных результатов по всем ключевым вопросам дисциплины «Методика обучения и воспитания (физика)».

Приведём содержание портфолио, которое определяется структурой деятельности студента и включает несколько разделов, обобщающих результаты теоретической, технологической, исследовательской, практической, рефлексивно-оценочной деятельности студентов на протяжении изучения дисциплины «Методика обучения и воспитания (физика)».

В разделе 1 следует привести данные о студенте (фамилия, имя, отчество студента; факультет, направление обучения), фотоматериалы, сертификаты, публикации, видеоматериалы, презентации и т. п., иллюстрирующие успехи и деятельность студента в период изучения дисциплины. В раздел 2 целесообразно включить результаты исследовательской деятельности студентов по выполнению заданий в рамках работы, например, над курсовой работой по методике обучения физике. В раздел 3 следует включить результаты работы студента в рамках лекционных, семинарско-практических и лабораторных занятий по дисциплине «Методика обучения и воспитания (физика)». В разделе 4 следует разместить результаты рефлексивно-оценочной деятельности студента.

При оценивании портфолио следует использовать рейтинговую систему, в которой максимальная сумма баллов по всем видам отчётности составляет 100 баллов. Баллы целесообразно распределить следующим образом: раздел 1: максимальная сумма – 10 баллов; раздел 2: максимальная сумма – 25 баллов; раздел 3: максимальная сумма – 50 баллов; раздел 4: максимальная сумма – 15 баллов.

Более подробно возможности использования оценочных средств сформированности про-

фессиональных компетенций будущего учителя физики при изучении дисциплины «Методика обучения и воспитания (физика)» раскрыты в учебно-методическом пособии «Методика обучения предметам (физика)» [12].

Заключение. Решение проблемы оценивания сформированности компетенций возможно при условии разработки соответствующих оценочных средств сформированности компетенций. Вариант оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики, как показало исследование, включает следующие элементы: 1) традиционные и инновационные формы аттестации и средства оценивания; 2) критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций. Структуру оценочных средств сформированности профессиональных компетенций, реализуемых при изучении методических дисциплин, целесообразно представить через следующие составляющие: оценочные средства для предварительного контроля, текущего контроля, рубежного контроля.

Дальнейшее изучение проблемы создания оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики при изучении методических дисциплин связано: с определением профессиональных компетенций, предложенных работодателями, разработкой паспорта данных компетенций; с определением критериев и показателей сформированности данных компетенций. Проблема исследования может быть рассмотрена в аспекте разработки оценочных средств сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики в период педагогической практики в школе, на итоговой аттестации.

Список литературы

1. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
2. Байденко В. И., Селезнёва Н. А. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования нового поколения как комплексная норма качества высшего образования: общая концепция и модель // Проблемы стандартизации в образовании и пути их решения: междунар. науч.-практ. конф. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 43 с.
3. Богословский В. А., Караваева Е. В., Шехонин А. А. Принципы проектирования оценочных средств для реализации образовательных программ высшего профессионального образования при подходе, основанном на компетенциях // Высшее образование в России. 2007. № 10. С. 3–9.
4. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
5. Десненко С. И. Система методической подготовки будущего учителя физики в условиях реализации новых образовательных стандартов // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2016. Т. 11, № 6. С. 13–22.
6. Ефремова Н. Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 216 с.
7. Золотарёва С. С. Оценивание профессиональных компетенций в процессе обучения студентов в педагогическом вузе // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 11. Психолого-педагогические науки, № 3. С. 116–121.
8. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
10. Шашкина М. Б., Алёшина Е. А. Оценивание профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики // Образование и наука. 2015. № 9. С. 51–67.

11. Шихова О. Ф. Модель проектирования многоуровневых оценочных средств для диагностики компетенций студентов в техническом вузе // Образование и наука. 2012. № 2. С. 23–31.

Источники

12. Десненко С. И., Проклова В. Ю. Методика обучения предметам (физика): учеб.-метод. пособие. Чита: ЗабГУ, 2016. 218 с.

13. Проектирование оценочных средств компетентностно-ориентированных основных образовательных программ для реализации уровневого профессионально-педагогического образования: метод. пособие / авт.-сост. И. В. Осипова, О. В. Тарасюк, А. М. Старкова. Екатеринбург: РГППУ, 2010. 72 с.

14. Пурышева Н. С., Шаронова Н. В., Ромашкина Н. В., Мишина Е. А. Сборник контекстных задач по методике обучения физике: учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Прометей, 2013. 116 с.

15. 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: 15.06.2017).

16. 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: 15.06.2017).

Статья поступила в редакцию 28.07.2017; принята к публикации 10.08.2017

Библиографическое описание статьи

Десненко С. И. Оценочные средства сформированности профессиональных компетенций будущего учителя физики при изучении методических дисциплин // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогическое образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 11, № 6. С. 21–28. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-21-28.

Svetlana I. Desnenko,

Doctor of Pedagogy, Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: desnenkochita@rambler.ru

Assessment Tools for Forming Professional Competencies of a Future Physics Teacher in the Study of Methodical Disciplines

When training a future teacher of physics, the orientation on the formation of competencies actualizes a number of issues related to the creation of the tools for assessing the formed competencies, the definition of criteria and indicators for assessing the level of their formation, the development and introduction of new assessment technologies. The article substantiates the necessity of solving the problem of creating assessment tools for the formation of professional competencies of future physics teachers in the study of methodical disciplines. The purpose of the research is to theoretically substantiate, create and describe the assessment tools for the formation of professional competencies of future physics teachers and show the possibilities of their implementation in the study of methodical disciplines. The theoretical and methodological foundations of the research are the competence and context approaches. The article proposes a variant of the assessment tools for the formation of professional competencies of the future physics teacher in the study of methodical disciplines, which includes the following elements: 1) traditional (control work, laboratory work, practical work, oral and written surveys, tests, colloquia, examinations, etc.) and innovative (business games, role games, standardized tests, case studies, group projects, educational discussions, creative task-judgments, portfolios, analysis of specific pedagogical situations, essays, contextual tasks) forms of certification and means of assessment; 2) criteria and indicators of the formation of professional competencies. The article substantiates that the structural tools for assessing the formation of professional competencies of the future physics teacher should include three components: assessment tools for preliminary control, current control, and boundary control. The article proposes to carry out the assessment of the professional competencies formation level on the basis of the cognitive and personal competence components. The cognitive competence component makes it possible to determine the level of the knowledge system formation and the degree of practical skills formation. The personal component determines the personal attitude of the future physics teacher to pedagogical activity. The article contains the description of various tools to assess the formation of professional competencies formed in the study of methodical disciplines, including the study of the methodical discipline "Methods of Teaching and Training (Physics)" using various types of control (preliminary, current, boundary) and reveals the criteria and indicators for assessing students' assignments.

Keywords: assessment tools, professional competencies, future teacher of physics

References

1. Baidenko V. I. Kompetentnostnyi podkhod k proektirovaniyu gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya (metodologicheskie i metodicheskie voprosy). M.: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2005. 114 s.

2. Baidenko V. I., Selezneva N. A. Gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart vysshego professional'nogo obrazovaniya novogo pokoleniya kak kompleksnaya norma kachestva vysshego obrazovaniya: obshchaya kontseptsiya i model' // Problemy standartizatsii v obrazovanii i puti ikh resheniya: mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M.: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2005. 43 s.

3. Bogoslovskii V. A., Karavaeva E. V., Shekhonin A. A. Printsipy proektirovaniya otsenochnykh sredstv dlya realizatsii obrazovatel'nykh programm vysshego professional'nogo obrazovaniya pri podkhode, osnovannom na kompetentsiyakh // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2007. № 10. S. 3–9.
4. Verbitskii A. A. Kontekstno-kompetentnostnyi podkhod k modernizatsii obrazovaniya // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2010. № 5. S. 32–37.
5. Desnenko S. I. Sistema metodicheskoi podgotovki budushchego uchitelya fiziki v usloviyakh realizatsii novykh obrazovatel'nykh standartov // *Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya*. 2016. T. 11, № 6. S. 13–22.
6. Efremova N. F. Podkhody k otsenivaniyu kompetentsii v vysshem obrazovanii. M.: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2010. 216 s.
7. Zolotareva S. S. Otsenivanie professional'nykh kompetentsii v protsesse obucheniya studentov v pedagogicheskom vuze // *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. 2014. T. 11. Psikhologo-pedagogicheskie nauki, № 3. S. 116–121.
8. Subetto A. I. Ontologiya i epistemologiya kompetentnostnogo podkhoda, klassifikatsiya i kvalimetriya kompetentsii. M.: Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2006. 72 s.
9. Khutorskoi A. V. Klyuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno orientirovannoi paradigmy obrazovaniya // *Narodnoe obrazovanie*. 2003. № 2. S. 58–64.
10. Shashkina M. B., Aleshina E. A. Otsenivanie professional'nykh kompetentsii studentov – budushchikh uchitelei matematiki // *Obrazovanie i nauka*. 2015. № 9. S. 51–67.
11. Shikhova O. F. Model' proektirovaniya mnogourovnevnykh otsenochnykh sredstv dlya diagnostiki kompetentsii studentov v tekhnicheskome vuze // *Obrazovanie i nauka*. 2012. № 2. S. 23–31.

Istochniki

12. Desnenko S. I., Proklova V. Yu. Metodika obucheniya predmetam (fizika): ucheb.-metod. posobie. Chita: ZabGU, 2016. 218 s.
13. Proektirovanie otsenochnykh sredstv kompetentnostno-orientirovannykh osnovnykh obrazovatel'nykh programm dlya realizatsii urovnevogo professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya: metod. posobie / avt.-sost. I. V. Osipova, O. V. Tarasyuk, A. M. Starkova. Ekaterinburg: RGPPU, 2010. 72 s.
14. Purysheva N. S., Sharonova N. V., Romashkina N. V., Mishina E. A. Sbornik kontekstnykh zadach po metodike obucheniya fizike: ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov. M.: Prometei, 2013. 116 s.
15. Professional'nyi standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v doskol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel') [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.up.ru> (data obrashcheniya: 15.06.2017).
16. 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: 15.06.2017).

Received: July 28, 2017; accepted for publication: August 10, 2017

Reference to the article

Desnenko S. I. Assessment Tools for Forming Professional Competencies of a Future Physics Teacher in the Study of Methodical Disciplines // *Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching*. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 21–28. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-21-28.

УДК 37.013.78; 37.062.2

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-29-36

Татьяна Борисовна Михеева,

доктор педагогических наук, доцент,

Донской государственной технической университет
(344000, Россия, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1),

e-mail: mitata.m@yandex.ru

Образовательное пространство как феномен культуры и «место» формирования личности

Активность в речи слова «пространство» связана с актуализацией данного понятия в жизни общества, а также с новой парадигмой осмысления знаний о мире. В статье представлен обзор научных исследований образовательного пространства, его культурологического аспекта, так как образовательное пространство не может не быть пространством культуры. Введение термина «образовательное пространство» в научный оборот связано с отказом от принятого ранее представления об образовательных процессах как линии, траектории или некоего канала, по которому нормативно и эффективно должен двигаться учащийся. Образовательное пространство – развивающаяся целостность, структурные элементы которой используются всеми участниками образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей. Гуманизации образовательного пространства способствует обеспечение комфортности существования и развития детей и взрослых. В современном образовательном пространстве появились новые целевые ориентиры учебно-воспитательного процесса для самореализации и саморазвития личности. Основным методом, используемым в статье, – анализ содержательных характеристик образовательного пространства и сред, а также структурных компонентов педагогической культуры педагога с использованием деятельностного, культурологического и пространственного подходов. Образовательное пространство выступает объектом анализа и в педагогике, и в пограничных областях взаимодействия педагогики и философии, педагогики и культурологии, социологии и философии. Рассматривается также педагогическая культура педагога в контексте его деятельности в поликультурном образовательном пространстве школы и вуза. Педагогическая культура в процессе деятельности педагога реализуется как динамическая система педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и его личных достижений в создании образцов педагогической практики. Особо актуализируется понимание культуры в педагогических исследованиях и в образовательном процессе. Культура, рассматриваемая с точки зрения педагогической науки, связана с характеристикой личности, процесс развития которой лежит в основе современной педагогики.

Ключевые слова: образовательное пространство, образовательная поликультурная среда, педагогическая культура, культура педагога, пространственный подход, многоаспектность

Введение. «Пространство» в современном научном обиходе стало не только часто используемым понятием, но и модным словом: мировое, рыночное, когнитивное, социальное, образовательное, коммуникативное пространство. Активность данного слова в речи связана с актуализацией данного понятия в жизни общества, а также с новой парадигмой осмысления знаний о мире.

Мы становимся свидетелями трансформации представлений об образовательном процессе как линии, заданной траектории трансляции готового знания, по которой должен двигаться обучающийся, к пониманию его как множества индивидуальных форм развития и разнообразия образовательных возможностей личности.

Конкретная образовательная система представляется как, во-первых, место, вместилище, во-вторых, набор подпространств, мест, объектов, наполняющих пространство. Однако это аналогия, так как образовательное пространство включает в себя различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющие характер образовательных процессов в целом. Используя популярный со времён Платона и Аристотеля термин, можно сказать, что «идея» образовательного пространства «задаёт топiku образования».

Образовательное пространство – развивающаяся целостность, структурные элементы которой используются всеми участниками образовательного процесса для освоения и трансляции гуманистических ценностей. Гуманизации образовательного пространства способствуют обеспечение комфортности существования и развития детей и взрослых, персонализация среды (фиксация определённой части среды как своего «Я»), создание «среды для меня», т. е. образовательной среды каждого индивида; обеспечение личностного роста субъектов среды. В таком контексте образовательное пространство есть образовательная среда.

Введение данного термина в научный оборот связано с отказом от принятого ранее представления об образовательных процессах как линии, траектории или некоего канала, по которым нормативно должен двигаться ученик. Так, в образовательном пространстве школы дети учатся воспринимать сложные жизненные явления, у них сглаживаются проявления социальной и материальной стратификации, формируется гуманистическая направленность. Поликультурное образовательное пространство школы ограждает школьников от асоциальных влияний, формирует навыки духовного противо-

стояния им. Образовательная среда вуза – это условия, специально созданные для эффективного образовательного процесса в конкретном образовательном учреждении высшего образования. Характеристики образовательной среды вуза учитывают мотивы получения специальности студентами, профессионализм профессорско-преподавательского состава, а также материально-технические возможности вуза в реализации требований ФГОС.

Методология и методы исследования.

На современном этапе развития образовательных систем актуализируется пространственный подход и к анализу процесса образования, и к формированию различного рода сред как проявление образовательного пространства. Данный подход важен для нас с точки зрения поликультурности современного образовательного пространства России, а также с позиции описания педагогической культуры преподавателя. Таким образом, наше внимание акцентируется на:

- обзоре научной литературы и определении понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда»;
- культурологическом аспекте образовательного пространства;
- педагогической культуре педагога, деятельность которого осуществляется в поликультурном образовательном пространстве школы или вуза.

Результаты исследования и их обсуждение. Понятие образовательного пространства определяется как некое «место» в социуме с заданным набором отношений и связей, в котором различные системы (государственные, общественные, смешанные) обеспечивают развитие и социализацию (в процессе обучения и воспитания) индивида [14, с. 63]. Также возможно и внутренне формируемое, индивидуальное образовательное пространство, становление которого происходит в опыте каждого.

Осмыслению сути категории «образовательное пространство» помог анализ научной литературы. Образовательное пространство выступает объектом анализа и в педагогике, и в пограничных областях взаимодействия педагогики и философии, педагогики и культурологии, социологии и философии.

Образовательное пространство – *education space* – существующее в социуме «место», где субъективно задаются множества отношений и связей, где осуществляются специальные деятельности различных систем (государственных, общественных и смешанных) по развитию индивида и его социализации. Наиболее распространено метафорическое понимание образовательного пространства. Так называют образовательные процессы (или институт, систему), представляемые как множество индивидуаль-

ных форм развития и разнообразия образовательных возможностей. Такое понимание класса или школы позволяет:

- увидеть их как пространство (одновременное сосуществование) возможностей и выборов, включённых в более широкое социальное пространство;
- преодолевать парное (учитель – ученик) видение педагогической деятельности.

Другое понимание образовательного пространства строится по аналогии. Конкретная образовательная система представляется как, во-первых, место, вместительное, во-вторых, набор подпространств, мест, объектов, наполняющих пространство. Образовательное пространство включает в себя различные факторы, условия, связи и взаимодействия субъектов образования, определяющие характер образовательных процессов в целом. Используя популярный со времён Платона и Аристотеля термин, можно сказать, что «идея» образовательного пространства задаёт топик образования. Образовательное пространство – развивающийся конструктор, структурные элементы которого используются всеми участниками образовательного процесса для передачи и освоения гуманистических ценностей.

Н. Е. Буланкина исследует образовательное пространство и рассматривает именно полиязыковое образовательное пространство в широком философском, культурологическом и педагогическом контексте, в рамках мирового социокультурного пространства, понимает его как пространство «языков» и «смыслов» [5]. Единое образовательное пространство в правовой плоскости определяется как форма государственной гарантии конституционного права граждан Российской Федерации на образование в соответствии со своими потребностями и возможностями, интересами личности и государства.

Создание и функционирование образовательного пространства связывается со становлением новой (конца XX – начала XXI века) конфигурации системы образования и рассматривается в качестве главного инструмента преодоления провинциализма в образовании, а также в качестве средства интеграции в международную систему образования [21; 22]. Образовательное пространство идентифицируется также со средой (профессионально-образовательной, социально-культурной). Мы солидарны с исследователями, изучающими образовательную среду, обеспечивающую личностный рост субъектов обучения. В таком контексте образовательное пространство есть среда (образовательная среда вуза, поликультурная образовательная среда многонациональной школы, среда общеобразовательной школы и др.). Следует подчеркнуть, что исследователи не об-

ходят вниманием и образовательное пространство общеобразовательной школы. Так, Р. В. Никонов считает, что «создание межкультурного пространства школы и управление им – проект, имеющий цель развивать школьное сообщество, способствовать межкультурной интеграции выпускников школы в различные сообщества» [13, с. 99].

Говоря об оптимизации образовательного пространства студента в вузе, А. С. Запесоцкий выделяет университетскую и социокультурную среду [7]. Образовательная среда вуза, считает исследователь, не только формирует профессиональную этику будущих специалистов-гуманитариев, но и влияет на духовный мир личности.

Обратимся к пониманию некоторых других «пространств», связанных, как нам кажется, с образовательным пространством. Например, когнитивное пространство представляет собой определённым образом структурированную совокупность знаний и представлений, которыми обладает как любая личность, так и все личности, входящие в тот или иной социум. Коммуникативное пространство, по определению Ю. Е. Прохорова – это «совокупность сфер речевого общения, в котором определённая языковая личность может реализовать в соответствии с принятыми в данном социуме языковыми, когнитивными и прагматическими правилами необходимые потребности своего бытия» [16, с. 459]. Непосредственно в культурологии пространство исследуется как универсалия картины мира.

На наш взгляд, образовательное пространство не может не быть пространством культуры. Культура, рассматриваемая с точки зрения педагогической науки, интересует нас как нечто, связанное с характеристикой личности, процесс развития которой лежит в основе современной педагогики.

Словари фиксируют различные подходы к интерпретации понятия «культура», определяя его через «деятельность», «способ», «совокупность достижений» и др. Многоаспектность понятия и понимания культуры выражена в огромном количестве определений. Приведём только два из них.

По мнению Ю. М. Лотмана, рассматривающего культуру с позиций семиотического подхода, культура – понятие коллективное [10]. По своей природе культура, как и язык, – явление общественное (социальное), имеет коммуникационную и символическую природу.

А. А. Брудный считает, что культура – это выражение человеческих отношений в предметах, поступках, словах, которым люди придают значение, смысл и ценность [4].

Среди множества определений понятия «культура» наиболее соответствующим нашему пониманию и использованию в педагогических исследованиях является следующее: культура – это:

- системное социальное явление;
- фонд ценностей, созданных людьми;
- способ творческого освоения мира, реализации сущностных и потенциальных сил индивида, социальной группы.

Культура, как видно из определений, является и неким критерием достижений – в том числе и как результат образования – в различных областях жизнедеятельности, и определённым аккумулятором, и человеческой энергии созидания, и личностного развития. Следует особо выделить тот факт, что все элементы культуры являются действенными в силу их активного принятия или пассивного признания. Другими словами, мы можем говорить о действенности культуры в обществе на двух уровнях человеческого сознания:

– культура пассивно признаётся, её правилам общество вынуждено подчиняться, как только отпадает принуждение к этому – культура отбрасывается;

– культура воспринимается как нечто неотделимое от личности – своё, и все поведенческие проявления объясняются свободой выбора личностью конкретных действий существования в обществе.

Современную европейскую культуру называют синкретической, или диалоговой/коммуникативной, поскольку она допускает сосуществование человеческих идей и воззрений, а также разнообразие вариантов жизни людей. Поэтому основными ценностями при взаимодействии людей следует считать «взаимоприятие» и стремление к взаимопониманию. Актуальными характеристиками синкретической культуры, каковой является многонациональная российская культура, становятся индивидуальность и индивидуальное сознание. Это характеристики принципиально демократической культуры. И эти свойства современной культуры постепенно укореняются в педагогическом сознании, отражаются не только на процессе профессионально-педагогической деятельности, но и становятся основанием для формирования и совершенствования компетентности педагога.

В конце XX века начала оформляться научная дисциплина, включающая в себя комплекс знаний педагога и его профессии – педагогическая деонтология, которая разрабатывает правила и нормы поведения учителя/преподавателя в сфере его профессиональной деятельности. Словосочетание «педагогическая культура» достаточно широко используется в учебниках по педагогике и в научных исследованиях. В. Л. Бенин даёт такое определение этому понятию: «Педагогическая культура представляет собой интегративную характеристику педагогического процесса, включающую единство как непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта, так и результатов

этой деятельности, закрепленных в виде знаний, умений, навыков, и специфических институтов такой передачи от одного поколения к другому» [1, с. 8]. Можно сказать, что педагогическая культура определяется автором через интегративную характеристику педагогического процесса в единстве его системы и целей, объекта и субъектов деятельности, содержания и механизмов.

Профессиональная культура педагога представляет собой единство духовного и деятельностного. Сущность профессиональной культуры определяется способами осуществления деятельности и складывается из таких элементов, которые ощутимо влияют на характер и качество профессиональной деятельности педагога. Успешность формирования и совершенствования профессиональной культуры педагога определяется непрерывностью процесса, его системностью, пролонгированностью и созданием условий (в образовательных учреждениях, в ИПК) для продуктивного профессионального взаимодействия членов педагогического сообщества, а также всех участников образовательного процесса. Профессиональная культура педагога немыслима без высокого уровня культуры личности. Именно этот личностный аспект профессиональной культуры педагога приобретает особое значение в условиях гуманизации образовательного процесса. В современном образовательном пространстве появились новые целевые ориентиры учебно-воспитательного процесса. Исследователи считают, что ценностью являются не только и не сколько знания, сколько способности и возможности личности реализовать эти знания для самореализации и саморазвития [8].

Хрестоматийным является утверждение, что педагогическая профессия относится к типу «человек – человек», поэтому профессиональная культура педагога включает в себя высокий уровень общей культуры специалиста. Т. Г. Браже исследовалось понятие общей культуры личности с точки зрения самого педагога. Ведущими её компонентами (со слов самих опрошенных) признаны знание отечественного и мирового искусства и литературная начитанность, понимание многообразия мира, быта людей, их традиций, знание путей развития цивилизации, т. е. мировой и отечественной культуры. «...Половина респондентов считают основой общей культуры владение гуманитарными знаниями в традиционном значимых областях, дающих ключи к пониманию человека и человечества в разнообразных его проявлениях, временных и пространственных, к соотношению себя с накопленным человечеством уроками и вечными ценностями через историю и искусство. Эта тенденция прослеживается не только у гуманитариев, чья профессиональная задача – раскрыть эти ценности ученикам, но и у педагогов других специальностей.

Однако другая половина не поддерживает это мнение коллег и тем самым как бы выводит себя из-под влияния этой части культуры, что не может не настораживать» [3, с. 57].

В условиях нового понимания культурно-ценностных ориентиров в образовании изменяется перечень требований к педагогу, к уровню развития его профессиональной культуры. Основная функция учителя/преподавателя – быть источником новой информации и транслятором предметных знаний – дополняется множеством других функций. Педагог должен быть способен к проектированию и реализации социально-педагогических, социально-психологических, психолого-педагогических условий развития и становления личности обучающегося. Обществу нужен педагог с развитой профессиональной культурой, позволяющей ему осваивать новое содержание и технологии обучения, быть способным к осмыслению своей профессиональной миссии, построению личностно-развивающего и культуросообразного взаимодействия с обучающимися. Современная образовательная среда меняет критерий ценности (профессионализма) педагога.

В условиях переориентации образования на общечеловеческие и национальные ценности, на интересы личности актуализируется смыслопоисковая, то есть методологическая функция педагогической культуры. В процессе профессиональной деятельности педагогов-практиков создаются и меняются педагогические ценности, творческие способы и формы обучения, культуросообразные педагогические теории и системы.

Педагогическая культура в процессе деятельности педагога реализуется как динамическая система педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и его личных достижений в создании образцов педагогической практики. С целью выделения и описания характерных черт – показателей педагогической культуры – исследователи выявляют школьного учителя соответствующего уровня педагогической культуры. Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич такими показателями предлагают считать:

- гуманистическую и педагогическую позицию учителя по отношению к детям и его способность быть воспитателем;
- психолого-педагогическую компетентность и развитое педагогическое мышление;
- образованность в сфере преподаваемого предмета и владение педагогическими технологиями;
- опыт творческой деятельности, умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему (дидактическую, воспитательную, методическую), способность разработать авторский образовательный проект;

– культуру профессионального поведения, способы саморазвития, умения саморегуляции собственной деятельности, общения [2, с. 104].

Наряду с понятием «педагогическая культура» исследователи часто используют понятие «профессиональная культура». Профессиональная культура педагога – это совокупность общей культуры личности и профессиональных знаний по всем направлениям педагогической деятельности, а также умения применять эти знания в педагогической практике. Профессиональная культура включает в себя знания теории и методики преподаваемых предметов. Следует добавить, что профессиональная культура педагога в значительной степени – сфера самой профессиональной деятельности и структура личности специалиста.

Педагогическая культура представляет собой часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности. Профессиональная культура педагога в отличие от педагогической культуры человека, не имеющего педагогического образования (например, родителя) опирается на научное, а не на обыденное знание, т. е. отличается качественно.

Профессиональная культура педагога состоит из трёх компонентов: когнитивного, деятельностного и ценностного. Ценностный компонент профессиональной культуры педагога связан с его саморазвитием, самообразованием и самореализацией. Самореализация и саморазвитие педагога основаны на стремлении педагога к совершенствованию в профессии в ходе творческой педагогической деятельности. И. Ф. Исаев считает, что формирование творческой индивидуальности педагога – это динамический процесс преобразования и саморазвития личности, его продуктивного самосознания [9]. Под развитием самосознания имеется в виду:

- осознание неповторимости личности при сравнении себя с другими;
- совокупность креативных проявлений и представлений о себе;
- непрерывность процесса собственного саморазвития личности и становление человека как творца;
- самоутверждение личности на основе осознания самореализации личности как педагога.

Когнитивный компонент профессиональной культуры представляет собой целостную систему теоретических знаний, способов их получения и реализации в практической педагогической деятельности. Он включает в себя:

- профессиональные знания в области педагогики, её отраслей и смежных с ней наук;
- культуру целеполагания и проектирования средств педагогической деятельности;
- культуру профессионального самосовершенствования.

Деятельностный компонент профессиональной культуры педагога состоит из:

- культуры педагогического общения;
- умения формировать и совершенствовать умения и навыки учебной деятельности своих учеников;
- умения организовать деятельность учащихся на занятиях и во внеучебное время;
- умения стимулировать и мотивировать различные виды деятельности.

Педагог как один из субъектов образовательного пространства, как организатор процесса обучения ценится не за то, что больше знает, а за то, что может привести каждого обучаемого к успеху по индивидуальному пути освоения предметного содержания с учётом особенностей его развития, реализуя субъектную и индивидуальную индивидуализацию в процессе педагогической деятельности.

Профессиональную культуру учителя составляют следующие умения:

- гностические – умения анализировать на основе приобретённых знаний типовые проблемные педагогические ситуации;
- конструктивно-планирующие – умения самостоятельно моделировать проблемы педагогических ситуаций и давать общий план их решения;
- коммуникативные – умения профессионально-педагогического общения;
- организаторские – умения организовывать как свою собственную деятельность, так и деятельность обучающихся [11; 12; 15; 18; 20 и др.].

Образовательное пространство расширяет знания субъекта образовательной деятельности об окружающем мире, о людях, о себе, своих познавательных и созидательных способностях и возможностях. В условиях воспитательно-образовательной среды образовательной организации устанавливается психологический климат доверительного общения, порождающий определённые ценности, смыслы, типы общения, инициируются творческие возможности личности.

Воспитательный процесс погружает человека в мир ценностей, отношений между людьми, помогает учащемуся осмыслить себя как духовного и душевного субъекта, понять свою душевную организацию и решать задачи духовного совершенствования. Мы разделяем идеи Г. И. Герасимова о том, что пространственно-временной характер образовательного и воспитательного пространства, их многофакторность, целостность и объёмность с множеством размещённых в них разнообразных сред в их взаимосвязи и взаимо-

зависимости внутри широкой социокультурной среды в наибольшей степени соответствует современным вызовам времени [6]. Это:

- необходимость проявления современным человеком меры продуктивности, плодотворности, созидательности;
- способность к моделированию и конструированию новых, творческих моделей деятельности и собственной жизни.

Эффект влияния пространства на личность зависит от выбора ею сред своего развития и самоосуществления, от меры включения системы деятельности личности в универсум социального бытия, от качества интеграционных процессов в социокультурной среде. Интеграция осуществляется на уровне компенсации для усиления своего потенциала недостающими ресурсами, на уровне сотрудничества в рамках единой программы развития, на уровне собственно интеграции, создания социально-педагогических комплексов для решения проблем воспитания и социализации личности [17].

Заключение. Идеи пространственного подхода актуализируют профессиональную деятельность педагога, его способности быть проектировщиком, коммуникатором и фасилитатором.

Образовательное и воспитательное пространство многократно увеличивает степень свободы личности, создавая условия для реализации возможности индивидуального разрешения и переоформления оснований совместной жизнедеятельности, выстраивания индивидуальной образовательной траектории. Образовательное пространство, будучи поликультурным, выходит за территориальные границы и понимается как педагогически окрашенное информационное, психологическое, социальное пространство. Представление о сложной и многоуровневой пространственной организации и самоорганизации служит связующим звеном между простым эмпирическим представлением образовательного учреждения (как института) и представлением его как системы.

Список литературы

1. Бенин В. Л. Теоретико-методологические основы формирования и развития педагогической культуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Екатеринбург, 1996. 40 с.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. М.; Ростов н/Д.: Учитель, 1999. 560 с.
3. Браже Т. Г. Учитель как профессионал и личность в пространстве культуры // Мир русского слова, 2003. № 3. С. 56–59.
4. Брудный А. А. Новое мышление. Фрунзе, 1988. 104 с.
5. Буланкина Н. Е. Проблема эффективного культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве. М.: АПКИПРО, 2002. 208 с.
6. Герасимов Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского образования. М.: Социально-гуманитарные знания, 2005. 187 с.
7. Запесоцкий А. С. Научное обеспечение развития высшей школы в стране как приоритетное направление деятельности академии образования // Педагогическая наука в контексте модернизации образования. СПб.: Изд-во СПбГУП, 2002. С. 18–20.
8. Зарецкая И. И. Профессиональная культура педагога. М.: АПКИПРО, 2002. 159 с.
9. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя. М.: Академия, 2002. 350 с.
10. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. СПб.: Искусство-СПб., 1998. 399 с.
11. Михеева Т. Б. Ценности профессионализма учителя и их проявление в педагогической культуре // Известия Южного федерального университета. Сер. Педагогические науки. 2008. № 5. С. 30–36.
12. Молчановский В. В. Преподаватель русского языка как иностранного: опыт системно-функционального анализа. М.: Наука, 1998. 320 с.
13. Никонов Р. В. Создание межкультурного пространства школы и управление его развитием // Учёные записки ЗабГГПУ. 2011. № 5. С. 96–99.
14. Новые ценности образования. Вып 1. Тезаурус для учителей и школьных психологов. М.: Ин-т пед. инноваций РАО, 1995. 114 с.
15. Основы педагогического мастерства / под ред. И. А. Зюзюна. М.: Просвещение, 1989. 301 с.
16. Прохоров Ю. Е. Коммуникативное пространство языковой личности в национально-культурном аспекте // Материалы IX Конгресса МАПРЯЛ: доклады и сообщения российских учёных (г. Братислава, 1999 г.). М., 1999. С. 450–464.
17. Чепкова О. Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития детской одарённости в региональном образовательном пространстве (теория и практика организации): учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д.: Изд-во РО ИПКИПРО, 2007. 42 с.
18. Bachmann H. Schulautonomie – eine Chance der Schulentwicklung? // Erziehung und Unterricht. 1996. No. 4. Pp. 226–233.
19. Banks J. Multiethnic Education: Practices and Promises. Phi Delta Kappa, 1977. 34 p.
20. Collins C. Competencies: The competencies debate in Australian education and training. Deakin: The Australian College of Education, 1993. Pp.116–130.
21. Dugarova D. T., Starostina S. E., Cherepanova L. V. Discrete actions in Supplementary Vocational Technical Education under the Introduction of Professional Standards // International Journal of Applied Engineering Research. 2016. Vol. 11, No. 11. Pp. 7318–7325.

22. Steinberger Claire Beth. Cyberspace: the nodal self in the wide wide world – adolescents signing-on // The psychoanalytic review. New York; London, 2009. Vol. 96, No. 1. Pp. 129–144.

Статья поступила в редакцию 25.09.2017; принята к публикации 15.10.2017

Библиографическое описание статьи

Михеева Т. Б. Образовательное пространство как феномен культуры и «место» формирования личности // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 29–36. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-29-36.

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*

**Educational Space as a Phenomenon of Culture
and the “Place” of Personality Formation**

Frequent use of the word “space” in the speech is associated with the actualization of this concept in the life of society, as well as with a new paradigm of understanding knowledge about the world. The article presents an overview of scientific studies of the educational space, its culturological aspect, since the educational space could not be considered a non-culture space. The introduction of the term “educational space” into the scientific circulation is associated with the rejection of the earlier adopted ideas about the educational process as a path, a trajectory or a channel which the student should follow normatively and effectively. The educational space is a developing integrity; its structural elements are used by all participants in the educational process for the development and transmission of humanistic values. Humanization of the educational space contributes to ensuring comfortable existence and development of children and adults. In the modern educational space there are new targets of the educational process for the individual's self-realization and self-development. The basic method employed in the article is the analysis of the content characteristics of the educational space and environments, as well as the structural components of the pedagogical culture of the teacher with the use of active, cultural and spatial approaches. The educational space is an object of analysis both in pedagogy and in the border areas of interaction between pedagogy and philosophy, pedagogy and cultural studies, sociology and philosophy. The pedagogical culture of the teacher is considered in the context of his/her activity in the polycultural educational space of school and university. Pedagogical culture in the process of pedagogical activity is realized as a dynamic system of pedagogical values, creative ways of teaching activity and personal achievements in the creation of pedagogical practices. The article especially actualizes the awareness of culture in pedagogical research and in the educational process. Culture, viewed from the point of view of pedagogical science, is associated with the characteristics of the individual, whose development is the basis of modern pedagogy.

Keywords: educational space, educational polycultural environment, pedagogical culture, teacher's culture, spatial approach, multidimensionality

References

1. Benin V. L. Teoretiko-metodologicheskie osnovy formirovaniya i razvitiya pedagogicheskoi kul'tury: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Ekaterinburg, 1996. 40 s.
2. Bondarevskaya E. V., Kul'nevich S. V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya. M.: Rostov n/D.: Uchitel', 1999. 560 s.
3. Brazhe T. G. Uchitel' kak professional i lichnost' v prostranstve kul'tury // Mir russkogo slova, 2003. № 3. S. 56–59.
4. Brudnyi A. A. Novoe myshlenie. Frunze, 1988. 104 s.
5. Bulankina N. E. Problema effektivnogo kul'turnogo samoopredeleniya lichnosti v poliyazykovom obrazovatel'nom prostranstve. M.: APKIPRO, 2002. 208 s.
6. Gerasimov G. I. Transformatsiya obrazovaniya – sotsiokul'turnyi potentsial razvitiya rossiiskogo obrazovaniya. M.: Sotsial'no-gumanitarnye znaniya, 2005. 187 s.
7. Zapesotskii A. S. Nauchnoe obespechenie razvitiya vysshei shkoly v strane kak prioritetnoe napravlenie deyatel'nosti akademii obrazovaniya // Pedagogicheskaya nauka v kontekste modernizatsii obrazovaniya. SPb.: Izd-vo SPbGUP, 2002. S. 18–20.
8. Zaretskaya I. I. Professional'naya kul'tura pedagoga. M.: APKIPRO, 2002. 159 s.
9. Isaev I. F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya. M.: Akademiya, 2002. 350 s.
10. Lotman Yu. M. Besedy o russkoi kul'ture. SPb.: Iskusstvo-SPb., 1998. 399 s.
11. Mikheeva T. B Tsenosti professionalizma uchitelya i ikh proyavlenie v pedagogicheskoi kul'ture // Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Ser. Pedagogicheskie nauki. 2008. № 5. S. 30–36.
12. Molchanovskii V. V. Prepodavatel' russkogo yazyka kak inostrannogo: opyt sistemno-funktsional'nogo analiza. M.: Nauka, 1998. 320 s.
13. Nikonov R. V. Sozdanie mezhkul'turnogo prostranstva shkoly i upravlenie ego razvitiem // Uchenye zapiski ZabGPPU. 2011. № 5. S. 96–99.

14. Novye tsennosti obrazovaniya. Vyp 1. Tezaurus dlya uchitelei i shkol'nykh psikhologov. M.: In-t ped. innovatsii RAO, 1995. 114 s.
15. Osnovy pedagogicheskogo masterstva / pod red. I. A. Zyuziyuna. M.: Prosveshchenie, 1989. 301 s.
16. Prokhorov Yu. E. Kommunikativnoe prostranstvo yazykovoï lichnosti v natsional'no-kul'turnom aspekte // Materialy IX Kongressa MAPRYaL: doklady i soobshcheniya rossiiskikh uchenykh (g. Bratislava, 1999 g.). M., 1999. S. 450–464.
17. Chepkova O. N. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya detskoi odarennosti v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve (teoriya i praktika organizatsii): ucheb.-metod. posobie. Rostov n/D.: Izd-vo RO IPKiPRO, 2007. 42 s.
18. Bachmann H. Schulautonomie – eine Chance der Schulentwicklung? // Erziehung und Unterricht. 1996. No. 4. Pp. 226–233.
19. Banks J. Multiethnic Education: Practices and Promises. Phi Delta Kappa, 1977. 34 p.
20. Collins C. Competencies: The competencies debate in Australian education and training. Deakin: The Australian College of Education, 1993. Pp.116–130.
21. Dugarova D. T., Starostina S. E., Cherepanova L. V. Discrete actions in Supplementary Vocational Technical Education under the Introduction of Professional Standards // International Journal of Applied Engineering Research. 2016. Vol. 11, No. 11. Pp. 7318–7325.
22. Steinberger Claire Beth. Cyberspace: the nodal self in the wide wide world – adolescents signing-on // The psychoanalytic review. New York; London, 2009. Vol. 96, No. 1. Pp. 129–144.

Received: September 25, 2017; accepted for publication: October 15, 2017

Reference to the article

Mikheeva T. B. Educational Space as a Phenomenon of Culture and the “Place” of Personality Formation // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. Pp. 29–36. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-29-36.

Александр Николаевич Новиков,
кандидат географических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),
e-mail: geonov77@mail.ru

**Реализация магистерской программы «Географическое образование»
в условиях проявления метакомпетентностных противоречий конвергенции
(на примере ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»)**

Метакомпетентностные противоречия, которые возникают в образовательном процессе магистрантов, можно объяснить стремительным этапом становления отечественных магистерских программ. Метакомпетентностный подход – это порождение конвергенции наук и технологий, что происходит в современной науке, практике и образовании. Метакомпетентностные противоречия – это масштабные противоречия в системе образования, они проявляются на надкомпетентностном уровне и являются следствием объединения различных по характеру областей наук, методологических подходов и целевых установок. Первое метакомпетентностное противоречие в образовательном процессе магистерской программы «Географическое образование» заложено уже в её названии, которое объединяет географические и педагогические науки. Это противоречие лежит в плоскости конвергенции различных областей знания. В программе представлены как географические, так и педагогические дисциплины. Имеются и конвергентные педагогико-географические. Географические и педагогико-географические дисциплины не находят своего отражения в формулировках компетенций программ. Второе метакомпетентностное противоречие касается целевых установок: развивать магистратуру научно- или практико-ориентированную. Третье метакомпетентностное противоречие порождается тем, что в магистратуру по географическому образованию поступают студенты, не имеющие педагогического географического образования или не имеющие педагогического образования вообще. Противоречие возникает между имеющимся и необходимым набором компетенций. Существование метакомпетентностных противоречий – это атрибут процессов конвергенции наук и технологий. Разработка стратегии их разрешения лежит в плоскости теории и философии географического образования. Проблема заключается в том, что механизмы разрешения этих противоречий не всегда могут быть найдены. Однако необходимо находить пути смягчения, то есть адаптации к этим противоречиям.

Ключевые слова: географическое образование, Забайкальский государственный университет, конвергенция, магистратура, метакомпетентностные противоречия

Введение. За рубежом система образования в магистратуре имеет многолетний опыт. Наша страна относительно недавно (с 2011 г.) перешла на двухуровневую систему «бакалавриат – магистратура». Противоречия, которые возникают в образовательном процессе магистрантов, можно объяснить стремительным этапом становления отечественных магистерских программ. В этих условиях чрезвычайно важно не только заимствовать зарубежный опыт, но и активно обмениваться уже наработанным отечественным опытом последних лет. В условиях жёсткой конкуренции университеты должны в кратчайшие сроки не только создать магистерские программы (как показал опыт Забайкальского государственного университета, это возможно), но и постоянно модернизировать их с учётом современных требований отечественного и международного образования. Одним из требований современного образования является конвергенция наук и технологий. В 2017 году представители философской науки провели круглые столы [1] для осознания этапа конвергенции, который пришёл на смену дивергенции, а вузы в срочном порядке организовали мозговые штурмы [9] для выяснения механизмов конвергенции на уровне магистерских программ. В ЗабГУ тоже необходимо запустить этот процесс.

Конвергенция в образовании – это процесс объединения дисциплин и преодоления метакомпетентностных противоречий.

В предыдущей своей статье [7] автор предложил свою концепцию конвергенции в формате образовательной программы бакалавриата «Безопасность жизнедеятельности и география» кафедры географии, теории и методики обучения географии (ГТиМОГ) ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет». В рамках данной статьи продолжим эту тематику, но уже на уровне магистратуры и обозначим ряд метакомпетентностных противоречий, препятствующих процессу реализации магистерской программы «Географическое образование» на указанной кафедре.

Цель статьи – раскрыть проблемы реализации учебного процесса в магистратуре в условиях проявления метакомпетентностных противоречий (на примере ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»).

Методология и методы исследования.

Г. Ф. Ахмедьянова обобщает представления о метакомпетентностном подходе, представляя несколько трактовок понятия «метакомпетенция» [2]. В данной работе под ним понимается изучение обобщённой группы компетенций.

Метакомпетентностный подход – это порождение конвергенции наук и технологий, кото-

рая происходит в современной науке, практике и образовании. М. В. Ковальчук, организующий реализацию конвергенции в виде НБИКС-технологий (нано-, био-, инфо-, когнитивные, социогуманитарные), утверждает: «...по мере роста наших знаний о природе, развития исследовательского инструментария человечество начало искусственно делить единую природу на сегменты для их более лёгкого понимания, изучения. Так возникли физика, химия, биология, геология и т. д. В результате этих процессов человечество постепенно сформировало узкоспециализированную систему науки и образования, которая существует и успешно функционирует до сегодняшних дней» [5, с. 11]. Однако, по мнению указанного автора, сегодня мы вступаем в новый этап развития науки и образования, когда на смену дивергенции приходит конвергенция.

В условиях конвергенции магистр географического образования должен обладать не просто набором необходимых компетенций из педагогики и географии, но и иметь качественно иное мышление за счёт слияния и сочетания этих компетенций; моделировать процесс географического образования с учётом современных тенденций развития географической и педагогической наук.

В географическом образовании находят применение информационные, когнитивные и социогуманитарные технологии конвергенции географии и педагогики.

Метакомпетентностные противоречия – это масштабные противоречия в системе образования, они проявляются на надкомпетентностном уровне и являются следствием объединения различных по характеру областей наук, методологических подходов и целевых установок. Если провести аналогию метакомпетентностного подхода с глобальным подходом в географии, то можно сравнить его с анализом глобальных процессов и структур на картах мира, которые на плане местности (на уровне анализа отдельных компетенций) не всегда видны (например, тектонические разломы).

Результаты исследования и их обсуждение. Первое метакомпетентностное противоречие в образовательном процессе магистерской программы «Географическое образование» заложено уже в её названии, которое предполагает конвергенцию географических и педагогических наук. В программе представлены как чисто географические, так и чисто педагогические дисциплины. Однако имеются и переходные педагогико-географические. Например, «Теория и методика обучения географии». Если ознакомиться со всеми профессиональными компетенциями (ПК) программы, то становится понятно, что их содержание не отражает географическую и педагогико-географическую специфику. Для этого должны существовать особые – специаль-

ные компетенции. По нашему мнению, без формулировки специальных компетенций мы получаем компетенции действия без компетенций знания. Хотя специальные географические и педагогико-географические компетенции ещё не сформулированы и не прописаны, но процесс их формирования уже идёт, а значит, и метапредметные противоречия уже намечаются. Задача современной педагогической мысли – сработать на опережение и выработать схемы их успешного разрешения, до фазы критических обострений, а если это неизбежно, то сгладить последствия. Если снова обратиться к аналогиям, то это как выявленные тектонические разломы в геологии, вдоль которых периодически наблюдаются землетрясения. Предотвратить их нельзя, но можно подготовиться.

Высшее педагогическое географическое образование в нашей стране, в частности в Забайкалье, имеет длительную историю. Однако взаимодействие педагогической и географической составляющей нуждается в современных конвергентных концепциях, которые бы учитывали внедрение компетентностного подхода и информатизацию образовательного процесса. Это тоже одна из задач дальнейшего совершенствования магистерских программ. Указанное метакомпетентностное противоречие имеет место и на уровне бакалавриата и магистратуры всего педагогического направления. Его можно отметить в биологическом, историческом, физическом и других направлениях.

Второе метакомпетентностное противоречие лежит в плоскости не диффузии (конвергенции пока не наблюдается) различных областей знания, как предыдущее, а целевых установок.

Как отмечает Л. В. Черепанова, «одним из важнейших направлений подготовки магистров педагогического образования... является научно-исследовательская работа. ОПОП магистратуры в реализации этого направления подготовки предусмотрена целостная система, представленная разнообразными организационными формами: самостоятельная работа при подготовке к практическим занятиям по дисциплинам; педагогическая, научно-педагогическая, научно-исследовательская практики; работа над выпускной квалификационной работой (магистерской диссертацией). Научно-исследовательская работа магистрантов направлена на формирование общекультурных и профессиональных компетенций» [11, с. 39].

И. А. Гусева, поднимая проблему создания научной магистратуры, отмечает: «Знакомство с мировым опытом реализации магистерских программ показывает, что многие вузы чётко выделяют научно-ориентированные программы, освоение которых завершается присвоением степени магистра наук (Master of Science), и практико-ориентированные программы, освое-

ние которых завершается присвоением степени магистра искусств (Master of Art). Не использовать многолетний практический опыт – это не просто ошибка, но в условиях усиливающейся конкуренции вузов и процесса коммерциализации образования опасность оказаться в отстающих, а для каких-то вузов это может обернуться уходом с рынка образовательных услуг [3, с. 10]». С данным утверждением нельзя не согласиться. Однако, возникает вопрос: «Каким образом учесть этот опыт?»

Например, во Франции есть своя особенность: «В 2004 году в связи с изменениями в системах образования во всех европейских странах в контексте Болонского процесса была открыта двухлетняя магистерская программа, ведущая к диплому “Master” (“Мастер”), где первый год обучения в основном для одного профессионального направления общий, а со второго года идёт разделение на “Master recherche” (“Мастер-исследователь”) и “Master professionnel” (“Мастер профессионального направления”). Появление этих типов магистерских программ во Франции является особенностью проводимой образовательной реформы» [6, с. 172].

И. А. Гусева предлагает: «Не только в рамках одного направления подготовки (экономика), но и в рамках одной магистерской программы в образовательной части ООП подготовки магистров осуществлять *одновременно* (курсив – И. Г.) и подготовку будущих учёных, и подготовку профессионалов-практиков» [3, с. 14].

Компромисс, казалось бы, найден. В совмещении есть экономическая целесообразность: учёных нужно гораздо меньше, чем профессионалов практиков. При небольших комплектациях групп выделять отдельную группу под будущих исследователей нет смысла.

В советское время для исследователей не выделяли отдельных групп. Наоборот, поощрялось, когда люди в теорию приходили из практики. Однако теоретическая физика, как научное направление, имела всегда отдельное оформление. А вот теоретическая география – нет. Судьба теоретиков-географов складывалась драматично.

У совмещения двух форматов есть побочный эффект. На кафедрах и в лабораториях руководителями становятся либо практики-управленцы, либо учёные-исследователи. Редко в одной личности совмещаются оба качества. Последние, генерируя идеи, окружают себя хорошими, но часто безыдейными исполнителями. После завершения блистательной научной карьеры руководителя оказывается, что такой коллектив не взрастил себе нового генератора идей. Примеров заката целых научных направлений множество. А истоки этих проблем – в совмещении форматов, произошёл перенос фокуса внимания на практиков.

У учёных-исследователей с теоретическим складом ума и склонностью к обобщениям особый психотип. В конкурентной борьбе с практиками они проигрывают конкуренцию за должности, титулы и степени. Очень часто их используют как доноров идей бездарные, но предприимчивые практики, быстро становясь кандидатами и докторами наук.

Отметим, что в академических институтах России несколько лет назад не случайно появилась должность научного руководителя. Это главный научный сотрудник – генератор идей, занимающийся только организацией научной деятельности института. Директор института – это теперь сугубо административная фигура.

Именно по этим причинам в западном научном мире форматы магистратуры поделили, выявляя теоретиков-исследователей и создавая для них специальные условия. В одной из своих работ автор уже высказывался против объединения форматов подготовки в бакалавриате классических географов и географов-педагогов [8].

Отметим, что исследовательская деятельность должна присутствовать и в практико-ориентированной магистратуре, как и в процессе подготовки бакалавров. Как справедливо отмечают С. И. Десненко и В. Ю. Проклова, «в настоящее время перед системой высшего педагогического образования стоят цели и задачи, направленные на подготовку педагога нового типа, способного успешно, творчески работать в современной, постоянно изменяющейся школе. Одним из важнейших компонентов подготовки учителей, способных к самообразованию, самовоспитанию, рефлексии, обладающих достаточным уровнем профессионально-педагогической, исследовательской культуры, является *исследовательская деятельность* (курсив – С. Д. и В. П.)» [4, с. 29].

Третье метакомпетентностное противоречие порождается тем, что в магистратуру по географическому образованию поступают студенты, не имеющие педагогического географического образования или не имеющие педагогического образования вообще. Противоречие возникает между имеющимся и необходимым набором компетенций. Преподаватель попадает в сложную ситуацию, когда нужно организовать «режим подтягивания» некоторым студентам. Однако кафедра ГТиМОГ ЗабГУ при условии успешного прохождения вступительных испытаний с желанием принимает в магистратуру бакалавров без географического педагогического образования. Каждый такой студент, конечно же, требует гораздо больше внимания и сил, чем выпускник-бакалавр кафедры. Со студентами-выпускниками педагогических программ («Химическое образование», «Биологическое образование» и др.) схема работы уже налажена. Междисциплинарные связи географии с другими

школьными предметами чётко определены и отработаны. Необходимо отметить, что студенты, приходящие в магистратуру на географическое образование с негеографическим, но педагогическим образованием, часто очень удачно преодолевают это метакомпетентностное противоречие. Например, за счёт разработки интегрированных уроков, которые соединяют их предметы базовой подготовки с географией.

В работе со студентами, не имеющими базового педагогического образования, преподаватели кафедры выходят на предельно высокий метакомпетентностный уровень. Это, в определённом смысле, вызов и проверка потенциала профессорско-преподавательского состава. В работе с такими студентами понятие «личная траектория образования студента» выходит не просто на метакомпетентностный уровень «педагогика – география», а включает в свою орбиту, казалось бы, не связанные с географией науки. Чем меньше связано базовое образование магистранта с характером магистерской программы, тем интереснее искать эту связь.

Со студентами без базового педагогико-географического образования проводится большая работа не только по разрешению междисциплинарных метакомпетентностных противоречий, возникающих между основными дисциплинами их базового образования с одной стороны и географией и педагогикой – с другой, но и внутридисциплинарных. Например, между педагогикой и географией, а также и внутри этих наук.

Многие дисциплины магистратуры и бакалавриата имеют созвучные названия, например: «История и теория географической науки» (бакалавриат) и «История развития географии и географического образования». Это проявление цикличности образования. Однако уровни изучения качественно отличаются. Студенты, не изучавшие географические предметы на бакалавриате, самостоятельно прочитывают учебники и учебные пособия для бакалавров, однако времени для осознания информации не хватает. Это проявляется в дискуссиях на семинарских занятиях, в качестве представляемых ими эссе. Проявление метакомпетентностного мышления на междисциплинарном и внутридисциплинарном уровне – это одна из главных задач магистранта.

В качестве примера приведём следующую ситуацию с уже отмеченными дисциплинами по истории и теории наук. Когда магистранты приходят на первое занятие по истории развития географии и географического образования, то они задают следующий вопрос: «Мы снова будем проходить историю географических открытий и эволюцию географической мысли, которая дополнится только применением в образовательном процессе?» Приходится объяснять, что главная задача этой дисциплины не в более

подробном изучении истории – углубляться в историю можно до бесконечности, – а в новом концептуальном осознании уже изученного материала. Например, на одном из занятий мы знакомим магистрантов с концепцией исторических типов научной рациональности [10], а к семинарскому занятию студенты получают задание самостоятельно расписать переход от одного типа к другому в географических науках: картографии, метеорологии, климатологии, экономической географии.

В научной и учебной литературе эти вещи не расписаны, позаимствовать студенты этот материал не могут, им приходится самостоятельно осознать историю развития того направления, которое они выбрали. Преподаватель же имеет возможность оценить качество мышления студента, увидеть среди них будущих мыслителей, которых стоит рассматривать как кандидатов в аспиранты.

По первому противоречию, возникшему из-за пограничного положения магистерской программы между педагогическими и географическими науками, отметим, что необходимо в перечне компетенций отразить не только профессиональные педагогические, но и специальные географические, которые существуют, однако, не получают своего отражения. Только после этого можно будет разрабатывать механизмы конвергенции и разрешения метакомпетентностных противоречий.

По второму – целевому метакомпетентностному противоречию – согласимся с утверждением И. А. Гусевой: «Бесспорным является тот факт, что вузы, которые не заложат в свою стратегию развития создание научной магистратуры, неизбежно окажутся на обочине прогресса» [3, с. 17]. Для кафедры ГТиМОГ ЗабГУ, имеющей аспирантуру по географии, вопрос о научной магистратуре чрезвычайно важен. Однако совмещать форматы научно- и практико-ориентированной магистратур в одной образовательной программе считаем ошибочно. По мнению автора, необходимо открыть отдельную магистратуру по философии и методологии науки, то есть готовить «Master of Science» в чистом виде. Ведь имеется же магистратура по педагогике высшей школы. Кадровый потенциал ЗабГУ вполне позволяет это сделать.

По третьему противоречию, обусловленному приёмом в магистратуру студентов, выдержавших вступительные испытания, но не имеющих необходимого базового образования и, следовательно, базового набора компетенций, отметим: такие специалисты необходимы, они обеспечивают конвергенцию педагогико-географической науки с другими науками, представителями которых они являются.

Выводы. Существование метакомпетентностных противоречий в образовании будет со-

проводить процессы конвергенции наук и технологий на всех этапах. Разработка стратегии их разрешения лежит в плоскости теории и философии географического образования. Проблема заключается в том, что механизмы разрешения этих противоречий не всегда могут быть найдены. Однако необходимо находить пути смягчения, то есть адаптации к этим противоречиям, но ни в коем случае не игнорировать их. Преподаватели, ведущие образовательный процесс у магистрантов, должны задумываться над метакомпетент-

ными противоречиями, а не «замыкаться» в пределах своих предметов. На кафедре ГТиМОГ существует давняя традиция проведения научно-методологических семинаров. В 2018 году кафедра и весь Забайкальский государственный университет отметят 80 лет высшего педагогического образования в Чите. В рамках праздничных мероприятий кафедра планирует провести семинар для преподавателей, студентов и выпускников на тему «Высшее географическое образование: проблемы конвергенции».

Список литературы

1. Аршинов В. И., Алексеева И. Ю., Буданов В. Г. Философия управления сложностью в условиях конвергенции социогуманитарных и естественнонаучных знаний: материалы «круглого стола» // Философия науки и техники. 2017. Т. 22, № 1. С. 5–29.
2. Ахмедьянова Г. Ф. Метакомпетентностный подход к формированию траектории образовательного маршрута // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 607.
3. Гусева И. А. Научная магистратура: мечта или реальность? // Высшее образование в России. 2012. № 2. С. 9–17.
4. Десненко С. И., Проклова В. Ю. Преимущество в подготовке бакалавров физического образования к осуществлению исследовательской деятельности // Учёные записки ЗабГУ. 2013. № 6. С. 28–35.
5. Ковальчук М. В. Конвергенция наук и технологий – прорыв в будущее // Молодёжь и социум. 2012. № 4. С. 10–20.
6. Лаврентьева О. Г. Развитие магистратур педагогического направления в университетах Франции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 9, № 29. С. 172–176.
7. Новиков А. Н. Конвергенция образовательных программ бакалавриата в университетском образовании (на примере направленности «Безопасность жизнедеятельности и география» образовательной программы «Педагогическое образование» в ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет») // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогика. 2017. Т. 12, № 5. С. 20–26.
8. Новиков А. Н., Новикова М. С. Высшее педагогическое образование в условиях реорганизации педагогических вузов // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 34–38.
9. Свечкарев В. П., Фролова А. С., Гура О. Р., Рязанова Я. Я. Конвергентное образование: социальный аспект // Инженерный вестник Дона. 2016. Т. 40, № 1. С. 39.
10. Стёпин В. С. Научная рациональность в техногенной культуре: типы и историческая эволюция // Вопросы философии. 2012. № 5. С. 18–25.
11. Черепанова Л. В. Магистерская диссертация как средство формирования профессиональных компетенций магистров педагогического образования (магистерская программа «Методические технологии в филологическом образовании») // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2014. № 6. С. 38–47.

Статья поступила в редакцию 05.09.2017; принята к публикации 10.10.2017

Библиографическое описание статьи

Новиков А. Н. Реализация магистерской программы «Географическое образование» в условиях проявления метакомпетентностных противоречий конвергенции (на примере ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет») // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 37–42. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-37-42.

Aleksandr N. Novikov,
Candidate of Geography, Associate Professor,
Zabaikalsky State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: geonov77@mail.ru

The Implementation of the Master's Program "Geographical Education" in the Context of the Manifestation of Metacompetence Contradictions of Convergence (Based on the Example of FSBEI HE "Transbaikal State University")

Metacompetence contradictions that arise in the educational process of Master's degree students can be explained by the rapid formation of national master's programs. The metacompetence approach is the generation of the convergence of sciences and technologies that occurs in modern science, practice, and education. Metacompetence contradictions are large-scale contradictions in the education system. They are manifested at the overcompetence level and are the result of the unification of various fields of science, meth-

odological approaches and goals. The first metacompetence contradiction in the educational process of the master's program "Geographical Education" is already laid down in its name, which unites geographical and pedagogical sciences. This contradiction lies in the convergence of different areas of knowledge. The program includes both geographical and pedagogical disciplines. There are also convergent pedagogical-geographical disciplines. Geographical and pedagogical-geographical disciplines are not reflected in the list of program competencies. The second metacompetence contradiction concerns the objectives: to develop a master's degree program that is scientific or practice-oriented. The third metacompetence contradiction arises from the fact that students who do not have pedagogical and geographical education or do not have pedagogical education at all enter the master's program in geographical education. A contradiction arises between the available and the required set of competencies. The existence of metacompetence contradictions is an attribute of the processes of convergence of sciences and technologies. The development of a strategy for their resolution lies in the theory and philosophy of geographical education. The problem is that the mechanisms for resolving these contradictions cannot always be found. However, it is necessary to find ways of mitigating, i. e. adapting to these contradictions.

Keywords: geographic education, Transbaikal State University, convergence, master's degree program, metacompetence contradictions

References

1. Arshinov V. I., Alekseeva I. Yu., Budanov V. G. *Filosofiya upravleniya slozhnost'yu v usloviyakh konvergentsii sotsiougumanitarnykh i estestvennonauchnykh znaniy: materialy «kruglogo stola»* // *Filosofiya nauki i tekhniki*. 2017. T. 22, № 1. S. 5–29.
2. Akhmed'yanova G. F. *Metakompetentnostnyi podkhod k formirovaniyu traektorii obrazovatel'nogo marshruta* // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. № 5. S. 607.
3. Guseva I. A. *Nauchnaya magistratura: mehta ili real'nost'?* // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2012. № 2. S. 9–17.
4. Desnenko S. I., Proklova V. Yu. *Preemstvennost' v podgotovke bakalavrov fizicheskogo obrazovaniya k osushchestvleniyu issledovatel'skoi deyatel'nosti* // *Uchenye zapiski ZabGU*. 2013. № 6. S. 28–35.
5. Koval'chuk M. V. *Konvergentsiya nauk i tekhnologii – proryv v budushchee* // *Molodezh' i sotsium*. 2012. № 4. S. 10–20.
6. Lavrent'eva O. G. *Razvitie magistratur pedagogicheskogo napravleniya v universitetakh Frantsii* // *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*. 2007. T. 9, № 29. S. 172–176.
7. Novikov A. N. *Konvergentsiya obrazovatel'nykh programm bakalavriata v universitetskom obrazovanii (na primere napravlenosti «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti i geografii» obrazovatel'noi programmy «Pedagogicheskoe obrazovanie» v FGBOU VO «Zabaikal'skii gosudarstvennyi universitet»)* // *Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Pedagogika*. 2017. T. 12, № 5. S. 20–26.
8. Novikov A. N., Novikova M. S. *Vysshee pedagogicheskoe obrazovanie v usloviyakh reorganizatsii pedagogicheskikh vuzov* // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2013. № 10. S. 34–38.
9. Svechkarev V. P., Frolova A. S., Gura O. R., Ryazanova Ya. Ya. *Konvergentnoe obrazovanie: sotsial'nyi aspekt* // *Inzhenernyi vestnik Dona*. 2016. T. 40, № 1. S. 39.
10. Stepin V. S. *Nauchnaya ratsional'nost' v tekhnogennoi kul'ture: tipy i istoricheskaya evolyutsiya* // *Voprosy filosofii*. 2012. № 5. S. 18–25.
11. Cherepanova L. V. *Magisterskaya dissertatsiya kak sredstvo formirovaniya professional'nykh kompetentsii magistrav pedagogicheskogo obrazovaniya (magisterskaya programma «Metodicheskie tekhnologii v filologicheskom obrazovanii»)* // *Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya*. 2014. № 6. S. 38–47.

Received: September 05, 2017; accepted for publication: October 10, 2017

Reference to the article

Novikov A. N. The Implementation of the Master's Program "Geographical Education" in the Context of the Manifestation of Metacompetence Contradictions of Convergence (Based on the Example of FSBEI HE "Transbaikal State University") // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching*. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 37–42. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-37-42.

Людмила Сергеевна Романова,
кандидат технических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: Kurlser@yandex.ru

Подготовка будущих педагогов к обеспечению детской безопасности на дороге и в транспорте

Подготовка детей и подростков к безопасному участию в дорожном движении является важнейшим направлением деятельности образовательных организаций дошкольного, начального и общего (среднего) образования в области предупреждения дорожно-транспортных происшествий. В предупреждении дорожно-транспортных происшествий с детьми важную роль играет уровень теоретической и методической подготовки педагогов, организующих обучение детей и подростков правилам безопасного поведения на дороге и в транспорте. Ключевая роль в системе основного общего образования по подготовке обучающихся безопасному поведению на дороге принадлежит учителю основ безопасности жизнедеятельности. В статье рассматривается подготовка будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности к обеспечению детской безопасности на дороге и в транспорте с учётом требований образовательных стандартов основного общего и высшего педагогического образования (ФГОС ООО и ФГОС ВО). Представлены уровни сформированности компетенций бакалавров педагогического образования по учебной дисциплине «Безопасность на дороге и общественном транспорте» и предметные результаты обучающихся в области дорожной безопасности. Рассмотрено содержание практических работ в разработанном автором учебно-методическом пособии «Безопасность на дороге и в общественном транспорте». Выявлена взаимосвязь результатов обучения будущих педагогов и предметных результатов обучающихся.

Ключевые слова: безопасность на дороге и в транспорте, образовательный стандарт, учебно-методическое обеспечение, предметные результаты обучающихся, результаты обучения бакалавров, профессиональные задачи педагога

Введение. Обеспечение безопасности дорожного движения является составной частью национальных задач обеспечения личной безопасности, решения демографических, социальных и экономических проблем, повышения качества жизни, содействия региональному развитию. Подготовка детей и подростков к безопасному участию в дорожном движении является важнейшим направлением деятельности образовательных организаций дошкольного, начального и общего (среднего) образования в области предупреждения дорожно-транспортных происшествий. Уровень дорожно-транспортных происшествий с участием детей и подростков на протяжении многих лет остается достаточно высоким. В предупреждении дорожно-транспортных происшествий с детьми важную роль играет уровень теоретической и методической подготовки педагогов, организующих обучение детей и подростков правилам безопасного поведения на дороге и в транспорте [7]. Задача будущего учителя – не только привить знания и умения по учебному предмету, но и воспитать культуру поведения в обществе. Современный выпускник вуза наряду со специальными знаниями и умениями должен быть компетентным и в области безопасности жизнедеятельности на дорогах, то есть:

- осознающим приоритетность соблюдения правил дорожного движения;
- понимающим необходимость предотвращения на дороге опасностей и угроз, способных нанести непоправимый вред жизненно важным интересам человека;

- готовым к упреждающим действиям по предотвращению опасностей и угроз на дороге;
- способным адекватно реагировать на различные опасные ситуации с учётом своих возможностей.

Становится очевидным, что ключевая роль в обеспечении национальной безопасности любого государства и жизнедеятельности отдельной личности и общества принадлежит образованию.

В условиях роста интенсивности движения автомобильного транспорта особое значение приобретает проблема обеспечения безопасности детей на дорогах. Для реализации практических задач сохранения здоровья и жизни детей, предупреждения дорожно-транспортных происшествий с их участием существенное значение имеет своевременная и качественная подготовка ребёнка к условиям безопасного дорожного движения.

Большая роль в решении данных проблем отводится законодательству РФ: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон от 10.12.1995 г. № 196-ФЗ «О безопасности дорожного движения», Распоряжение Правительства РФ от 27.10.2012 г. № 1995-р «О Концепции федеральной целевой программы «Повышение безопасности дорожного движения в 2013–2020 годах», Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования».

На практике вопросы детской безопасности на дорогах и в транспорте рассматриваются специалистами ФКУ «Научно-исследовательский центр проблем безопасности дорожного движения» в разработанной «Концепции непрерывного обучения несовершеннолетних основам дорожной безопасности», практическом пособии «Основы деятельности по формированию культуры безопасного поведения на дороге» (г. Москва), специалистами ГУ «Научный центр безопасности жизнедеятельности детей» в пособии «Обучение младших школьников правилам безопасного поведения на дороге» (г. Казань), преподавателями Санкт-Петербургского университета МВД России в учебном пособии «Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма в образовательных учреждениях» [5]. Сотрудниками региональных ГИБДД разрабатываются различные методические материалы по обеспечению безопасности детей на дорогах.

Научное обоснование проблем обучения и воспитания детей и подростков в области безопасного поведения в окружающей среде рассматривается в работах Е. И. Толочко, З. В. Шакировой, В. А. Читалиным, А. А. Изюмского и др. В исследовании Г. В. Чмыхой рассмотрена программа подготовки педагогов дополнительного образования по обеспечению безопасности жизнедеятельности детей на дороге. Р. Ш. Ахмадиева в своих научных работах рассматривает безопасность жизнедеятельности на дорогах как составляющую профессиональной компетенции будущего педагога. Научное исследование Н. Н. Пискарева (2002) посвящено выявлению дидактических условий непрерывной подготовки учителей ОБЖ к обучению школьников безопасности дорожного движения [1; 3; 4; 8–10].

В зарубежных странах, таких как США, Финляндия, проблему обеспечения детской безопасности в городской среде рассматривают через организацию предметно-пространственной среды для обучения правилам безопасного поведения на дороге, которая определяется как совокупность природных и искусственных средовых пространств, их вещного наполнения, и находится в постоянном взаимодействии с человеком и его запросами. Реализацию такой предметно-пространственной среды можно увидеть в виде автогородков (стационарных, мобильных, рекреационных, образовательных, специализированных).

Анализ вышеизложенного материала позволяет развивать научно-исследовательскую работу по совершенствованию и созданию организационно-педагогических условий и научно-методического обеспечения для подготовки будущих педагогов к образовательной деятельности по развитию у детей и подростков безопасного поведения на дороге и в транспорте с учётом системного анализа дорожно-транспортных происшествий, профилактики ДТП с участи-

ем детей и подростков, действующего законодательства в области обеспечения безопасности дорожного движения.

Методология и методы исследования.

Исследование основано на использовании теоретического метода – метода анализа нормативных документов по модернизации образования в РФ и безопасности дорожного движения; анализа источников по обеспечению детской безопасности на дороге и транспорте; анализа научной, психолого-педагогической и учебно-методической литературы по проблеме исследования. Общенаучные методы, такие как анализ, синтез, сравнение, классификация, систематизация, обобщение, использованы в учебно-методических разработках по подготовке будущих учителей ОБЖ к обеспечению у школьников навыков безопасного поведения на дороге и в транспорте. На основе компетентностного подхода в исследовании рассмотрены проектируемые результаты обучения будущих педагогов по дисциплине «Безопасность на дороге и общественном транспорте».

Результаты исследования и их обсуждение. Главной задачей общеобразовательных организаций является разработка и реализация программ основного общего образования, отвечающих требованиям ФГОС ООО, в частности, касающихся обеспечения охраны жизни и здоровья обучающихся в области дорожной безопасности. А именно¹:

1. Программа должна быть направлена на формирование и развитие знаний, установок, личностных ориентиров и норм здорового и безопасного образа жизни с целью сохранения и укрепления физического, психологического и социального здоровья обучающихся как одной из ценностных составляющих личности обучающегося и ориентированной на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы основного общего образования.

2. Программа должна обеспечить:

- осознание обучающимися ценности экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни;
- формирование знаний о современных угрозах для жизни и здоровья людей, в том числе экологических и транспортных, готовности активно им противостоять.

3. Программа должна содержать:

- критерии, показатели эффективности деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность в части духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, формирования здорового и безо-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Приказом Минобрнауки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 10.06.2017).

пасного образа жизни и экологической культуры обучающихся (поведение на дорогах, в чрезвычайных ситуациях);

– планируемые результаты духовно-нравственного развития, воспитания и социализации обучающихся, формирования экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся;

4. Материально-техническое оснащение образовательной деятельности должно обеспечивать возможность занятий по изучению правил дорожного движения с использованием игр, оборудования, а также компьютерных технологий.

Приведённые требования ФГОС ООО в области обеспечения образовательными организациями охраны жизни и здоровья обучающихся необходимо рассматривать как основу по созданию организационно-педагогических условий и научно-методического обеспечения для подготовки бакалавров педагогического образования – будущих учителей ОБЖ или преподавателей-организаторов ОБЖ к образовательной деятельности по развитию у детей и подростков безопасного поведения на дороге и в транспорте.

Формирование современного уровня культуры безопасности жизнедеятельности является общественной задачей, поэтому все школьные предметы вносят свой вклад в этот процесс. Однако ключевая роль принадлежит предмету «Основы безопасности жизнедеятельности», целью которого является формирование у обучающихся культуры безопасности жизнедеятельности. Предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» не только интегрирует знания, полученные обучающимися при изучении других предметов, но и формирует качества, способствующие социальному развитию личности школьника, подготовке его к безопасной жизнедеятельности. Таким образом, предмет «Основы безопасности жизнедеятельности» занимает особое место в системе общего образования, выполняя своими средствами те задачи, которые при изучении других общеобразовательных предметов решить невозможно [6].

Развитие у школьников современной культуры безопасности жизнедеятельности, становление безопасного поведения в городской среде, приобретение знаний и умений по мерам безопасности при возникновении чрезвычайных ситуаций должно формироваться в процессе изучения учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» [2]. Предметные результаты изучения «Основ безопасности жизнедеятельности» должны отражать:

1) формирование современной культуры безопасности жизнедеятельности на основе понимания необходимости защиты личности, общества и государства посредством осознания значимости безопасного поведения в условиях чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера;

2) формирование убеждения в необходимости безопасного и здорового образа жизни;

3) понимание личной и общественной значимости современной культуры безопасности жизнедеятельности;

4) понимание роли государства и действующего законодательства в обеспечении национальной безопасности и защиты населения от опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, в том числе от экстремизма и терроризма;

5) понимание необходимости подготовки граждан к защите Отечества;

6) формирование установки на здоровый образ жизни, исключающий употребление алкоголя, наркотиков, курение и нанесение иного вреда здоровью;

7) формирование антиэкстремистской и антитеррористической личностной позиции;

8) понимание необходимости сохранения природы и окружающей среды для полноценной жизни человека;

9) знание основных опасных и чрезвычайных ситуаций природного, техногенного и социального характера, включая экстремизм и терроризм, и их последствий для личности, общества и государства;

10) знание и умение применять меры безопасности и правила поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций;

11) умение оказать первую помощь пострадавшим;

12) умение предвидеть возникновение опасных ситуаций по характерным признакам их проявления, а также на основе информации, получаемой из различных источников, готовность проявлять предосторожность в ситуациях неопределённости;

13) умение принимать обоснованные решения в конкретной опасной ситуации с учётом реально складывающейся обстановки и индивидуальных возможностей;

14) овладение основами экологического проектирования безопасной жизнедеятельности с учётом природных, техногенных и социальных рисков на территории проживания [8].

Однако высокие требования к результатам освоения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» подразумевают высокие требования к организации образовательного процесса и уровню подготовки учителя основ безопасности жизнедеятельности, который будет способен организовать образовательный процесс на основе межпредметных связей и сформировать у обучающихся навыки коммуникативной деятельности и критического мышления, воспитать мотивацию к безопасному образу жизни, в том числе на дороге и в транспорте.

Профессиональными задачами учителя основ безопасности жизнедеятельности, освоившего программу бакалавриата по направлению

«Педагогическое образование», являются «обучение и воспитание в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов», «обеспечение охраны жизни и здоровья обучающихся во время образовательного процесса»¹. Педагог по основам безопасности жизнедеятельности как участник образовательного процесса обязан способствовать решению основных задач программы основного общего образования общеобразовательной организации, таких как:

- формирование общей культуры личности обучающихся на основе усвоения обязательного минимума содержания общеобразовательных программ или соответствующих государственных образовательных стандартов;
- адаптация обучающихся к жизни в обществе;
- создание основы для осознанного выбора и последующего освоения профессиональных образовательных программ на завершающем этапе обучения в основной школе;
- воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, формирование здорового образа жизни.

Будущий бакалавр педагогического образования должен исполнять свои профессиональные обязанности, опираясь на обеспечение «духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и сохранения их здоровья». Также выполнять свою роль в становлении:

- личностных характеристик выпускника, «осознанно выполняющего правила здорового и экологически целесообразного образа жизни, безопасного для человека и окружающей его среды»;
- личностных результатов выпускника в освоении основной образовательной программы основного общего образования, отражающих «формирование ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей, правил поведения на транспорте и на дорогах»².

В системе высшего образования (на примере Забайкальского государственного университета) проблема подготовки будущих педагогов к обеспечению детской безопасности на дороге и в транспорте решается путём введения в

5-м семестре учебной дисциплины «Безопасность на дороге и общественном транспорте» (вариативная часть) в образовательный процесс студентов по направлению 44.03.05 *Педагогическое образование*, профиль «Безопасность жизнедеятельности и география». Трудоёмкость дисциплины составляет 108 часов, 3 зачётные единицы, контрольная точка – экзамен.

Для разработки рабочей программы по дисциплине «Безопасность на дороге и общественном транспорте» проведён анализ нормативно-правового обеспечения по безопасности дорожного движения, систематизация и обобщение учебного и научного материала в области транспортной психологии, основ медицинских знаний и оказания первой помощи пострадавшим в дорожно-транспортных происшествиях, возможных опасных и чрезвычайных ситуаций в общественном транспорте. Целью изучения дисциплины является формирование у студентов целостного представления об опасных процессах и явлениях на дороге и в общественном транспорте, овладение культурой поведения на улице, на дороге, в транспорте. Задачами данной дисциплины являются:

- приобретение знаний по обеспечению безопасности жизнедеятельности в населённых пунктах на основе законодательства в области дорожного движения;
- освоение правил дорожного движения и основных положений нормативных документов, регламентирующих обеспечение безопасности дорожного движения;
- рассмотрение механизмов происхождения чрезвычайных ситуаций на транспорте и способы защиты;
- приобретение навыков предотвращения детского травматизма на дорогах и в общественном транспорте.

В результате изучения дисциплины студент должен обладать общепрофессиональной компетенцией ОПК-6: «Готовность к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся» (согласно ФГОС ВО по направлению 44.03.05 *Педагогическое образование*, утверждённому приказом Минобрнауки РФ № 91 от 09.02.2016 г.). Компетенция ОПК-6 включает следующие компоненты:

- знает основы законодательства РФ об охране здоровья граждан;
- умеет пропагандировать здоровый и безопасный образ жизни в учебной, внеурочной и внеклассной педагогической деятельности;
- владеет теоретическими аспектами формирования культуры потребности в здоровом и безопасном образе жизни у обучающихся.

Результаты обучения должны соответствовать сформированности компетенций по трём уровням – пороговому, стандартному, эталонному (табл. 1).

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 *Педагогическое образование*: утв. Приказом Минобрнауки РФ № 91 от 09.02.2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения: 10.06.2017).

² Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. Приказом Минобрнауки РФ № 1897 от 17.12.2010 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 10.06.2017).

Таблица 1

Результаты обучения по дисциплине «Безопасность на дороге и общественном транспорте»

Результат обучения	Уровни сформированности компетенций		
	пороговый	стандартный	эталонный
Знать	1. Базовые термины в области безопасности на дорогах и общественном транспорте (ЗП-1). 2. Теоретические основы безопасности жизнедеятельности (ЗП-2). 3. Актуальные проблемы в области безопасности дорожного движения (ЗП-3)	1. Понятийный аппарат смежных дисциплин – безопасность, пожарная безопасность, электробезопасность, правила безопасности, вредные и поражающие факторы, правовые, нормативно-технические и организационные основы безопасности, чрезвычайная ситуация, авария, чрезвычайное происшествие (ЗС-1). 2. Основы научной коммуникации (ЗС-2). 3. Терминосистему безопасности на дорогах и общественном транспорте (ЗС-3)	1. Способы и методы ведения научной дискуссии по безопасности на дорогах и общественном транспорте (ЗЭ-1). 2. Актуальные проблемы в области безопасности детей на дорогах и общественном транспорте, выходящие за рамки учебной информации (ЗЭ-2). 3. Новейшие теории, интерпретации, методы и технологии обеспечения безопасности детей на дорогах и общественном транспорте (ЗЭ-3)
Уметь	1. Найти необходимую предметную информацию, пользоваться стандартами, нормами и правилами безопасности труда и правилами дорожного движения (УП-1). 2. Изложить основные теоретические проблемы безопасности детей на дорогах и общественном транспорте (УП-2). 3. Репродуцировать имеющуюся информацию (УП-3)	1. Использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий и катастроф (УС-1). 2. Нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (УС-2). 3. Обеспечить охрану жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (УС-3). 4. Использовать нормативные правовые документы в своей деятельности (УС-4)	1. Критически оценивать и интерпретировать научный опыт в области обеспечения безопасности детей на дорогах и общественном транспорте (УЭ-1). 2. Систематизировать и тестировать полученную информацию (УЭ-2). 3. Презентовать результаты научного исследования (УЭ-3)
Владеть	1. Основами исследовательской деятельности в профессиональной области (ВП-1). 2. Способностью воспроизводить полученные знания (ВП-2). 3. Умением решать поставленные профессиональные задачи (ВП-3)	1. Умением применять теоретические знания на практике (ВС-1). 2. Способностью применять современные технологии для получения результатов исследовательской деятельности (ВС-2). 3. Умением внедрять профессиональные знания в профессиональную деятельность (ВС-3)	1. Способностью эмпирически проверять научные теории (ВЭ-1). 2. Умением принимать нестандартные решения профессиональных задач (ВЭ-2). 3. Готовностью к продолжению обучения на следующей ступени (ВЭ-3)

Разработку содержания лекционных и практических занятий по дисциплине целесообразно разбивать на 4 модуля:

Модуль 1. Законодательство РФ в области безопасности дорожного движения.

Модуль 2. Опасности и правила поведения на дороге.

Модуль 3. Аварийные ситуации на общественном транспорте.

Модуль 4. Деятельность образовательных учреждений в обеспечении безопасного поведения детей и подростков на дорогах.

Содержание каждого модуля дисциплины должно отражать результаты обучения, представленные в табл. 1. Взаимосвязь модулей дисциплины и уровней сформированности компетенций в виде матрицы показаны в табл. 2.

Таблица 2

Матрица результатов обучения и модулей дисциплины

Уровни сформированности компетенций	Модули дисциплины			
	Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3	Модуль 4
ЗП-1	+	+		
ЗП-2	+			
ЗП-3		+		+
ЗС-1		+	+	

Окончание табл. 2

Уровни сформированности компетенций	Модули дисциплины			
	Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3	Модуль 4
ЗС-2		+		+
ЗС-3	+	+		
ЗЭ-1		+	+	+
ЗЭ-2		+	+	+
ЗЭ-3		+	+	+
УП-1	+		+	+
УП-2		+	+	+
УП-3		+		+
УС-1		+	+	
УС-2			+	+
УС-3		+	+	+
УС-4	+			+
УЭ-1		+	+	
УЭ-2	+			
УЭ-3		+		+
ВП-1	+		+	
ВП-2		+		+
ВП-3	+		+	+
ВС-1			+	+
ВС-2		+	+	+
ВС-3		+	+	+
ВЭ-1			+	
ВЭ-2		+		+
ВЭ-3				+

Приобретение студентами компетенций по обучению детей и подростков безопасному поведению на дороге и в транспорте эффективно и результативно будет развиваться в процессе изучения дисциплины «Безопасность на дороге и общественном транспорте» на практических занятиях.

Основным учебно-методическим инструментарием для работы студентов на практических занятиях является пособие «Безопасность на дороге и в общественном транспорте»¹, в котором предлагаются практические работы, распределённые по модулям дисциплины (табл. 3).

Таблица 3

Тематика практических работ по дисциплине «Безопасность на дороге и общественном транспорте»

Наименование модуля	Практические работы
Модуль 1. Законодательство РФ в области безопасности дорожного движения	Практическая работа 1. Обеспечение безопасности дорожного движения в РФ (ПР-1). Практическая работа 2. Правила дорожного движения в Российской Федерации (ПР-2)
Модуль 2. Опасности и правила поведения на дороге	Практическая работа 3. Дорожно-транспортные происшествия и травматизм (ПР-3). Практическая работа 4. Психофизиологические особенности участников дорожного движения (ПР-4)
Модуль 3. Аварийные ситуации на общественном транспорте	Практическая работа 5. Безопасное поведение в общественном транспорте (ПР-5). Практическая работа 6. Первая помощь пострадавшим в дорожно-транспортных происшествиях (ПР-6)

¹ Романова Л. С., Калашникова Л. Я., Золтуев А. В. Безопасность на дороге и в общественном транспорте: учеб.-метод. пособие. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 119 с.

Модуль 4. Деятельность образовательных учреждений в обеспечении безопасного поведения детей и подростков на дорогах	Практическая работа 7. Обучение школьников безопасному поведению на дороге и общественном транспорте (ПР-7). Практическая работа 8. Паспорт дорожной безопасности образовательного учреждения (ПР-8)
--	---

Содержание тем практических занятий должно согласовываться с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (приказ Минобрнауки РФ № 1897 от 17.12.2010 г.), в соответствии с которым проектируются предметные результаты обучающихся.

При разработке содержания учебно-методического обеспечения необходимо учитывать неразрывную связь требований ФГОС ВО по направлению 44.03.05 *Педагогическое образование* и ФГОС основного общего образования (ООО). Результаты обучения бакалавров в области безопасности на дороге и общественном транспорте должны способствовать приобретению предметных результатов обучающихся общеобразовательных организаций по курсу «Основы безопасности жизнедеятельности», в частности, в области безопасности дорожного движения.

Условно обозначим основные результаты по предмету «ОБЖ» в становлении и развитии у обучающихся безопасного поведения на дороге и в транспорте (ПРБД):

1) ПРБД-1: знание и умение применять меры безопасности и правила поведения в условиях опасных и чрезвычайных ситуаций;

2) ПРБД-2: умение оказать первую помощь пострадавшим;

3) ПРБД-3: умение предвидеть возникновение опасных ситуаций по характерным признакам их проявления, а также на основе информации, получаемой из различных источников, готовность проявлять предосторожность в ситуациях неопределённости;

4) ПРБД-4: умение принимать обоснованные решения в конкретной опасной ситуации с учётом реально складывающейся обстановки и индивидуальных возможностей.

Рассмотрим соотношение результатов обучения будущих бакалавров педагогического образования по дисциплине «Безопасность на дороге и общественном транспорте» и предметных результатов обучающихся в области дорожной безопасности на уроках ОБЖ на основе анализа цели и содержания заданий практических работ учебно-методического пособия (табл. 4).

Таблица 4

Результаты обучения бакалавров педагогического образования и предметные результаты обучающихся в области дорожной безопасности

<i>Практическая работа</i>	<i>Цель и практические задания</i>	<i>Результаты обучения бакалавров</i>	<i>Предметные результаты обучающихся</i>
ПР-1	<i>Цель:</i> изучить требования нормативно-правовой базы в области безопасности дорожного движения в Российской Федерации и освоить основные понятия и определения. <i>Практические задания</i> Задание теоретического характера – письменно ответить на 14 вопросов. Например: 1. Назовите задачи Федерального закона № 196 «О безопасности дорожного движения». 2. Кто уполномочен заниматься обучением граждан правилам безопасного поведения на автомобильных дорогах? 3. Какую ответственность несут граждане за нарушения законодательства Российской Федерации о безопасности дорожного движения? 4. Что включает в себя медицинское обеспечение безопасности дорожного движения?	ЗП-1; ЗП-2; ЗС-3; УП-1; УС-4; УЭ-2; ВП-1	ПРБД-1
ПР-2	<i>Цель:</i> изучить правила дорожного движения в РФ и освоить правила поведения на дороге. <i>Практические задания</i> 1. Решить терминологический кроссворд по правилам дорожного движения. 2. Выполнить задание на знание знаков дорожного движения (заполнить таблицы)	ЗП-1; ЗП-2; ЗС-3; УП-1; УС-4; УЭ-2; ВП-3	ПРБД-1
ПР-3	<i>Цель:</i> изучить виды дорожно-транспортных происшествий, проанализировать причины дорожно-транспортного травматизма участников дорожного движения, усвоить основные понятия и определения.	ЗП-1; ЗП-3; ЗС-2; ЗС-3; ЗЭ-1; УП-2; УС-3; ВС-2; ВС-3; ВЭ-2	ПРБД-3

Продолжение табл. 4

Практическая работа	Цель и практические задания	Результаты обучения бакалавров	Предметные результаты обучающихся
	<p align="center"><i>Практические задания</i></p> <p>1. Дополнить таблицу «Причины возникновения ДТП».</p> <p>2. Привести примеры количественного и качественного анализа ДТП.</p> <p>3. Заполнить таблицу теоретического характера на знание основных направлений деятельности образовательных учреждений в области профилактики ДДТТ, направлений педагогической профилактики ДДТТ, задач педагогов по профилактике ДДТТ</p>		
ПР-4	<p><i>Цель:</i> изучить психофизиологические особенности водителей транспортных средств и пешеходов, освоить основные понятия и определения в области автотранспортной психологии.</p> <p align="center"><i>Практические задания</i></p> <p>1. Проанализировать характеристики и свойства темпераментов и заполнить таблицу соответствия психотипов водителей и типов темперамента. Напротив каждого психотипа водителя в соответствующей графе темперамента проставить знак «+». Учесть, что одному психотипу могут соответствовать несколько видов темперамента.</p> <p>2. Изучить таблицу «Качества внимания» и заполнить ячейки, выделенные серым цветом (привести примеры)</p>	ЗП-1; ЗП-3; ЗС-2; ЗС-3; ЗЭ-1; ЗЭ-2; ЗЭ-3; УП-3; УЭ-1; УЭ-3; ВП-2; ВС-2; ВС-3	ПРБД-3; ПРБД-4
ПР-5	<p><i>Цель:</i> изучить особенности аварий на различных видах общественного транспорта и освоить правила безопасного поведения и мер предосторожности.</p> <p align="center"><i>Практические задания</i></p> <p>1. Заполнить сводную таблицу, характеризующую аварии на железнодорожном, автомобильном, воздушном, водном, подземном транспорте.</p> <p>2. Заполнить сводную таблицу, отражающую основные причины аварий и катастроф на различных видах транспорта.</p> <p>3. Заполнить сводную таблицу по основным правилам безопасного поведения на транспорте</p>	ЗС-1; ЗЭ-1; ЗЭ-2; ЗЭ-3; УП-1; УП-2; УЭ-1; ВП-3; ВС-3	ПРБД-4
ПР-6	<p><i>Цель:</i> ознакомиться с основными правилами оказания первой доврачебной помощи при различных травмах, полученных в результате ДТП, изучить признаки различных кровотечений и переломов.</p> <p align="center"><i>Практические задания</i></p> <p>Заполнить таблицы: «Виды переломов» (графы «Вид», «Признаки», «Меры первой помощи»), «Виды кровотечений» (графы «Вид», «Признаки», «Способ остановки»)</p>	ЗС-3; ЗЭ-2; ЗЭ-3; УС-1; УС-2; УС-3; УЭ-1; ВП-1; ВП-3; ВС-2; ВС-3; ВЭ-1	ПРБД-2
ПР-7	<p><i>Цель:</i> изучить методы и средства обучения школьников безопасному поведению на дороге и общественном транспорте и освоить разработку заданий для обучающихся в области безопасности дорожного движения.</p> <p align="center"><i>Практические задания</i></p> <p>1. Предложить 10 вопросов к викторине «Знатоки дорожного движения». Например: – <i>Что такое проезжая часть? Ответ: Это часть улицы, где едут машины.</i> – <i>Что такое пешеходный тротуар? Ответ: Это часть улицы, где ходят пешеходы.</i></p> <p>2. Разработать памятку «Правила поведения в автобусе (троллейбусе)» для младшего школьника (до 8 пунктов).</p> <p>3. Вставить пропущенные слова в стихотворение по правилам дорожного движения для младших школьников</p>	ЗП-3; ЗС-2; ЗЭ-1; ЗЭ-2; ЗЭ-3; УП-2; УП-3; УЭ-3; ВП-2; ВП-3; ВС-1; ВС-2; ВС-3; ВЭ-2, ВЭ-3	ПРБД-1; ПРБД-4
ПР-8	<p><i>Цель:</i> освоить разработку паспорта дорожной безопасности образовательного учреждения.</p>	ЗП-3; УП-1; УП-3; УС-2; УС-3; УС-4;	ПРБД-1

	<p style="text-align: center;"><i>Практические задания</i></p> <p>1. Изучить требования к планам (схемам) образовательного учреждения. 2. Разработать паспорт дорожной безопасности для образовательного учреждения. Выполняется группой в составе 3 человек. Образовательное учреждение (школа) задаётся преподавателем. 3. Оформить паспорт дорожной безопасности на бумаге формата А4. При выполнении планов (схем) использовать цветные карандаши, фломастеры, маркеры, линейки, лекала</p>	<p>ВП-3; ВС-1; ВС-3; ВЭ-3</p>	
--	---	-----------------------------------	--

Очевидно, что для формирования у школьников предметных результатов в области безопасного поведения на дороге и в транспорте в рамках курса «Основы безопасности жизнедеятельности» будущий педагог должен обладать достаточной совокупностью компетенций, приобретаемых при изучении дисциплины «Безопасность на дороге и общественном транспорте». Например, для формирования у обучающихся такого предметного результата в области безопасности дорожного движения, как «ПРБД-2: умение оказать первую помощь пострадавшим», учитель основ безопасности жизнедеятельности должен:

- 1) знать:
 - терминосистему безопасности на дорогах и общественном транспорте (ЗС-3);
 - актуальные проблемы в области безопасности детей на дорогах и общественном транспорте, выходящие за рамки учебной информации (ЗЭ-2);
 - новейшие теории, интерпретации, методы и технологии обеспечения безопасности детей на дорогах и общественном транспорте (ЗЭ-3);
- 2) уметь:
 - использовать основные методы защиты от возможных последствий аварий и катастроф (УС-1);
 - нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности (УС-2);
 - обеспечить охрану жизни и здоровья обучающихся в учебно-воспитательном процессе и внеурочной деятельности (УС-3);
 - критически оценивать и интерпретировать научный опыт в области обеспечения безопасности детей на дорогах и общественном транспорте (УЭ-1);
- 3) владеть:
 - умением решать поставленные профессиональные задачи (ВП-3);
 - способностью применять современные технологии для получения результатов исследовательской деятельности (ВС-2);
 - умением внедрять профессиональные знания в профессиональную деятельность (ВС-3);
 - способностью эмпирически проверять научные теории (ВЭ-1).

Таким образом, анализируя содержание подготовки будущих педагогов по дисциплине «Безопасность на дороге и общественном транспорте», можно уверенно предполагать, что бакалавр педагогического образования по профилю «Безопасность жизнедеятельности и география» будет подготовлен к формированию и развитию у обучающихся установок активного, экологически целесообразного, здорового и безопасного образа жизни, в том числе в области дорожного движения.

Заключение. Организационно-педагогические условия подготовки будущих учителей основ безопасности жизнедеятельности в области безопасности дорожного движения и предотвращения детского дорожно-транспортного травматизма должны соответствовать требованиям образовательных стандартов ФГОС ВО и ФГОС ОО, направленных на обеспечение ожидаемых результатов: результатов обучения бакалавров (компетенции), предметных и личностных результатов обучающихся общеобразовательных организаций.

Эффективность научно-методической подготовки будущих педагогов по обеспечению детской безопасности на дороге и в транспорте может быть достигнута при качественном учебно-методическом сопровождении дисциплины «Безопасность на дороге и общественном транспорте».

Совершенствование организационно-педагогических условий может быть достигнуто при наличии:

- требований к результатам освоения дисциплины с учётом уровней сформированных компетенций – порогового, стандартного и эталонного;
- планируемых результатов обучения, направленных на формирование у студентов готовности к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся;
- качественной организации самостоятельной работы студентов, направленной на решение задач по обеспечению безопасного поведения детей и подростков на дороге и в общественном транспорте.

Список литературы

1. Ахмадиева Р. Ш. Обучение участников дорожного движения правилам безопасного поведения на дороге на основе компетентностного подхода // Учёные записки Казанского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2011. Т. 153, кн. 5. С. 136–142.
2. Зуев А. М. Наиболее актуальные проблемы преподавания предмета ОБЖ в свете требований ФГОС // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2014. № 5. С. 35–41.
3. Изюмский А. А., Надирян С. Л., Сенин И. С. Основные направления профилактики детского травматизма на дорогах // Вестник СГТУ. 2013. № 2. С. 282–285.
4. Пискарев Н. Н. Непрерывная подготовка учителей ОБЖ к обучению школьников безопасности дорожного движения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Липецк: Липецкий гос. пед. ун-т, 2002. 25 с.
5. Профилактика детского дорожно-транспортного травматизма в образовательных учреждениях / сост. А. В. Вашкевич, Е. И. Толочко, М. М. Исхаков. СПб.: С.-Петербург. ун-т МВД России: Охта, 2012. 201 с.
6. Репин Ю. В. ОБЖ – фундамент качественного образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 1. С. 119–126.
7. Романова Л. С. Особенности возникновения дорожно-транспортных происшествий с участием детей и подростков // Образование в области безопасности жизнедеятельности и новых технологий: проблемы и перспективы развития: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Чита, 28 апр. 2016 г.). Чита: ЗабГУ, 2016. С. 60–66.
8. Толочко Е. И. Культура безопасного поведения на дорогах как многоаспектная социально-педагогическая проблема // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. 2015. № 1. С. 173–179.
9. Чмыхова Г. В. Подготовка педагогов в учреждениях дополнительного образования к обеспечению безопасности жизнедеятельности детей // Наука и школа. 2011. № 1. С. 12–15.
10. Шакирова З. В., Читалин В. А. Организационно-педагогические условия формирования безопасного поведения детей и подростков в дорожно-транспортной среде // Казанский педагогический журнал. 2015. № 1. С. 81–86.

Статья поступила в редакцию 17.09.2017; принята к публикации 10.10.2017

Библиографическое описание статьи

Романова Л. С. Подготовка будущих педагогов к обеспечению детской безопасности на дороге и в транспорте // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 43–53.

Liudmila S. Romanova,

*Candidate of Technical Sciences, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: Kurlser@yandex.ru*

**Training Future Teachers to Ensure Children's Safety
on the Road and in Transport**

Training children and adolescents for safe participation in road traffic is an important direction of activity of preschool, primary and general (secondary) educational institutions in order to prevent road accidents. In the prevention of road accidents with children an important role is played by the level of theoretical and methodological training of teachers who organize teaching children and teenagers the rules of safe behavior on the road and in transport. A key role in the system of general education in preparing students for safe behavior on the road belongs to the teacher of the fundamentals of life safety. The article discusses the training of future teachers of life safety fundamentals to ensure children's safety on the road and in transport, taking into account the requirements of the Federal State Educational Standards for basic general and higher pedagogical education (FSES BGE and FSES HE). The article presents the levels of competencies formation for bachelors' subject results in the field of road safety. The author considers the content of practical work in his handbook "Road and Public Transport Safety" and highlights the interrelation of results between training future teachers and subject results of students.

Keywords: road and public transport safety, education standard, educational and methodological support, students' subject results, bachelors' learning outcomes, teacher's professional tasks

References

1. Akhmadieva R. Sh. Obuchenie uchastnikov dorozhnogo dvizheniya pravilam bezopasnogo povedeniya na doroge na osnove kompetentnostnogo podkhoda // Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki. 2011. T. 153, kn. 5. S. 136–142.
2. Zuev A. M. Naibolee aktual'nye problemy prepodavaniya predmeta OBZh v svete trebovanii FGOS // Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. № 5. S. 35–41.
3. Izjumskii A. A., Nadiryan S. L., Senin I. S. Osnovnye napravleniya profilaktiki detskogo travmatizma na dorogakh // Vestnik SGTU. 2013. № 2. S. 282–285.

4. Piskarev N. N. Nepreryvnaya podgotovka uchitelei OBZh k obucheniyu shkol'nikov bezopasnosti dorozhnogo dvizheniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Lipetsk: Lipetskii gos. ped. un-t, 2002. 25 s.
5. Profilaktika detskogo dorozhno-transportnogo travmatizma v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh / sost. A. V. Vashevich, E. I. Tolochko, M. M. Iskhakov. SPb.: S.-Peterb. un-t MVD Rossii: Okhta, 2012. 201 s.
6. Repin Yu. V. OBZh – fundament kachestvennogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 1. S. 119–126.
7. Romanova L. S. Osobennosti voznikoveniya dorozhno-transportnykh proisshestvii s uchastiem detei i podrostkov // Obrazovanie v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti i novykh tekhnologii: problemy i perspektivy razvitiya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. (g. Chita, 28 apr. 2016 g.). Chita: ZabGU, 2016. S. 60–66.
8. Tolochko E. I. Kul'tura bezopasnogo povedeniya na dorogakh kak mnogoaspektnaya sotsial'no-pedagogicheskaya problema // Akademicheskii vestnik Instituta pedagogicheskogo obrazovaniya i obrazovaniya vzroslykh RAO. 2015. № 1. S. 173–179.
9. Chmykhova G. V. Podgotovka pedagogov v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya k obespecheniyu bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti detei // Nauka i shkola. 2011. № 1. S. 12–15.
10. Shakirova Z. V., Chitalin V. A. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya formirovaniya bezopasnogo povedeniya detei i podrostkov v dorozhno-transportnoi srede // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. 2015. № 1. S. 81–86.

Received: September 17, 2017; accepted for publication: October 10, 2017

Reference to the article

Romanova L.S. Training Future Teachers to Ensure Children's Safety on the Road and in Transport // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 43–53.

УДК 378.146

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-54-61

Ирина Александровна Шкабура¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: skabura@mail.ru

Татьяна Сергеевна Лысикова²,
старший преподаватель,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: sencha_79@mail.ru

Становление профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования: опыт участия в региональном этапе международного чемпионата «Молодые профессионалы» (“WorldSkills Russia”)

Рассматривается проблема становления профессиональных компетенций при подготовке бакалавров педагогического образования. Особое внимание уделено профилям «Дошкольное образование» и «Начальное образование». Раскрываются основные положения чемпионата «Молодые профессионалы» (“WorldSkills Russia”) как международного некоммерческого движения, целью которого является повышение престижа различных профессий и развитие профессионального образования путём гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всём мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства как в каждой отдельной стране, так и во всём мире в целом. Рассматривается миссия данного движения как развитие профессиональных компетенций, повышение престижа высококвалифицированных кадров, демонстрация важности компетенций для экономического роста и личного успеха. Раскрываются цели и задачи региональных этапов проведения чемпионата для повышения престижа различных профессий педагогического направления. Рассматриваются регламент и требования к профессиональным компетенциям «Дошкольное воспитание» и «Преподавание в младших классах», даётся характеристика профессиональным навыкам студентов, продемонстрированным в рамках регионального чемпионата «Молодые профессионалы» (“WorldSkills Russia”) Забайкальский край – 2017.

Ключевые слова: профессиональное образование, профессиональные компетенции, бакалавр, конкурс “WorldSkills”

Введение. В мае 2014 года по инициативе Президента Российской Федерации была разработана и утверждена «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций»³. Данная программа объединяет основные цели, задачи и мероприятия в области повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций, направленные на модернизацию педагогического образования, апробацию и внедрение профессионального стандарта педагога, повышение престижа профессии педагога, переход на эффективный контракт и закреплённые в принятых федеральных программно-целевых документах – Федеральной целевой программе развития образования на 2011–2015 годы, государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, концепции Федеральной целевой программы развития образования

на 2016–2020 годы, государственной программе Российской Федерации «Экономическое развитие и инновационная экономика».

По данным сайта Министерства образования и науки Российской Федерации, основная цель программы модернизации педагогического образования заключается в обеспечении подготовки будущих педагогов дошкольного и начального общего образования в соответствии с профессиональным стандартом педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования. В 2014 году данная цель начала реализовываться в рамках проекта модернизации педагогического образования и Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы. Результатом этого стали проекты по разработке новых модулей основных профессиональных образовательных программ магистратуры и бакалавриата.

Важнейшие элементы новой системы подготовки педагогов к будущей профессиональной

¹ И. А. Шкабура анализирует и систематизирует материалы участия в чемпионате “WorldSkills Russia”, формулирует выводы, пишет и оформляет статью.

² Т. С. Лысикова анализирует опыт участия в чемпионате “WorldSkills Russia”, участвует в написании и оформлении статьи.

³ Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций: утв. Правительством РФ от 28.05.2014 г. № 3241п-П8 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.iro48.ru/files/documents/5ПРОЕКТ/FEDПРОЕКТ/komplprog.pdf> (дата обращения: 31.08.2017).

деятельности, по мнению В. А. Болотова, определяются необходимостью «радикально повысить качество людей, получающих педагогическую подготовку и изменить содержание и технологии педагогической подготовки так, чтобы обеспечить реализацию нового профессионального стандарта и новых стандартов школьного образования» [1, с. 32].

По мысли А. А. Климова, главной целью предстоящих изменений является то, что будущие педагоги дошкольного и начального общего образования должны быть подготовлены к работе не только теоретически, но и практически. В связи с этим, для личного и профессионального развития будущего бакалавра и магистра педагогики необходимо разработать и апробировать новые практикоориентированные образовательные модули, которые лягут в основу современных программ [4]. А это в свою очередь повлечёт создание новой информационно-образовательной среды, определяющей формирование у студентов новых профессиональных компетенций¹.

Компетентный подход в образовании, широко представлен в работах В. А. Болотова, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, И. Ф. Исаева, В. А. Кан-Калика, В. В. Краевского, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. Д. Никандрова, В. В. Серикова. По мнению О. М. Краснорядцевой, профессионал-педагог – это человек, который хорошо понимает общие тенденции развития образовательного процесса, осознаёт своё место в нём. Кроме того, педагог должен понимать направленность и результативность психологических действий и воздействий, уметь превратить любую учебную ситуацию в пространство для развития ребёнка, проектировать развивающую педагогическую среду и самого себя².

Большое значение в исследовании проблемы компетенций внесли работы В. Д. Шадрикова. Учёный придерживается определения, согласно которому компетенция представляет собой круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён или круг чьих-нибудь полномочий, прав. По мнению исследователя, «компетенция относится не к субъекту деятельности, а к кругу вопросов, относящихся к деятельности. Другими словами, компетенции – это функциональные задачи, связанные с деятельностью, которые кто-то может успешно решать. Компетентность же относится к субъекту деятельности. Это приобретение личности, благодаря которому человек может решать конкретные задачи» [10, с.15].

По мнению А. В. Хуторского, компетенция определяет качественную продуктивную дея-

тельность человека. Исходя из этого, компетентность – обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности³. Таким образом, компетентный подход диктует необходимость по-новому взглянуть на цели образования. Образование, по мнению А. И. Улзытуевой, «можно определить как специально организованный процесс развития у обучаемых способности самостоятельного решения проблем, имеющих социальное и личностное значение» [9].

Современный педагог дошкольного и начального общего образования должен соответствовать широкому спектру требований, включающему не только знания, умения, но и компетенции, личные профессиональные ценности и практический опыт. Это предполагает гораздо более широкий взгляд на формирование и развитие профессиональных компетенций будущих педагогов дошкольного и начального общего образования, нежели узкое понимание компетенций как способности к применению знаний. С этой точки зрения можно рассматривать компетенции как своеобразные комплексы, объединяющие теорию, практику и способность рефлексивного отношения к своей и чужой деятельности. При этом необходимо отметить, что некоторые компетенции и квалификации могут быть освоены только в процессе собственной профессиональной деятельности [5, с. 59], однако их задатки формируются на этапе обучения в вузе.

Методология и методы исследования.

В «Атласе новых профессий – 2020», изданном Московской школой управления Сколково, авторами Агентства стратегических инициатив отмечается, что «современный мир меняется так быстро, что мы больше не сможем позволить себе пять лет изучать теоретические дисциплины, а потом ещё какое-то время осваивать профессию за счёт работодателя. Поэтому образование, особенно для студентов вузов, становится всё более предметным и практико-ориентированным. А это значит, что акцент смещается с теории на реальные проекты» обучающихся⁴.

Таким образом, одна из актуальных проблем современного образования – поиск путей совершенствования адаптации студентов к новым вызовам профессионального сообщества. В связи с этим, развитие образовательной среды требует устранения барьера между вузовской подготовкой студентов и развитием над-профессиональных компетенций. Ш. Каххаров отмечает, что данные компетенции – это не что иное, как «набор личностных качеств, предрасположенностей, мотивов и ценностей личности, формирую-

¹ Концепция и содержание профессионального стандарта педагога [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.минобрнауки.рф> (дата обращения: 31.08.2017).

² Краснорядцева О. М., Морозова В. Е. Педагогическое мышление как проявление профессиональной компетентности. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2000. – 69 с.

³ Хуторской А. В. Компетентный подход в обучении: науч.-метод. пособие. – М.: Эйдос, 2013. – 73 с.

⁴ Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.atlas100.ru> (дата обращения: 09.07.2017).

щих её внутреннюю структуру самоорганизации действий. Они создают те условия, которые позволяют личности действовать самостоятельно и адаптироваться под изменяющиеся требования» [3]. По мнению Е. Г. Сырямкиной, Т. Б. Румянцевой, Е. Ю. Ливенцовой, над-профессиональные компетенции «включают личные или деловые качества, позволяющие эффективно справляться с различными задачами» [7, с. 119].

Выпускник направления «Педагогическое образование» профилю «Начальное образование» и «Дошкольное образование» должен быть, по мнению Е. Б. Козловой, в полной мере готов к осуществлению своей профессиональной деятельности в образовательных организациях «в соответствии со структурой и содержанием трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте. Его деятельность как педагога предполагает овладение профессиональными (трудовыми) действиями, описанными в профессиональном стандарте, а также компетенциями и знаниями, необходимыми для их осуществления» [5, с. 58].

В рамках реализации проекта модернизации педагогического образования группой исследователей (А. А. Марголис, М. А. Сафронова, Л. М. Шишляникова, А. С. Панфилова) разработаны контрольно-измерительные материалы оценки сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов начальных классов, которые предполагали проверку не только профессиональных компетенций, но и некоторых профессиональных действий, доступных обучающимся бакалавриата направления «Психолого-педагогическое образование» [6, с. 90–91].

Проведённый исследователями анализ сформированности у студентов профессиональных компетенций показал, что некоторые трудовые действия Профессионального стандарта педагога вызвали сложности у студентов. Например, такие как:

- разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы;
- формирование универсальных учебных действий;
- создание, поддержание уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации;
- освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами обучающихся: одарённые дети, социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации, дети-мигранты, дети-сироты, дети с особыми образовательными потребностями (аутисты, дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью и др.), дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с девиациями поведения, дети с зависимостью;

- активное использование недирективной помощи и поддержка детской инициативы и самостоятельности в разных видах деятельности;

- участие в планировании и корректировке образовательных задач (совместно с психологом и другими специалистами) по результатам мониторинга с учётом индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка раннего и/или дошкольного возраста;

- формирование метапредметных компетенций, умения учиться и универсальных учебных действий до уровня, необходимого для освоения образовательных программ основного общего образования¹.

Как мы видим, данные трудовые умения предполагают активное взаимодействие с участниками образовательного процесса, и к такого рода трудовым действиям выпускник вуза должен быть готов уже на этапе обучения, именно «поэтому основное содержание проекта модернизации педагогического образования состоит в разработке новых моделей подготовки педагогических кадров в соответствии с требованиями Профессионального стандарта педагога и федеральными государственными образовательными стандартами общего образования» [Там же, с. 94]. На наш взгляд, одной из возможностей становления профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования может стать участие в международном чемпионате «WorldSkills Russia» (WSR).

Результаты исследования и их обсуждение. «WorldSkills International» (WSI), куда входит «WorldSkills Russia», является независимой, некоммерческой и неправительственной ассоциацией, которая представлена на всех континентах мира, сотрудничает со всеми странами, заинтересованными в повышении престижа и популяризации рабочих профессий, а также профессионального самоопределения. В 2012 году Российская Федерация присоединилась к международному движению «WorldSkills», став одной из шестидесяти стран-участниц. Это обеспечило российской молодёжи возможность участвовать в международных чемпионатах профессионального мастерства [2, с. 22].

Основной целью движения «WorldSkills» является повышение престижа рабочих профессий и развитие навыков мастерства у будущих профессионалов. «WorldSkills» оказывает прямое влияние на развитие профессионального и высшего образования во всём мире. Чемпионаты «WorldSkills» проходят с периодичностью раз в два года в различных странах, в них могут принимать участие как молодые квалифициро-

¹ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 г. № 30550.

ванные рабочие, так и студенты университетов и колледжей в возрасте до 22 лет. В качестве экспертов и компатриотов, оценивающих выполнение задания, в чемпионатах участвуют известные профессионалы, специалисты, мастера производственного обучения и наставники.

Учредителями "WorldSkills Russia" являются: Министерство образования и науки Российской Федерации, Агентство стратегических инициатив и Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Роберт Уразов, генеральный директор Союза «Ворлдскиллс Россия» отмечает, что результаты участия студентов в мировых чемпионатах дают представление о том, как и что необходимо менять в сфере профессионального образования, а высокие результаты, которые показывают обучающиеся, отражают эффективность произошедших изменений.

Конкурсанты отбираются на вузовских и региональных профессиональных чемпионатах в странах-членах "WorldSkills". Молодые профессионалы демонстрируют свои способности, индивидуальные и коллективные качества, решая задачи, которые предполагают применение трудовых действий. Результат выступления команд от образовательных организаций говорит не только о личных профессиональных качествах участников, но и об уровне профессиональной подготовки и общем уровне качества услуг на родине участников.

В феврале 2017 года студенты и преподаватели психолого-педагогического факультета Забайкальского государственного университета приняли участие в «I Региональном чемпионате "Молодые профессионалы"» ("WorldSkills Russia") Забайкальского края. Опыт участия в данном мероприятии представлен в данной статье в двух аспектах, связанных с профилями обучения студентов – профилем «Дошкольное образование» и профиль «Начальное образование». Рассмотрим каждый из аспектов подробнее.

Компетенцию «Дошкольное воспитание» представляли 2 участника: студенты 3-го курса направления «Педагогическое образование», профиль «Дошкольное образование» психолого-педагогического факультета Лариса Клепикова и Виктория Красикова. Экспертами выступили доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Оюна Дабаевна Ульзутуева и старший преподаватель кафедры Татьяна Сергеевна Лысикова.

Подготовкой студентов к участию в конкурсе занимался коллектив кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, ведущие профессионалы дошкольных организаций г. Читы, Могойтуйского района. Возникшие затруднения с подготовкой студентов к выполнению задания, связанного с робототехникой (вуз не располагал на тот момент специфическим

оборудованием), были решены благодаря содействию специалистов ГУ ДО «Центр детско-юношеского технического творчества».

В процессе подготовки участников компетенции «Дошкольное воспитание» компатриоты ориентировались на умения, описанные авторами конкурса, в соответствии с которыми будущий педагог дошкольного образования должен:

- осуществлять деятельность, направленную на развитие личности дошкольника;
- организовывать деятельность детей дошкольного возраста, направленную на овладение как знаниями, умениями и навыками, так и универсальными предпосылками учебных действий, а также приобретение опыта практической деятельности;
- развивать способности детей;
- создавать условия для социализации воспитанников¹.

Конкурсное задание для участников, разработанное в соответствии с профессиональным стандартом педагога дошкольного образования, содержало следующие практические задания:

- Самопрезентация.
- Выразительное чтение, презентация книги.
- Театрализованная деятельность. Представление театра кукол по сказкам народов мира в соответствии с требованиями ФГОС ДО.
- Декоративно-прикладное искусство. Создание образца декоративной росписи для демонстрации в совместной организованной деятельности воспитателя с детьми.
- Пластилинография. Изготовление поделки в технике рисования пластилином на разных поверхностях.
- Разработка и проведение комплекса утренней гимнастики с детьми дошкольного возраста.
- Разработка и проведение занятий по робототехнике для детей дошкольного возраста.
- Разработка и проведение дидактической игры с использованием ИКТ (интерактивная доска).
- Разработка и представление совместного проекта воспитателя, детей и родителей².

Каждое из перечисленных заданий предполагало проверку знания целей, задач, принципов, методов, приёмов организуемой деятельности; умения пользоваться методической литературой, планировать собственную деятельность, организовывать совместную деятельность с детьми, логично и последовательно излагать свои мысли; владения специфической терминологией, навыками делового взаимодействия,

¹ Пакет документов I регионального чемпионата «Молодые профессионалы» ("WorldSkills Russia") Забайкальского края – 2017 по компетенции Ruelearlychild-hoodededucation – Дошкольное воспитание [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ipk.zabedu.ru/images/RKC_WS/tehnich_desc.pdf (дата обращения: 02.09.2017).

² Там же.

художественными техниками, специфическими атрибутами, необходимыми при организации образовательной деятельности с дошкольниками.

Несмотря на то, что в конкурсных заданиях явно не проверялись теоретические знания, наличие прочной теоретической базы у студентов ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет» способствовало выполнению заданий, связанных с самопрезентацией и презентацией продуктов собственной творческой деятельности. Например, при создании образца декоративной росписи и поделки в технике пластилинографии важной составляющей задания были коммуникативные умения, позволяющие составить подробный рассказ об этапах выполнения работы, использованных элементах и техниках, особенностях создания композиции. Студенты вуза выгодно отличались от участников среднего профессионального образования не только качественно выполненными работами, но и грамотной, логичной, эмоциональной речью. Студенты показали хороший уровень знания общей и детской психологии, дошкольной педагогики, всех образовательных областей дошкольного образования, что проявлялось в правильной формулировке целей и задач образовательной деятельности, подборе заданий, методов и приёмов, соответствующих возрасту дошкольников, соблюдении структуры и логики занятий.

Вместе с тем, вызывали затруднения задания, связанные с организацией совместной деятельности с детьми; это, на наш взгляд, объясняется отсутствием необходимой базы для отработки практических навыков в течение года. Двух-четырёх недель педагогической практики, предусмотренных учебным планом, для этого явно недостаточно. Имело место несоблюдение временных рамок собственного выступления: как правило, студенты не в полной мере использовали предложенные временные промежутки, что свидетельствует о незрелости некоторых ключевых компетенций, связанных с планированием собственной деятельности.

Результатом участия в конкурсе стало занятое третье место Ларисой Клепиковой, а также неоценимый опыт участия студентов в международном конкурсе. Участники отмечают, что достаточно короткий, но интенсивный период подготовки и само участие в региональном чемпионате «Молодые профессионалы» позволили актуализировать будущую профессию, пересмотреть приоритеты в собственном образовании, сделать больший акцент на практической деятельности в процессе подготовки к занятиям.

Преподаватели, в свою очередь, благодаря работе в качестве экспертов получили возможность проанализировать достоинства и недостатки собственной педагогической деятельности. Так как для «объективной оцен-

ки образовательных результатов необходимо мнение работодателей» [8, с. 115], а в качестве экспертов выступали заведующие детскими садами, то призовое место свидетельствует о достаточном уровне подготовки студентов профиля «Дошкольное образование». Преподаватели кафедры приобрели опыт работы в составлении инфраструктурного листа, листа оценки компетенций, увидели необходимость и перспективы в построении компетентностно-ориентированного образования.

Профиль «Начальное образование» в соответствии с Уставом «WorldSkillsRussia», регламентом и правилами конкурса был представлен профессиональной компетенцией «Преподавание в младших классах» для конкурса «WorldSkills». Количество участников по компетенции «Преподаватель младших классов» составило восемь человек, от каждой образовательной организации 1 участник – 1 эксперт (наставник, преподаватель профессионального цикла). ЗабГУ представляли студентка 4-го курса направления «Педагогическое образование», профиля «Начальное образование» психолого-педагогического факультета Дарья Кривоносова и доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования Ирина Александровна Шкабура.

Конкурсное задание, согласно разработанному техническому описанию «Преподавание в младших классах» (протокол № 7 от 21 марта 2016 г.), включало в себя 5 независимых модулей.

Модуль А. «Общекультурное развитие»

Задание 1. Устное эссе. Выступление на заданную тему с элементом творчества. Тема для эссе задаётся экспертом.

Ожидаемые результаты:

Устное публичное представление эссе на заданную тему с элементами творчества.

Модуль В. «Общепрофессиональное развитие»

Задание 1. Подготовка и проведение фрагмента урока (этап открытия нового знания) в начальных классах по одному из учебных предметов. Предмет и возрастная группа по выбору эксперта.

Ожидаемые результаты:

Проведение фрагмента урока (этап открытия нового знания) в начальных классах по одному из учебных предметов.

Задание 2. Разработка и проведение внеурочного занятия с элементами конструирования (в том числе ЛЕГО и (или) робототехники). Направление внеурочной деятельности и возрастная группа по выбору эксперта.

Ожидаемые результаты:

Проведение внеурочного занятия с элементами конструирования (в том числе ЛЕГО и (или) робототехники).

Модуль С. «Взаимодействие с родителями и сотрудниками образовательного учреждения»

Задание 1. Разработка фрагмента родительского собрания для родителей первоклассников. Тема собрания по выбору эксперта.

Ожидаемые результаты:

Проведение фрагмента родительского собрания для родителей первоклассников.

Задание 2. Конкурс «Научу за 5 минут». Группа участников по выбору эксперта.

Ожидаемые результаты:

Проведение экспресс-мероприятия «Научу за 5 минут».

Модуль D. «Методическое обеспечение образовательного процесса»

Задание 1. Разработка и представление учебной презентации для методического обеспечения образовательного процесса. Материалы по мероприятию по выбору эксперта.

Ожидаемые результаты:

Представление учебной презентации для методического обеспечения образовательного процесса.

Модуль E. «Саморазвитие и самообразование»

Задание 1. Решение ситуативной педагогической задачи. Педагогическая задача по выбору эксперта.

Ожидаемые результаты:

Представление этапов решения ситуативной педагогической задачи.

Анализ результатов участия в данном чемпионате (3-е призовое место) показал, что студентка высшего учебного заведения довольно неплохо представила устную эссе на заданную тему с элементами творчества; грамотно провела фрагмент урока по математике (этап открытия нового знания) с детьми 2-го класса; провела интересный и полезный мастер-класс «Научу за 5 минут» по изготовлению светоотражающих стикеров (для ранцев первоклассников); на высоком уровне представила учебную презентацию для методического обеспечения образовательного процесса. Вместе с тем, недостаточность практической составляющей в подготовке бакалавров привела к тому, что студентка испытывала трудности при проведении внеурочного занятия с элементами конструирования (с использованием робототехники); при разработке и проведении фрагмента родительского собрания для родителей первоклассников, при решении ситуативной педагогической задачи.

Тем не менее, участие в подобном мероприятии показало, что в современном меняющемся открытом мире самыми главными профессиональными качествами учителя начальных классов являются готовность к переменам, способность к нестандартным трудовым действиям, мобильность, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характери-

стики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к специалисту по работе с детьми младшего школьного возраста. Приобрести эти ценные качества возможно только в процессе расширения пространства собственного педагогического творчества.

Учитель начальных классов, как личность и профессионал, обеспечивает вхождение ребёнка в современный мир, оказывает особое влияние на выбор обучающимися собственной траектории личностного развития. Он принимает активное участие в формировании у обучающегося образа мира и системы отношений к себе и другим.

У учителя начальных классов должны быть сформированы компетенции принятия обоснованных и эффективных решений в профессиональной деятельности, осуществления осознанного выбора из вариантов решения с последующей ответственностью за сделанный выбор, предоставления образовательных и научных услуг высочайшего качества на основе быстрого освоения и применения научно-образовательных инноваций. Осуществляя профессиональную деятельность, специалист по работе с детьми младшего школьного возраста должен обладать комплексом универсальных знаний фундаментального характера; умениями, навыками и опытом самостоятельной деятельности; личной ответственностью, способностью к профессиональной саморефлексии и самоактуализации, постоянному обучению в течение всей жизни¹.

Заключение. Вузы в настоящее время являются ключевыми субъектами системы образования, перед университетами современное общество ставит такие задачи, как быстрая реакция на изменения, происходящие на рынке образовательных услуг и труда, адаптация к меняющимся условиям, а также освоение новых, более эффективных информационно-коммуникационных технологий обучения. Эти особенности проявляются в установке университетского образования на «опережающую непрерывную подготовку», в переходе от ориентации на получение «готового знания» к развитию самостоятельной активности и мотивированности студентов [7, с. 118]. Безусловно, смещение акцентов в сторону практической подготовки в образовательном процессе высшего образования, создание новой образовательной системы, включение студентов в процесс формирования профессиональных компетенций позволит бакалавру педагогического образования эффективно реализовывать трудовые функции в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога.

¹ Техническое описание требований к профессиональной компетенции «Преподавание в младших классах» для конкурса "WorldSkills", протокол № 7 от 21.03.2016 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ipk.zabedu.ru/images/RKC_WS/prepod/2.pdf (дата обращения: 02.09.2017).

Список литературы

1. Болотов В. А. К вопросам о реформе педагогического образования // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 32–40.
2. Золоторева Н. М. Присоединение России к WorldSkills International // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2013. № 2. С. 19–23.
3. Каххаров Ш. Над-профессиональные компетенции и управление ими // Организационная психология. 2014. Т. 4, № 4. С. 103–120.
4. Климов А. А. Вступление // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 4.
5. Козлова Е. Б. Особенности формирования компетенций в соответствии с профессиональным стандартом педагога у студентов бакалавриата по укрупнённой группе специальностей «Образование и педагогика» (направление подготовки – «Педагогическое направление»), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия // Концепт. 2015. Т. 34. С. 56–60.
6. Марголис А. А., Сафронова М. А., Панфилова А. С., Шишляникова Л. М. Апробация инструментария оценки сформированности профессиональных компетенций у будущих педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20, № 5. С. 77–94.
7. Сырямкина Е. Г., Румянцова Т. Б., Ливенцова Е. Ю. Практика развития над-профессиональных компетенций студентов в современном университете // Образование и наука. 2016. № 7. С. 117–135.
8. Улзытуева А. И., Лысикова Т. С. Современные подходы к оценке образовательных результатов будущих педагогов дошкольного и начального общего образования // Актуальные проблемы образования: вызовы и тенденции / К. Г. Эрдынеева. Чита: ЗабГУ, 2016. С. 99–126.
9. Улзытуева А. И., Очирова О. Д. Качество дошкольного образования в свете ФГОС ДО // Проблемы дошкольного образования на современном этапе: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Томск: ТОИПКРО, 2009. С. 227–230.
10. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Сер. Психология. 2006. № 1. С. 15–21.

Статья поступила в редакцию 14.09.2017; принята к публикации 12.10.2017

Библиографическое описание статьи

Шкабура И. А., Лысикова Т. С. Становление профессиональных компетенций бакалавров педагогического образования: опыт участия в региональном этапе международного чемпионата «Молодые профессионалы» «WorldSkills Russia» // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 54–61. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-54-61.

Irina A. Shkabura¹,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: skabura@mail.ru*

Tatjana S. Lysikova²,

*Senior Lecturer,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: sencha_79@mail.ru*

**Development of Professional Competencies of Baccalaureate Teacher Education:
Experience of Participation in the Regional Stage of the International Championship
“Young Professionals” (“WorldSkills Russia”)**

The article considers the problem of the formation of professional competencies in the preparation of bachelors in teacher education. Particular attention is paid to the profiles “Preschool education” and “Primary education”. The main provisions of the World Young Professionals Championship (“WorldSkills Russia”) are disclosed as an international non-profit movement, whose goal is to enhance the prestige of various professions and develop vocational education by harmonizing the best practices and professional standards worldwide through the organization and holding of professional skills competitions both nationally and internationally. The mission of this movement is considered as the development of professional competencies, enhancing the prestige of highly qualified personnel, a demonstration of the importance of competencies for economic growth and personal success. The goals and tasks of the regional stages of the Championship are revealed to enhance the prestige of various pedagogical professions. The article discusses the rules and requirements for professional competencies “Preschool education” and “Teaching in junior classes” and gives characteristics of the students’ professional skills demonstrated during the regional championship “Young professionals” (“WorldSkills Russia”) in the Trans-Baikal Region – 2017.

Keywords: professional education, professional competencies, bachelor, “WorldSkills” competition

¹ I. A. Shkabura analyzes and systematizes the materials of participating in the “WorldSkills Russia” Championship, draws conclusions and prepares the article.

² T. S. Lysikova analyzes the experience of participating in the “WorldSkills Russia” Championship, participates in writing and designing the article.

References

1. Bolotov V. A. K voprosam o reforme pedagogicheskogo obrazovaniya // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014. T. 19, № 3. S. 32–40.
2. Zolotareva N. M. Prisoedinenie Rossii k WorldSkills International // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2013. № 2. S. 19–23.
3. Kakhkharov Sh. Nad-professional'nye kompetentsii i upravlenie imi // *Organizatsionnaya psikhologiya*. 2014. T. 4, № 4. S. 103–120.
4. Klimov A. A. Vstuplenie // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2014. T. 19, № 3. S. 4.
5. Kozlova E. B. Osobennosti formirovaniya kompetentsii v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga u studentov bakalavriata po ukрупnennoi grappe spetsial'nostei «Obrazovanie i pedagogika» (napravlenie podgotovki – «Pedagogicheskoe napravlenie»), predpolagayushchikh akademicheskuyu mobil'nost' studentov vuzov pedagogicheskogo profilya (nepedagogicheskikh napravlenii podgotovki) v usloviyakh setevogo vzaimodeistviya // *Kontsept*. 2015. T. 34. S. 56–60.
6. Margolis A. A., Safronova M. A., Panfilova A. S., Shishlyannikova L. M. Aprobatsiya instrumentariya otsenki sformirovannosti professional'nykh kompetentsii u budushchikh pedagogov // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2015. T. 20, № 5. S. 77–94.
7. Syryamkina E. G., Rumyantseva T. B., Liventsova E. Yu. Praktika razvitiya nad-professional'nykh kompetentsii studentov v sovremennom universitete // *Obrazovanie i nauka*. 2016. № 7. S. 117–135.
8. Ulzytueva A. I., Lysikova T. S. Sovremennye podkhody k otsenke obrazovatel'nykh rezul'tatov budushchikh pedagogov doshkol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya // *Aktual'nye problemy obrazovaniya: vyzovy i tendentsii* / K. G. Erdyneeva. Chita: ZabGU, 2016. S. 99–126.
9. Ulzytueva A. I., Ochirova O. D. Kachestvo doshkol'nogo obrazovaniya v svete FGOS DO // *Problemy doshkol'nogo obrazovaniya na sovremennom etape: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Tomsk: TOIPKRO, 2009. S. 227–230.*
10. Shadrikov V. D. Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavlyayushchie professional'noi kompetentnosti // *Vestnik Yaroslavskego gosudarstvennogo universiteta im. P. G. Demidova. Ser. Psikhologiya*. 2006. № 1. S. 15–21.

Received: September 14, 2017; accepted for publication: October 12, 2017

Reference to the article

Shkabura I. A., Lysikova T. S. Development of Professional Competencies of Baccalaureate Teacher Education: Experience of Participation in the Regional Stage of the International Championship “Young Professionals” (“WorldSkills Russia”) // *Scholarly Notes of Transbaikals State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching*. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 54–61. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-54-61.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

УДК 378.147:53

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-62-66

Валентина Ивановна Ваганова¹,
доктор педагогических наук, доцент,
Восточно-Сибирский государственный университет
технологий и управлений
(670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 43-61),
e-mail: valen51@mail.ru

Владислава Геннадьевна Ваганова²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Восточно-Сибирский государственный университет
технологий и управлений
(670013, Россия, г. Улан-Удэ, ул. Ключевская, 43-61),
e-mail: valciria79@mail.ru

Технология смешанного обучения физике студентов технического университета в электронной информационно-образовательной среде вуза

В статье рассматривается педагогическая модель электронно-информационной образовательной среды (ЭИОС) вуза, которая включает в себя такие компоненты, как учебно-методический комплекс и информационные банки дисциплины, модульно-рейтинговую педагогическую технологию, основанную на компетентностном подходе, автоматизированную систему контроля знаний. ЭИОС вуза соответствует целям современного образования по формированию и развитию способностей и социально-ценностной активности личности, даёт максимум возможностей для эффективного самообучения и самообразования. Созданная в университете электронно-информационная образовательная среда позволяет реализовать целый ряд образовательных технологий, в частности, технологию смешанного обучения, при которой учебный процесс частично переносится в электронную среду. В рамках технологии смешанного обучения применяется инвертированная образовательная технология «перевёрнутый класс». Основная её идея заключается в том, что изучение теоретического материала лекций, решение задач, выполнение виртуальных лабораторных работ, подготовка к выполнению натуральных лабораторных работ и проектной деятельности осуществляется во внеучебное время. На аудиторных лекционных занятиях происходит более глубокое изучение теоретического материала, преподаватель разъясняет трудные моменты в ходе занятия; на практикуме по решению задач – рассматривают задачи повышенного уровня сложности, т. к. более простые задачи были рассмотрены студентами в свободное от занятий время. Очевидно, что такого рода деятельность невозможна, во-первых, без применения ЭИОС вуза, во-вторых, системы контроля со стороны преподавателя.

Ключевые слова: электронная образовательная среда, информационный банк дисциплины, электронный образовательный ресурс, смешанное обучение, «перевёрнутый класс»

Введение. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы акцентирует внимание на разработке и реализации в системе профессионального образования новых технологий и форм организации учебного процесса, особое внимание уделяя

технологии проектного обучения, дистанционной образовательной технологии, технологиям интерактивного обучения и развитию системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [Концепция Федеральной целевой программы развития образования

¹ В. И. Ваганова собирает материал исследования, анализирует и систематизирует его, оформляет статью.

² В. Г. Ваганова собирает материал исследования, анализирует и систематизирует его, оформляет статью.

на 2016–2020 годы]. Серьёзное внимание уделяется результатам образования. Компетенции, сформированные в процессе освоения основных образовательных программ, необходимо выделять и оценивать, что, в свою очередь, требует создания не только особого содержания, но и принципиально иных учебных технологий, методов и форм оценивания, способов взаимодействия участников образовательного процесса. Все эти изменения необходимо реализовывать с помощью современных методов организации и управления образовательным процессом, соответствующих требованиям ФГОС 3+, на базе электронно-информационной образовательной среды вуза, в рамках студентоцентрированной концепции образования.

Методологическую основу составляют идеи педагогической прогностики и педагогического проектирования образовательного процесса (В. И. Загвязинский, Е. С. Заир-Бек, А. П. Беляева, Л. М. Кустов, М. М. Поташник, М. Н. Скоткин и др.); проектирования и внедрения информационных технологий в учебном процессе (И. Н. Преображенская, Э. Г. Скибицкий, И. Р. Сташкевич, Л. И. Холина и др.).

Результаты исследования и их обсуждение. Электронно-информационная образовательная среда (ЭИОС) вуза способна эффективно функционировать, если создан целый ряд педагогических условий, таких как высокий уровень информационной культуры преподавателей и обучающихся, внедрение инновационных педагогических технологий, а также рефлексивная деятельность всех субъектов образовательного процесса.

ЭИОС университета и её компоненты создаются в соответствии с важнейшими социально-педагогическими целями современного образования:

- формирование и развитие способностей личности, нужных ей самой и обществу;
- развитие социально-ценностной активности личности;
- обеспечение возможностей для эффективного самообучения и самообразования.

Анализ этих целей позволяет сделать вывод о том, что именно личность является центром образовательной системы. Очевидно, что любая педагогическая система, в том числе и педагогическая система электронной информационно-образовательной среды, должна быть личностно ориентированной.

В нашей работе определены цели, которые должна достигать ЭИОС университета:

- формирование профессиональных знаний, умений и навыков;
- формирование информационной культуры будущих специалистов;
- реализация творческого потенциала и развитие личности;

– формирование современного научного и профессионального мировоззрения;

– формирование профессионального самосознания.

Для успешного функционирования ЭИОС университета и достижения поставленных целей необходимо создать соответствующие педагогические условия. На наш взгляд, таковыми условиями являются:

– высокий уровень информационной культуры преподавателей и студентов;

– внедрение инновационных, в том числе и информационных педагогических технологий, основанных на субъект-субъектных взаимоотношениях;

– рефлексивная деятельность субъектов образовательного процесса, способных к адекватной самооценке своей личности.

С позиций системного подхода, компоненты ЭИОС соответствуют следующим видам деятельности:

- учебной;
- внеучебной;
- опытно-экспериментальной;
- научно-исследовательской;
- по измерению, контролю и оценке результатов обучения;
- по измерению, контролю и оценке качества образования;
- по управлению учебным заведением.

Педагогическая модель ЭИОС технического вуза, основанная на личностно ориентированном подходе в обучении, включает определённые структурные компоненты. Электронный учебно-методический комплекс дисциплины по физике содержит такие электронные образовательные ресурсы, как учебники и презентации лекций в электронном виде, практикум по решению задач и тренажёры для решения задач, виртуальные лабораторные комплексы, вопросы и задания к итоговой аттестации, электронные банки тестов. Для того чтобы студент ориентировался в своём продвижении по курсу физики, необходимо представить учебный план изучения дисциплины, где в понятной для студента форме представлены все виды его учебной деятельности, контрольные мероприятия, планы лекционных, практических и лабораторных работ, а также рейтинговая система контроля.

Данный учебно-методический комплекс предоставляется студентам на внешнем носителе и свободно распространяется по локальной внутривузовской сети и глобальной сети Интернет.

В рамках существующего лимита времени, отведённого на изучение физики в техническом вузе, возникла необходимость применения технологии смешанного обучения¹. Активно разви-

¹ Blended Learning: переход к смешанному обучению за 5 шагов [Электронный ресурс] // Zillion. – Режим доступа: <http://www.zillion.net/ru/blog/375> (дата обращения: 10.08.2017).

вающаяся модель обучения, совмещающая лучшие аспекты и преимущества *традиционного аудиторного и интерактивного электронного обучения*, – учебный процесс частично переносится в электронную среду. Презентации и видеозаписи лекций представлены в открытом доступе. Студент самостоятельно изучает и конспектирует материал лекции, отмечая сложные и непонятные для него моменты, на аудиторном занятии преподаватель разбирает материал лекции, отвечает на вопросы аудитории, а также консультирует студентов индивидуально или в малых группах. Для этой цели возможно привлечение ассистентов из числа преподавателей кафедры, аспирантов, студентов старших курсов. Практикум по решению задач также частично переносится на самостоятельную деятельность в виртуальную среду. При этом самостоятельная работа студентов является управляемой: по каждой теме в электронной среде представлены подробные примеры решения задач, алгоритмы и последовательность выполнения всех заданий.

Кроме того, даются задачи для самостоятельного решения. Предполагается, что студент в состоянии изучить и применить знания для решения несложных задач, а уже на аудиторном практикуме по решению задач рассматриваются более сложные задачи и проводится консультирование студентов по задачам, которые не были поняты ими во внеучебное время. В конце учебного занятия студенты пишут самостоятельную работу по изученной теме. Более эффективное использование времени при выполнении лабораторных работ также достигается с применением технологии «перевёрнутый класс». Студенты самостоятельно изучают в виртуальной среде краткий теоретический материал, отвечают на контрольные вопросы, готовят бланк отчёта по работе. При этом студенты при подготовке выбирают задания уровня характера. Кроме того, обязательным является выполнение виртуальных лабораторных работ. В процессе самостоятельной работы во внеучебное время учащиеся получают баллы, которые включаются в общий рейтинг студента.

Рассмотрим, какие именно технологии позволяют сделать обучение гибким и независимым от места и времени. Внедрение технологий web 2.0 в образовательный процесс позволяет создать электронный учебно-методический комплекс как информационную образовательную среду, в которой может состояться так необходимое для современного образования «сотрудничество», совместная деятельность между студентами и преподавателем.

Web 2.0 – это технология, которая акцентирует внимание на взаимодействии между студентами и преподавателем на основе инструментов социального программного обеспечения:

блогов, вики, ментальных карт, социальных сетей – и является инновационным решением на базе интернет, обеспечивая возможность создавать контент любому пользователю и управлять доступом к содержимому.

Существует большое количество сервисов web 2.0, которые открывают возможности создавать в сети собственные сетевые продукты, и их список постоянно пополняется.

Рассмотренная нами педагогическая модель ЭИОС, основанная на личностно-развивающем подходе в образовании и модульно-рейтинговой педагогической технологии, направлена на формирование человека высокой профессиональной культуры, обладающего научно-профессиональным мировоззрением и способного успешно конкурировать в мире.

Адекватно структурированное знание позволяет сосредоточиваться на требующейся информации, отбрасывая ненужную, а также правильно интерпретировать даже неоднозначную информацию, включая её в уже существующие структуры или внося изменения в последние. С точки зрения современной психологии, развитие системного мышления в процессе обучения с применением ИКТ на базе согласованных между собой способа представления знаний, технологии преподавания и технологии усвоения знаний учащимися с опорой на естественные возможности структурированной работы с поступающей информацией вполне достижимо.

В результате применения технологии смешанного обучения в рамках ЭИОС повысилась мотивация обучающихся, улучшилось восприятие информации. Так, 86 % опрошенных студентов положительно относятся к необходимости самостоятельно, во внеаудиторное время изучать теоретический материал, решать задачи, осуществлять подготовку к лабораторным работам по физике, 92 % отметили, что такой вид деятельности приемлем для них лишь при условии обязательного рассмотрения пройденного самостоятельно материала на аудиторных занятиях в университете, т. к. неизбежно недопонимание некоторых теоретических и практических аспектов знаний. Сравнение результатов проведённого исследования в контрольных и экспериментальных группах показало, что степень усвоения знаний в экспериментальных группах на 22 % выше, чем в контрольных. Кроме того, объём изученного материала в экспериментальных группах на 42,7 % больше, чем в контрольных. Применение технологии «перевёрнутый класс» позволяет педагогу получать запланированные результаты в своей профессионально-педагогической деятельности.

Выводы. Для студента как будущего специалиста важнейшим является получение связанного, системного представления об изучаемых дисциплинах, что в идеале должно было бы обе-

спечиваться единым подходом к преподаванию, но на практике является малореальным. Решение данной проблемы возможно в условиях образовательного процесса в ЭИОС – благодаря как специфическим особенностям работы с информацией, так и системообразующему назначению ИКТ – для выработки единого подхода к формированию самим студентом совокупности

индивидуальных образовательных сред, систематизирующих знания по изучаемым дисциплинам. Использование технологии смешанного обучения позволяет организовать учебный процесс для обучающихся с разными возможностями и запросами, не исключая при этом эмоциональную составляющую личного общения, которая характерна для традиционного обучения.

Список литературы

1. Андреев А. А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах // *Инновации в образовании*. 2004. № 6. С. 98–113.
2. Бобиенко О. М. Ключевые компетенции личности как образовательный результат системы профессионального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Казань, 2005. 23 с.
3. Березина О. Я. Технологии преподавания физики для студентов инженерно-физических специальностей // *Физика в системе современного образования: VII Междунар. конф.* (14–18 окт. 2003 г.). СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. Т. 2. С. 17–18.
4. Ваганова В. И. Рейтинговая система контроля и оценки знаний студентов: теория и методика обучения физике. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2004. 72 с.
5. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тюмень, 2003. 46 с.
6. Клещева Н. А. Курс физики как методологическая и методическая основа системы обучения студентов дисциплинам технического цикла в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2000. 40 с.
7. Ломовцева Н. В. Аспекты сравнительного анализа электронного обучения студентов профессионального образования в Германии и в России // *Новые информационные технологии в образовании: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф.* (г. Екатеринбург 11–14 марта 2014 г.) / Рос. гос. проф.-пед. ун-т [и др.]. Екатеринбург, 2014. С. 168–171.
8. Ломовцева Н. В., Чубаркова Е. В. Аспекты применения инструментов и сервисов электронного обучения в вузе России // *Новые образовательные технологии в вузе: XI Междунар. науч.-метод. конф.* (18–20 февр. 2014 г.). Екатеринбург, 2014. С. 918–926.
9. Назаров С. А. Педагогические условия проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д., 2006. 26 с.
10. Шангин Г. А., Шангина Е. И. Современная информационно-образовательная среда // *Уральская горная школа – регионам: материалы междунар. науч.-практ. конф.* (13–22 апр. 2015 г.). Екатеринбург: УГГУ, 2015. С. 13–14.

Статья поступила в редакцию 30.08.2017; принята к публикации 25.09.2017

Библиографическое описание статьи

Ваганова В. И., Ваганова В. Г. Технология смешанного обучения физике студентов технического университета в электронной информационно-образовательной среде вуза // *Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения*. 2017. Т. 12, № 6. С. 62–66. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-62-66.

Valentina I. Vaganova¹,

*Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
East Siberia State University of Technology and Management
(43-61 Kluchevskaya st., Ulan-Ude, 670013, Russia),
e-mail: valen51@mail.ru*

Vladislava G. Vaganova²,

*Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
East Siberia State University of Technology and Management
(43-61 Kluchevskaya st., Ulan-Ude, 670013, Russia),
e-mail: valciria79@mail.ru*

The Technology of Mixed Teaching Physics for the Students of a Technical University in the Electronic and Information Educational Environment

The article deals with the pedagogical model of the university's electronic information and educational environment (EIEE), which includes such components as educational and methodological complex and information banks of the discipline, modular-rating pedagogical technology based on the competence approach and automated knowledge control system. EIEE of the university corresponds to the goals of modern education in the formation and development of abilities and social value activity of the individual, gives maximum

¹ V. I. Vaganova collects the materials, analyzes and systematizes research materials, prepares the manuscript.

² V. G. Vaganova collects the materials, analyzes and systematizes research materials, prepares the manuscript.

opportunities for effective self-education. The electronic and information educational environment allows the university to realize a whole range of educational technologies, in particular, the technology of mixed teaching in which the learning process is partially transferred to the electronic environment. In the framework of mixed education technology, inverted educational technology called "inverted class" is used. Its main idea is that the study of the theoretical material of the lectures, the solution of problems, the performance of virtual laboratory works, preparation for the performance of full-scale laboratory works, as well as project activities are carried out during extra-curricular time. During classroom lectures, a deeper study of the theoretical material is carried out; the teacher explains the difficult parts in class; at the workshop the tasks of an increased level of complexity are solved, because more simple tasks have been considered by the students in their spare time. Obviously, this type of activity is impossible, firstly, without the use of the EIEE of the university, and, secondly, without the monitoring system on the part of the teacher.

Keywords: electronic educational environment, discipline information bank, electronic educational resource, mixed education, "inverted class"

References

1. Andreev A. A. Nekotorye problemy pedagogiki v sovremennykh informatsionno-obrazovatel'nykh sredakh // *Innovatsii v obrazovanii*. 2004. № 6. S. 98–113.
2. Bobienko O. M. Klyuchevye kompetentsii lichnosti kak obrazovatel'nyi rezul'tat sistemy professional'nogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Kazan', 2005. 23 s.
3. Berezina O. Ya. Tekhnologii prepodavaniya fiziki dlya studentov inzhenerno-fizicheskikh spetsial'nostei // *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniya: VII Mezhdunar. konf. (14–18 okt. 2003 g.)*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2003. T. 2. S. 17–18.
4. Vaganova V. I. Reitingovaya sistema kontrolya i otsenki znaniy studentov: teoriya i metodika obucheniya fizike. Ulan-Ude: Izdatel'stvo BGU, 2004. 72 s.
5. Zakharova I. G. Formirovanie informatsionnoi obrazovatel'noi sredy vysshego uchebnogo zavedeniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. Tyumen', 2003. 46 s.
6. Kleshcheva N. A. Kurs fiziki kak metodologicheskaya i metodicheskaya osnova sistemy obucheniya studentov distsiplinam tekhnicheskogo tsikla v vuze: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. Chelyabinsk, 2000. 40 s.
7. Lomovtseva N. V. Aspekty sravnitel'nogo analiza elektronno obucheniya studentov professional'nogo obrazovaniya v Germanii i v Rossii // *Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: materialy VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg 11–14 marta 2014 g.) / Ros. gos. prof.-ped. un-t [i dr.]*. Ekaterinburg, 2014. S. 168–171.
8. Lomovtseva N. V., Chubarkova E. V. Aspekty primeneniya instrumentov i servisov elektronno obucheniya v vuze Rossii // *Novye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze: XI Mezhdunar. nauch.-metod. konf. (18–20 fevr. 2014 g.)*. Ekaterinburg, 2014. S. 918–926.
9. Nazarov S. A. Pedagogicheskie usloviya proektirovaniya lichnostno-razvivayushchei informatsionno-obrazovatel'noi sredy tekhnicheskogo vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Rostov n/D., 2006. 26 s.
10. Shangin G. A., Shangina E. I. Sovremennaya informatsionno-obrazovatel'naya sreda // *Ural'skaya gornaya shkola – regionam: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (13–22 apr. 2015 g.)*. Ekaterinburg: UGGU, 2015. S.13–14.

Received: August 30, 2017; accepted for publication: September 25, 2017

Reference to the article

Vaganova V. I., Vaganova V. G. The Technology of Mixed Teaching Physics for the Students of a Technical University in the Electronic and Information Educational Environment // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching*. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 62–66. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-62-66.

УДК 37(571.55)

Маргарита Ивановна Гомбоева¹,
доктор культурологии, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: m.i.gomboeva@gmail.com

Надежда Николаевна Замошникова²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: nadezhdanick@mail.ru

Юлия Валентиновна Иванова³,
доктор философских наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: ivanovayuv@gmail.com

Надежда Иннокентьевна Спандерашвили⁴,
доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: nspan56@mail.ru

Формирование новой конфигурации системы дополнительного образования Забайкальского края

В статье описано состояние дополнительного образования детей в Забайкальском крае и городе Чите. Дана характеристика условий обновления содержания и технологий системы дополнительного образования Забайкальского края, выявлены возможности перехода к реализации профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования», предполагающие трансформацию системы от доступности «массового» дополнительного образования и воспитания детей к задаче проектирования компетентностно-насыщенного пространства в учреждениях дополнительного образования. Миссия нового стандарта «Педагог дополнительного образования» состоит в создании условий для достижения принципиально новых образовательных результатов на основе диверсификации содержания и технологий дополнительного образования детей, ориентированных на современные рынки профессий; создания инновационной инфраструктуры технологической платформы дополнительного образования, создающихся с участием бизнес-сообществ; сетевого взаимодействия с другими образовательными организациями, научными и производственными организациями, профессиональными и общественными объединениями для сопровождения персонализированного дополнительного образования детей и педагогов как информационно насыщенного социокультурного пространства, обеспечивающего конкурентоспособность личности. Данная статья основана на анализе статистических данных системы и учреждений дополнительного образования, рассмотрении возможностей внедрения профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования» и апробации Программы профессиональной переподготовки педагогических кадров, адаптированной к современным запросам рынка труда и профессий.

Ключевые слова: региональная система дополнительного образования, профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования», профессиональные компетенции, образовательные программы, предпрофессиональный уровень

Введение. Кризисные явления в современной экономике России наиболее негативно отражаются на традиционно дотационных областях народного хозяйства, к которым относится сфера культуры в целом и образования в частности. При этом страдают не только работники учреждений данной сферы, живущие в большинстве своём на грани нищеты, но и клиенты таких учреждений. Прежде всего, это дети и подростки из малообеспеченных социальных слоёв, которые в силу ряда причин испытывают ограниче-

ния в доступе к культурным и образовательным благам. И это происходит в цивилизованном окружении, стремительно повышающем информационную насыщенность мировой культуры и ужесточающем требования к уровню образовательных и общекультурных компетенций работников всех сфер экономики.

Углубляющееся противоречие между требованиями времени и отсутствием у молодого поколения возможностей соответствовать им создаёт прямую угрозу культурному развитию,

¹ М. И. Гомбоева координирует исследование, определяет концепцию, формулирует выводы коллективного исследования, оформляет текст статьи.

² Н. Н. Замошникова организует исследование, определяет логику его проведения и анализа, оформляет текст статьи.

³ Ю. В. Иванова собирает материал исследования, систематизирует его.

⁴ Н. И. Спандерашвили собирает материал исследования, систематизирует его.

экономической стабильности и политической безопасности России. Многочисленные реформы неповоротливой и неудовлетворительно финансируемой системы образования пока не дали ожидаемых результатов, поэтому на всех её уровнях продолжают поиски выходов из перманентных тупиков и кризисов. Одним из способов оздоровления и обновления системы образования в настоящее время может стать структура дополнительного образования (ДО).

Полномочия по организации ДО детей закреплены за региональными и муниципальными органами власти, что приводит к межмуниципальной дифференциации доступности услуг и образовательному неравенству между социальными группами с различным уровнем дохода и социальным статусом.

На 2017 год в Забайкальском крае ДО охвачены 9,8 % (9,2 % в 2014 году) от общего числа детей в возрасте от 6 до 17 лет. В детских школах искусств Забайкальского края обучаются 13054 детей. В системе ДОД Забайкальского края (на 2016 год) функционируют 63 учреждения, охват детей составляет 9,8 % от общего числа обучающихся от 7 до 15 лет. 7 организаций имеют кабинеты основ информатики и вычислительной техники. В организациях ДО Забайкальского края работают 1343 преподавателя и сотрудника. Преподавательский состав представлен следующим образом: 478 чел. (менее 40 %) имеют высшее образование, 282 чел. – среднее специальное образование, 72 чел. – общее образование¹.

В девяти подведомственных учреждениях культуры города Читы художественно-эстетического направления обучаются 5216 детей из 140 тысяч детей, проживающих в городе, что составляет 3,7 %. По мнению заместителя председателя комитета культуры Администрации городского округа «Город Чита» В. Е. Девяткина, увеличить количество учреждений в настоящий момент невозможно. Численность учащихся ограничена площадями учреждений, традиционными сферами деятельности, отсутствием современного оборудования для открытия новых направлений, профессиональным дефицитом педагогов. В данных учреждениях ДОД работают 694 педагога, средний возраст сотрудников в детских школах искусств – 43 года, а в домах творчества наблюдается увеличение до 49 лет. Средняя зарплата – 25 412 рублей, что составляет примерно 73 % от средней зарплаты по региону.

Система дополнительного образования детей города Читы и Забайкальского края неоднородна. Она испытывает острый дефицит в

современном менеджменте, кадровом, методическом, информационном, программном и технико-технологическом обеспечении.

Менеджмент. В последние годы система находилась в процессе оптимизации, в результате которой в стране 89 учреждений ликвидированы, 109 – перепрофилированы, 145 объединены. Что касается Забайкальского края, то ситуация аналогична. Так, Дарасунская школа искусств (бывший филиал Карымской ДШИ) ликвидирована, Нерчинская детская музыкальная и художественная школы объединены в Детскую школу искусств.

Система нуждается в межведомственной интеграции, преодолении разобщённости. Так, в ведомстве Министерства культуры находятся все школы художественно-эстетического направления, спортивные подчиняются Министерству спорта, Дома творчества, станции юных техников, центры досугового направления – подведомственны Министерству образования, науки и молодёжной политики, а частные образовательные учреждения дополнительного образования – своим учредителям. Как показывает опыт, имеются сложности с объединением и консолидацией ресурсов для реализации новых проектов и запуска новых образовательных программ.

Потенциал инновационных организационно-управленческих решений по модернизации системы заключается в оптимизации межведомственной координации управления учреждениями ДО, внедрении лучших практик управления коллективами на основе принципов управления знаниями в учреждениях ДО с низкими показателями развития, внедрении новых форм организации образовательно-творческой среды системы дополнительного образования.

Бенчмаркинг обновления содержания и технологий УДО предполагает сравнение процессов собственной организации с продуктами, услугами другой, поэтому многие учреждения опираются на стандарты “JuniorSkills”, концепцию ДОД, лучшие в стране авторские методики и программы и др.

Это сделать нетрудно, поскольку в стране и в регионе появляются организации, отвечающие новой модели системы дополнительного образования детей: детские технопарки – кванториумы, курсы по робототехнике, летние школы интеллектуального интенсива и др.

Иницирует создание новых образцов, создаёт их как лучшие практики для последующего масштабирования – Агентство стратегических инициатив [5].

Поэтому и в Чите в 2020 году планируется открытие регионального детского технопарка «Кванториум». По мнению губернатора Забайкальского края Натальи Ждановой, проект позволит поднять на наиболее высокий уровень предпрофессиональное образование в инже-

¹ Итоги деятельности сферы культуры Забайкальского края в 2016 году и задачи отрасли на 2017 год: доклад министра культуры Забайкальского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.минкультура.зabayкальскийкрай.рф/Documentsm.html> (дата обращения: 19.09.2017).

нерно-технической отрасли. На территории «Кванториума» будет открыт интерактивный квантомузей, медиатека, кафе, коворкинги, «Город профессий». Технические площадки будут оснащены новейшим оборудованием – от станков механо- и термообработки до операционных микроскопов для нейрохирургии с апохроматической конструкцией, а также уникальным программным обеспечением для проведения экспериментов и демонстрации опытов. «Кванториум» объединит муниципальные организации общего и дополнительного образования детей, социальных партнёров, включая вузы, ссузы, НКО, а также бизнес-партнёров. Для создания парка будет утверждена концепция на 2018–2020 годы и дорожная карта. Курировать проект будет Министерство образования, науки и молодёжной политики региона¹.

Профессиональная переподготовка педагогов УДО. На сегодняшний день не хватает педагогов, способных решать новые задачи; велика доля педагогов пенсионного возраста. Распространена практика совмещения учебных предметов педагогами, имеющими непрофильное образование.

В связи с введением профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования» педагогический состав 14 учебных заведений из 69 прошёл курсы профессиональной переподготовки по новому виду деятельности на базе ЗАБГУ.

Образовательная программа «Педагог дополнительного образования» спроектирована на основе компетентностного подхода, адресной и персонифицированной модели профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Задачи программы: создание условий для внедрения профессионального стандарта педагогов системы дополнительного образования детей и взрослых; апробация адресной модели повышения квалификации и профессиональной переподготовки по новому виду деятельности в контексте современных вызовов, обновлённого содержания; увеличение востребованности учреждений дополнительного образования на рынке услуг.

Целью образовательной программы является повышение качества квалификационной структуры кадрового состава УДО региона. С этой целью в программу включены модули: оператор станков с ЧПУ, инструктор по робототехнике, оператор по разработке и поддержке веб-дизайна, программист для 3D-принтера, педагог по компьютерной графике, шахматам, творческому решению изобретательских задач, основ ювелирного дела, дизайн-проектирования и моделирования.

¹ Жданова распорядилась создать в Чите детский технопарк «Кванториум» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.chita.ru/news/108469/> (дата обращения: 17.09.2017).

Программа состоит из экспертизы учреждений и индивидуальных профессиональных дефицитов педагогов УДО; разработки на этой основе индивидуальных программ по их (дефицитов) преодолению; рекомендаций по проектированию нового содержания компетентностно насыщенной образовательной среды.

Как работает данная программа? Потребности в формировании новых тенденций развития ДО начинают ощущаться даже в отдалённых уголках нашего Забайкальского края. Так, на севере Забайкальского края, в пос. Новая Чара Каларского района, с населением 6 тыс. чел. с 1982 года функционирует Детская школа искусств. В настоящее время в ней работают 8 педагогов, обучаются 120 детей, из которых 75 обучаются на предпрофессиональных программах, 45 – на общеразвивающих программах. Основными направлениями с наибольшим охватом детей являются: музыкальное, театральное, хореографическое, художественное, декоративно-прикладное, дизайн мод. Из перечисленных направлений наибольшим спросом, но наименьшими возможностями для реализации имеет программа по современным компьютерным технологиям.

Преподаватель данной ДШИ Ю. И. Мишина прошла курсы профессиональной переподготовки на новый вид деятельности: педагог дополнительного образования, профиль – преподаватель современных художественных технологий. Являясь по первому образованию инженером электроэнергетических систем и сетей, владея профессиональными умениями по электронике, электротехнике, она в процессе переподготовки освоила курс компьютерной графики, 3D-проектирования и программирования. В результате переподготовки Юлия Илхамовна спроектировала (совместно с тьютором) программу предпрофессионального обучения по инженерному, техническому направлению для данной школы искусств, включая робототехнику, 3D-моделирование на 3D-принтере.

В современных условиях система профессиональной переподготовки кадров для системы ДО должна целенаправленно формировать новые компетенции педагогов, которые будут способствовать становлению профессии подрастающих.

Проектирование персонифицированного дополнительного образования детей как информационно насыщенного социокультурного пространства развития личности ребёнка обеспечивается на основе современной инфраструктуры: детских мини-технопарков с оборудованием для робототехники, 3D-принтеров. Некоторые учреждения дополнительного образования создают основы для развития данного направления. Закупают оборудование на средства от хозяйственной деятельности, идут на сетевое взаимодействие с другими образовательными орга-

низациями, в частности учреждениями общего образования, в которых имеются оснащённые компьютерные классы, выходят на научные и производственные организации, пишут и выигрывают гранты.

В регионе развиваются частные образовательные учреждения с участием частных инвестиций, доли бизнес-сообществ: ЧОУДО «Мозаика», ЧОУДО «Школа современного искусства».

При появлении отдельных явлений инновационного характера система дополнительного образования Забайкальского края отличается структурной неравномерностью: преобладают организации спортивной и общей художественно-эстетической направленности (около 42 %), повышается после длительного застоя в городе Чите доля учреждений ДО, развивающих технические (46,3 %), эколого-биологические компетенции (34,9 %), единицы качественно развивают информационно-технологическую направленность.

В целом есть дефицит новых специалистов: экспертов, наставников, мастеров производственного обучения, использующих современное оборудование (специалистов по робототехнике, операторов станков с числовым программным управлением).

Современная ситуация рынка труда в регионе, активные процессы по формированию новых профессий, новых рынков труда, качество информационной среды и технологий настоятельно требуют расширения спектра программ ДО, в том числе, программ ранней профориентации, основ профессиональной подготовки современных рабочих и инженерных специальностей. По мнению экспертов, потребность рынка труда Забайкальского края в квалифицированных инженерных и рабочих кадрах в 2023 году составит 65 715 чел.¹

Анализ трудовых ресурсов России показал, что в российской экономике пока нет спроса на квалифицированных работников. Только 17 % рабочих мест требуют от людей знаний, широкого кругозора, аналитических навыков и творческого подхода². К 2025 году в России может образоваться дефицит квалифицированных кадров в 10 млн чел., а 10 млн работников других категорий работодателям придётся переучивать.

С учётом данных прогнозов, система ДО должна быть реформирована на основе инновационной платформы, способной аккумулировать существующие ресурсы региона, обновить их и создать новые элементы.

¹ Прогноз потребности рынка труда Забайкальского края в рабочих кадрах и квалифицированных специалистах на 2016–2023 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.xn--h1aeecdbgb5k.xn--80aaaac8algcbgbc3f10q.xn--p1ai/trud/trudovye_resursy/rynok_truda/2.html (дата обращения: 18.09.2017).

² Россия 2025: от кадров к талантам. Управление талантами: где взять 10 миллионов профессионалов для новой экономики знаний [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.news2.ru/story/532983> (дата обращения: 18.09.2017).

Задачи обновления структуры, содержания и технологий дополнительного образования решаются на основе профессиональной переподготовки педагогов системы. Для решения задач в ЗабГУ разработана программа профессиональной переподготовки на новые виды современных навыков.

Новизна новой образовательной программы заключается:

1) в создании вузовской открытой платформы, объединяющей ресурсы инженерных, педагогических и социально-гуманитарных технологий по реформатированию структуры программ, направлений подготовки, технологий системы ДО Забайкальского края;

2) в проектировании персонифицированного образования на основе моделирования компетентностно-насыщенного пространства системы ДО.

В качестве концептуальных решений используются идеи современной социальной инженерии, в частности, идеи адресной, персонифицированной помощи в самоопределении идентичности учреждений дополнительного образования, преодолении профессиональных дефицитов работающих педагогов; поиск путей привлечения на рынок труда новых специалистов, способных обеспечить потребности детей и спрос родительского сообщества на самое инновационное и высокотехнологическое дополнительное образование.

Созданы современные с высокой долей инновационности профессиональных компетенций образовательные программы с эффектом обновления профессиональных функций педагогов. На основе созданных инфраструктур и технологических лабораторий, учебно-производственных мастерских разрабатываются и внедряются рекомендации (по типу франшизы) по новым формам организации образовательной среды в УДО, создаются экспертные сообщества.

Так, для обеспечения функционирования художественных мастерских факультета культуры и искусств Забайкальского государственного университета в качестве экспериментальной интегративной мастерской кластера «Территория культурных индустрий и инноваций» произведено дооснащение оборудования для использования инновационных технологий в современном художественном творчестве. Закуплен 3D-принтер (3D-принтер MakerBot Replicator 5 Generation), оборудование для прототипирования (SRM-20 – фрезерно-гравировальный станок Roland серии MonoFab), станки с числовым программным управлением. Для освоения основ профессиональной подготовки высокотехнологических рабочих и инженерных профессий, для осуществления занятий по робототехнике оборудовано необходимое специализированное оборудование. Для придания деталям и прототипам необходимых свойств, нанесения гравировки,

реализации конструктивных решений, для резки листового металла/пластика и изготовления компонентов роботов/прототипов используется ЧПУ лазерного гравера и ЧПУ Фрезерного станка.

Осенью 2017 года на факультете культуры и искусств ЗабГУ создана современная учебно-производственная мастерская традиционной и инновационной художественной керамики и гончарного дела. Она оснащена муфельной печью и гончарным кругом нового поколения, современными формами.

На вышеназванных платформах осуществляется переподготовка педагогов дополнительного образования Забайкальского края.

Общий объём финансовых средств учреждений ДО Забайкальского края в 2017 году, потраченных на материально-техническое оснащение, составил 423 738 рублей¹. Факультет культуры и искусств вложил в обновление технического оборудования и программное обеспечение с июля по октябрь – 832 000 рублей.

Если данная динамика будет развиваться, то в региональной экономике появятся новые профессии, будет сформирована открытая образовательная среда системы ДО.

Заключение. Сетевое взаимодействие участников региональной системы дополнительного образования всех уровней, по мере формирования компетентностно ориентированной среды УДО, создаст синергетический эффект. Способствуя взаимоактивизации протекающих процессов, оно интегрирует положительное влияние лучших практик на единое образовательное пространство, формирует ответственное субъект-субъектное отношение, что в целом будет позитивно сказываться на обновлении содержания и технологий ДО.

Конкретными шагами в достижении перформативности всей системы ДОД должны стать:

1. Разработка и частичная реализация новых моделей проектирования образовательной среды организаций дополнительного образования путём разработки программно-методической базы и экспертно-аналитического сопровождения.

2. Создание сети школ, реализующих экспериментальные и инновационные программы для отработки новых технологий содержания обучения и воспитания ДО.

3. Обеспечение личностного роста педагогических кадров в организациях ДО на основе повышения квалификации и переподготовки на новый вид деятельности по адресным, персонифицированным программам, ведущим к преодолению их профессиональных дефицитов, в том числе:

– количество педагогов дополнительного образования, наставников, прошедших переподготовку по методике “JuniorSkills”;

– количество участников чемпионатов разного уровня по методике “JuniorSkills”;

– количество конкурсов профессионального мастерства по методике “JuniorSkills”;

– доля специалистов учреждений ДО, прошедших повышение квалификации по программам корреляции компетенций с требованиями профессиональных стандартов;

– количество конкурсов профессионального мастерства педагогов ДО;

– число мероприятий в каникулярное время на базе инновационных центров ЗабГУ: летних профильных школ, конкурсов, олимпиад, пленэров и т. д.;

– количество детей – участников и победителей конкурсов новых для региона направлений дополнительного образования.

Новая конфигурация системы дополнительного образования Забайкальского края сохраняет лучшие практики и достижения коллективов и учреждений ДОД. Вместе с тем идёт развитие новых частных образовательных учреждений дополнительного образования, новых программ, отвечающих приоритетным направлениям технологического развития Российской Федерации, новым рынкам профессий и потребностям развивающейся личности. Поэтому лучшие из них должны быть интегрированы в государственную систему контроля качества на условиях частно-государственного партнёрства, с допуском к государственным и муниципальным заданиям и субсидиям. Такой вид партнёрства обеспечит разработку и реализацию программ и методик дополнительного образования, развивающих профессиональные компетенции с высокой долей обновления дополнительных образовательных программ научно-технической направленности по стандартам “WorldSkills” и чемпионатов “JuniorSkills”, направленных на формирование компетенций, лежащих в основе новых профессий.

Становление новой системы дополнительного образования предполагает не только увеличение количества детей Забайкальского края, вовлечённых в систему дополнительного образования, вхождение в систему новых целевых групп, охваченных системой ДПО (дети с ограниченными возможностями здоровья; дети, находящиеся в условиях социальной депривации; дети мигрантов и т. д.), но и появление новых форм организации образовательно-творческой среды УДО или появление организаций нового поколения: студии 3D-проектирования, прототипирования, мастерские по прототипированию арт-объектов, эксплораториумы, музеи творчества и науки, воркшопы, вовлечение инвесторов в модернизацию ДПО.

¹ Итоги деятельности сферы культуры Забайкальского края в 2016 году и задачи отрасли на 2017 год: доклад министра культуры Забайкальского края [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.минкультуразабайкальскийкрай.рф/Documentsm.html> (дата обращения: 19.09.2017).

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Дополнительное персональное образование в эпоху перемен: сотрудничество, сотворчество, самоворение // Образовательная политика. 2014. № 2. С. 2–6.
2. Золотарева А. В. Взгляд на дополнительное образование детей через призму актуальной государственной политики // Педагогический поиск. 2016. № 2. С. 3–9.
3. Матвеев Ф. С. Индивидуализация как основа образования. М.: Книга по Требованию, 2015. 46 с.
4. Модели сетевого взаимодействия общего и дополнительного образования / под ред. А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. 176 с.
5. Новая модель дополнительного образования детей [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив. Режим доступа: <http://www.asi.ru/social/education> (дата обращения: 29.09.2017).
6. Филатова М. Н. Модель социокультурного развития учащихся в учреждении дополнительного образования детей // Развитие детей и подростков в системе дополнительного образования. Железногорск: Сиб. федер. ун-т, 2014. С. 242–259.
7. Филатова М. Н. Социокультурное развитие учащихся в учреждении дополнительного образования детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2013. 24 с.

Статья поступила в редакцию 30.09.2017; принята к публикации 15.10.2017

Библиографическое описание статьи

Гомбоева М. И., Замосникова Н. Н., Иванова Ю. В., Спандерашвили Н. И. Формирование новой конфигурации системы дополнительного образования Забайкальского края // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 67–73.

Margarita I. Gomboeva¹,

Doctor of Culturology, Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: m.i.gomboeva@gmail.com

Nadezhda N. Zamosnikova²,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: nadezhdanick@mail.ru

Julia V. Ivanova³,

Doctor of Philosophy, Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: ivanovayuv@gmail.com

Nadezhda I. Spanderashvily⁴,

Associate Professor,

Transbaikal State University

(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),

e-mail: nspan56@mail.ru

Formation of a New Configuration of Additional Education System in the Trans-Baikal Territory

The article describes the state of children's additional education in the Trans-Baikal Territory and the city of Chita. The study presents the characteristics of the conditions for renewing the content and technologies of the additional education system of the Trans-Baikal Territory and identifies the possibilities for the transition to the implementation of the professional standard "Additional Education Teacher", suggesting the transformation of the system from the accessibility of "mass" additional education and the education of children to the task of designing a competence-saturated space in the institutions of additional education. The mission of the new standard "Additional Education Teacher" is to create the conditions for achieving essentially new educational results on the basis of diversification of the contents and technologies of children's additional education, focused on the modern professions markets; to develop an innovative infrastructure of the technological platform of additional education with the involvement of the business community, network interaction with other educational institutions, scientific and industrial organizations, professional and public associations to accompany the personalized additional education of children and teachers as informationally rich socio-cultural space that ensures the competitiveness of the individual. This article analyzes the statistical data of the system of

¹ M. I. Gomboeva coordinates the research, defines the concept, formulates the conclusions of the collective study and prepares the text of the article.

² N. N. Zamosnikova organizes the study, determines the logic of the research and its analysis and prepares the text of the article.

³ J. V. Ivanova collects information and systematizes research materials.

⁴ N. I. Spanderashvily collects information, analyzes and systematizes research materials.

additional education and its institutions, considers the possibilities of introducing the professional standard "Additional Education Teacher" and approbation of the Program for the professional retraining of teachers, adapted to the modern demands of the labor market and professions.

Keywords: regional system of additional education, professional standard "Additional Education Teacher", professional competencies, educational programs, pre-professional level

References

1. Asmolov A. G. Dopolnitel'noe personal'noe obrazovanie v epokhu peremen: sotrudnichestvo, sotvorchestvo, samotvorenje // *Obrazovatel'naya politika*. 2014. № 2. S. 2–6.
2. Zolotareva A. V. Vzglyad na dopolnitel'noe obrazovanie detei cherez prizmu aktual'noi gosudarstvennoi politiki // *Pedagogicheskii poisk*. 2016. № 2. S. 3–9.
3. Matveev F. S. Individualizatsiya kak osnova obrazovaniya. M.: Kniga po Trebovaniyu, 2015. 46 s.
4. Modeli setevogo vzaimodeistviya obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya / pod red. A. V. Zolotarevoi. Yaroslavl': Izd-vo YaGPU, 2012. 176 s.
5. Novaya model' dopolnitel'nogo obrazovaniya detei [Elektronnyi resurs] // Agentstvo strategicheskikh initsiativ. Rezhim dostupa: <http://www.asi.ru/social/education> (data obrashcheniya: 29.09.2017).
6. Filatova M. N. Model' sotsiokul'turnogo razvitiya uchashchikhsya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detei // *Razvitie detei i podrostkov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Zheleznogorsk: Sib. feder. un-t, 2014. S. 242–259.
7. Filatova M. N. Sotsiokul'turnoe razvitie uchashchikhsya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detei: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. M., 2013. 24 s.

Received: September 30, 2017; accepted for publication: October 15, 2017

Reference to the article

Gomboeva M. I., Zamoshnikova N. N., Ivanova J. V., Spanderashvily N. I. Formation of a New Configuration of Additional Education System in the Trans-Baikal Territory // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching*. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 67–73.

УДК 370.1; 377; 372.8

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-74-79

Роза Викторовна Гурина,
доктор педагогических наук, доцент,
Ульяновский государственный университет
(432017, Россия, г. Ульяновск, ул. Л. Толстого, 42),
e-mail: Roza-gurina@yandex.ru

Проблема формирования у студентов ценологических знаний и представлений как составляющих научной картины мира

Представлены примеры систем-ценозов из различных областей – естественнонаучной, экономической, педагогической – с целью обоснования необходимости включения знаний о них в вузовские программы естественнонаучных и гуманитарных дисциплин. Учение о ценозах (биоценозах, экоценозах) присутствует лишь в экологической картине мира в учебниках по биологии и экологии. При этом около 40 лет назад Б. И. Кудриным было создано учение о техноценозах («технетика») – технических изделиях как «сообществах», самоорганизующихся в ценозы с гиперболическим ранговым распределением изделий-особей в них. Позже были обнаружены ценозы разной природы (экономические, астрофизические, социальные, педагогические, лингвистические и др.), что привело к распространению учения о ценозах на другие области науки и к появлению нового учения и нового научного направления – ценологии. Ценология – учение о системах-ценозах, в которых объекты при ранжировании (в порядке убывания параметра) образуют гиперболические ранговые распределения. Однако ценология как учение отсутствует в содержании образования на всех уровнях, что приводит к формированию в сознании обучаемых неполной и неадекватной индивидуальной научной картины мира. Введение системы ценологических знаний в содержание учебных программ по методике обучения физике, курса современного естествознания, истории и методологии физики, философии является необходимой актуальной методической и управленческой задачей.

Ключевые слова: ценоз, научная картина мира, гиперболические ранговые распределения, ценология

Введение. Формирование научной картины мира (НКМ) у учащихся – глобальная задача образовательной деятельности учителей и преподавателей, которая решается на протяжении всего цикла обучения и на всех уровнях образования. НКМ формируется на основе научных знаний (предметных, методологических, оценочных, процедурных) и, как образ мира, включает также систему представлений о материальном мире, о его свойствах и атрибутах – пространстве, времени, движении о его происхождении и эволюции, способах описания мира [1]. При этом очевидно, что освоение научной системы знаний первично, а формирование образа мира в виде представлений о нём, как следствие, – вторично. НКМ аккумулирует в себе все частные картины мира – физическую, техническую, экологическую, астрономическую, историческую, языковую и т. д. Эти виды различаются особенностями отражения реального мира и использованием специфических языков [2]. Например, физическая картина мира (ФКМ) использует язык формул, химическая – буквенные обозначения веществ, информационная – языки программирования, музыкальная – ноты и т. д. При этом ФКМ, как базирующаяся на фундаментальных науках, является основной и главной по отношению к другим.

Отметим, что ФКМ как главная составляющая НКМ трактуется в научно-методической литературе в нескольких аспектах:

– ФКМ как модель физического мира, создаваемая сообществом учёных – это целостная психическая структура, синтез, сплав образа физического мира и системы знаний о нём.

– ФКМ как индивидуальная физическая картина мира учащегося, отражённая в его сознании. Её адекватность обеспечивают качество учебников, полнота их содержания, компетентность авторов.

– ФКМ как отдельная дисциплина [11].

При этом ФКМ рассматривается в историческом аспекте в виде трёх картин мира: I – механистической (XVI–XIX вв.); II – электродинамической (XIX – начало XX в.); III – квантово-релятивистской (XX в.). Они отличаются по содержанию теорий, описывающих модели мира и по способам их описания; представлениями о материи (её формах и свойствах, структуре) и её атрибутах – пространстве, времени, формах движения, о взаимодействиях, о происхождении и эволюции Вселенной; по уровням изучения природы (первая ФКМ рассматривает макромир и мегамир, во второй добавляется микромир, в третьей ФКМ добавляется наномир) [Там же].

Однако учение о ценозах (биоценозах, экоценозах) присутствует лишь в экологической картине мира в учебниках по биологии и экологии, тогда как учение о техноценозах (технетика) было создано более 30 лет назад Б. И. Кудриным (ныне профессор МЭИ, <http://www.kudrinbi.ru>). «Ценоз» – это сообщество. Термин «биоце-

ноз», введённый Мёбиусом (1877), лёг в основу экологии как науки. Количество особей в ценозе определяет мощность популяции. Терминология в технетику перенесена из теории биоценозов. Б. И. Кудрин перенёс понятия «ценоз», «особь», «популяция», «вид» из биологии в технику: в технике «особи» – отдельные технические изделия, технические параметры; многочисленную совокупность технических изделий (особей) называют техноценозом. Ранговое распределение (РР) особей по исследуемому параметру (масса, потребляемая мощность, себестоимость, количество изделий в системе и т. п.) выражается законом гиперболического рангового распределения (ГРР) (1)

$$W = A / r^\beta, \quad (1)$$

где r – ранговый номер объекта (1, 2, 3...); W – ранжируемый параметр в порядке его убывания; A – максимальное значение W при $r=1$, β – постоянная, отражающая крутизну гиперболы (чем больше β , тем больше крутизна) [8; 9].

В последующие годы Б. И. Кудриным и последователями его школы (<http://www.gurinarv.ulsu.ru>, <http://www.gnatukvi.ru/ind.html>, <http://www.fufaevvv.ru> и др.) было доказано, что закон (1) имеет универсальный характер и справедлив во всех сферах знаний и на всех уровнях – в мегамире, макромире, микромире. Это факт. Возникло учение о ценозах различного происхождения (техно-, био-, эко-, лингво-, социо-, бизнес- и т. д. ценозах) – ценология и ценологический подход в методологии научных исследований. Применение закона ГРР (1) в различных областях знаний с целью прогнозирования или оптимизации систем составляет сущность рангового анализа (РА), или ценологического подхода. Таким образом, ценоз – это устойчивая система с гиперболическим ранговым распределением (1) объектов в нём. При этом устойчивость и стабильность системы-ценоза обеспечивается именно наличием в нём строгой ранговой закономерности (1). Почему так, пока нет объяснения, однако мир именно таков.

В социальной сфере «особи» – это люди, организованные в социальные группы (классы, учебные группы), тогда мощность популяции – это количество учащихся в группе. Школа – это тоже социоценоз, состоящий из особей – отдельных структурных единиц – классов [4–7]. Здесь мощность популяции – количество классов в школе. Совокупность школ – это ценоз более крупного масштаба, где особью, структурной единицей данного ценоза является школа. В качестве ранжируемых параметров W в техноценозах выступают технические или физические параметры, характеризующие особь, например, размер, масса, мощность потребления, энергия излучения и т. д. В социоценозах, в частности, педагогических ценозах, ранжируемые параметры – это успеваемость, рейтинг в баллах участников олимпиад или тестирования; число

учащихся, поступивших в вузы, другие учреждения, а ранжируемыми особями выступают сами учащиеся, классы, учебные группы, школы и т. д.

Для примера на рис. 1 приведён график рангового распределения рейтинга в баллах (W) участников олимпиады – учащихся школ Железнодорожного района г. Ульяновска (2005) с аппроксимацией [7, с. 24]. Ценологический подход позволяет формировать среду здоровой конкуренции в образовательной деятельности учащихся.

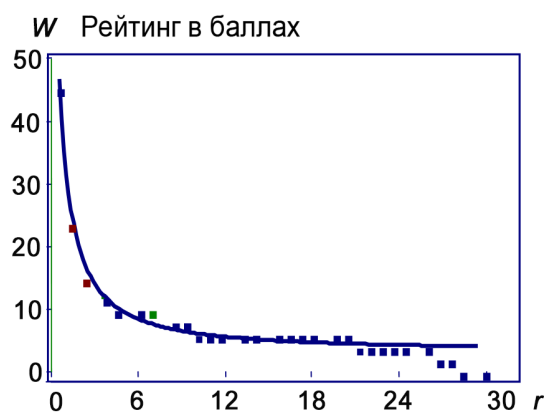


Рис. 1. График рангового распределения рейтинга олимпиадных работ по физике учащихся школ

Fig. 1. Graph of rank distribution of the rating of the Olympiad works on the physics of schoolchildren

Постановка задачи. Несомненно, ценология должна быть представлена во всех частных картинах мира или в виде отдельной частной ценологической картины в содержании образования студентов, а также в виде ценологического подхода (наряду с другими подходами) в учебниках дисциплин «Методика обучения физике», «Курс современного естествознания», «История и методология науки», «Педагогика», «Философия» и др. Несмотря на вышесказанное, изучение ГРР не входит в содержание вузовских программ. Материал по ценологии отсутствует в учебниках по субъективным причинам – инертности, неосведомлённости, незаинтересованности, отсутствия должного взаимодействия между сферами науки и образования. Известно, что научная информация в нашей стране в учебники попадает спустя десятки лет – это факт. Например, школьные учебники астрономии для 10-х классов вплоть до 1977 года (астрономия изучалась как отдельная дисциплина) в качестве картины мироздания представляли для изучения средневековую Ньютоновскую модель Вселенной XVIII века первой механистической картины Мира как бесконечную в пространстве и вечную во времени. Однако уже в начале 20-х годов XX века, благодаря открытиям Хаббла и Фридмана, в науке утвердилась модель нестационарной, невечной и небесконечной, неевклидовой расширяющейся Вселенной с

возрастом 13–15 млрд лет, берущей начало от Большого взрыва. Опоздание поступления научной информации в учебники по астрономии – более чем на 50 лет!

Несмотря на объединение министерств науки и образования, сроки обновления научных сведений в учебниках не сократились. Учитывая, что первые научные работы по техноценозам появились более 30 лет назад [8; 9], настал срок трансформации ценологических научных сведений в содержание образования – учебники и образовательные программы.

Ценология и ценологические представления о реальности фактически стали неотъемлемой частью общей НКМ, что признано научным сообществом. ГРР составляют неотъемлемую часть теоретических знаний НКМ. Представления о них формируют адекватное восприятие реальной НКМ как целостного фрагмента или как отдельной частнометодической ценологической картины мира в учебной литературе отсутствует, тем самым НКМ представляется современному обществу неполной и неадекватной.

Поэтому включение материала по ценологии при изучении физической, естественнонаучной, социальной картин мира и НКМ в целом, с целью формирования у учащихся ценологических представлений, в конечном счёте, ценологического мышления, является важной и актуальной задачей современного образования.

Методология и методы исследования.

Использовался ценологический подход, сущность которого – применение закона ГРР (1) к системным объектам в различных областях знаний с целью идентификации их с ценозами. Применялся метод визуализации РР – построение графических РР, как реализация принципа

наглядности. Применялись методы индукции и дедукции: сравнительный анализ ГРР из различных областей знаний, позволивший далее синтезировать мозаику ценологических знаний и представлений в различных сферах человеческой деятельности в целостную частнометодическую ценологическую картину мира. Также применялись статистические и компьютерные методы обработки эмпирических данных и погрешностей измерений.

Результаты исследования и их обсуждение. Ценологические знания локально распространяются на уровне научных исследований в научной сфере лишь среди учёных-исследователей. Для обоснования необходимости включения ценологических знаний в вузовские программы естественнонаучных и гуманитарных дисциплин ниже представлены примеры систем-ценозов из различных областей знаний.

1. Естественнонаучная область знаний

В последнее десятилетие НКМ пополнилась ценологическими представлениями из области астрофизики (<http://www.gurinarv.ulsu.ru>) [3; 5]. Построение нескольких сотен ГРР объектов галактических и внегалактических систем показали, что астрономическая составляющая ФКМ на мегауровне с ценологических позиций представляет собой сложную иерархическую структуру из ценозов [3]. На рис. 2а, б приведены графики ГРР из естественнонаучной области знаний: а) мегамира – ГРР звёзд в нашей галактике по температуре поверхности; б) микромира – график зависимости процентного содержания элементарных космических частиц от рангового номера. Коэффициент регрессии Re , отражающий степень приближения эмпирических точек к теоретической кривой, в обоих графиках близок к единице.

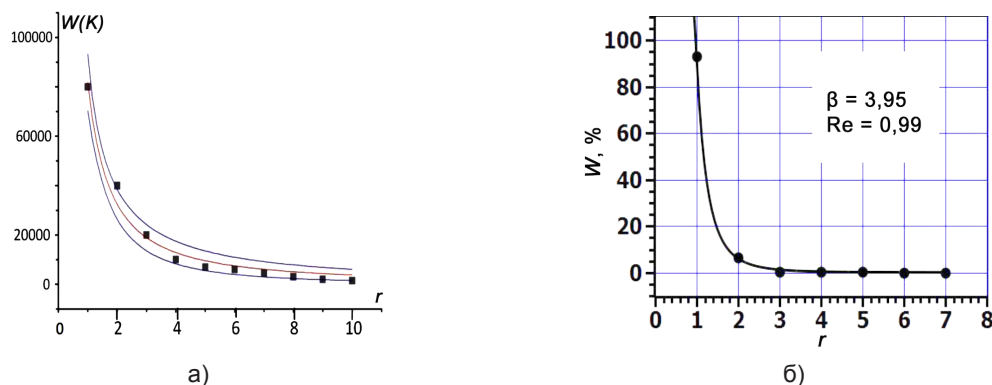


Рис. 2. Гиперболические ранговые распределения объектов систем мегамира (а) и микромира (б): а) график рангового распределения классов звёзд нашей галактики по температуре их поверхности, W – температура поверхности звезды определённого класса, r – ранговый номер класса звёзд по Гарвардской классификации; $Re = 0,992$, $\beta = 1,33$ [3, с. 9]; б) график рангового распределения состава космического излучения; $\beta = 8,57$; $Re = 0,99$; $r = 1$, протоны – 93 %; $r = 2$, α -частицы – 6,3 %; $r = 3$, группа лёгких L -ядер (Li, Be, B) – 0,14 %; $r = 4-7$ – средние и тяжёлые ядра

Fig. 2. Hyperbolic rank distributions of objects of megaworld (a) and microworld (b) systems: a) Graph of the rank distribution of the stars in our galaxy according to the temperature of their surface, W is the surface temperature of the star of a certain class of stars, r is the rank number of the Harvard class of stars; $Re = 0,992$, $\beta = 1,33$ [3, p. 9]; b) Graph of the rank distribution of the composition of cosmic radiation; $\beta = 8,57$; $Re = 0,99$; $r = 1$, protons – 93 %; $r = 2$, α -particles – 6,3 %; $r = 3$, the group of light L -nuclei (Li, Be, B) – 0,14 %; $r = 4-7$ – medium and heavy nuclei

2. Социальная сфера – экономика

На рис. 3а, б показаны графики ГРР из области экономики: а) ВВП стран мира; б) ВВП стран Евросоюза, аппроксимированные математической зависимостью (1) с довольно высокой точностью (R_e равен 0,93 и 0,92, соответственно) [5].

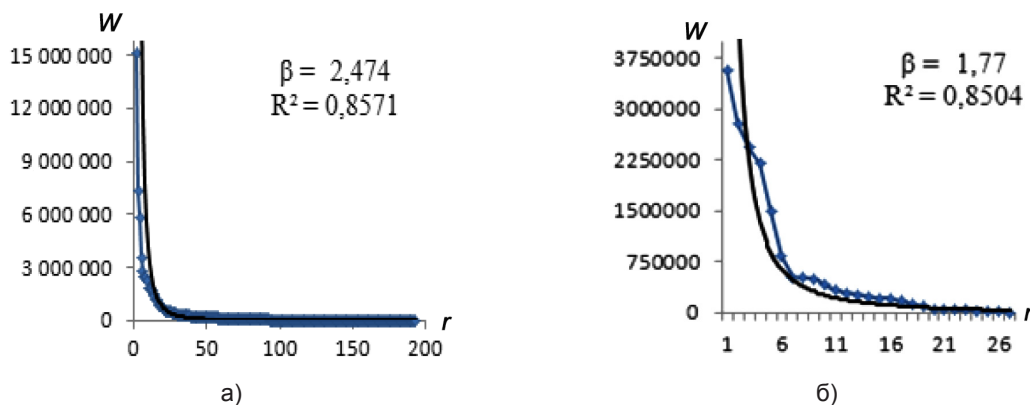


Рис. 3. Ранговые распределения стран мира и Евросоюза по ВВП, W – ВВП в млн долл.;

r – ранговый номер страны: а) ГРР стран мира на 2011 год; $r = 1$ – США; 2 – Китай; 3 – Япония; 4 – Германия; 9 – Россия; 34 – Греция; 192 – Тувалу; б) ранговое распределение стран Евросоюза на 2012 год; $r = 1$ – Германия; 12 – Греция; 27 – Мальта [5, с. 30]. R^2 – квадрат коэффициента регрессии

Fig. 3. Rank distribution of countries of the world and the European Union in terms of GDP, W – GDP in mln doll.; r – rank number of the country: а) Rank distribution of the countries of the world for 2011; $r = 1$ – the USA; 2 – China; 3 – Japan; 4 – Germany; 9 – Russia; 34 – Greece; 192 – Tuvalu; б) Rank distribution of the EU countries for 2012; $r = 1$ – Germany; 12 – Greece; 27 – Malta [5, p. 30]. R^2 is the square of the regression coefficient

Закон ГРР для различных систем отражает реальное разнообразие объектов в системе и даёт объяснение того факта, что лучших объектов в любом ценозе мало – не более 20 %, сколько именно – это зависит от крутизны гиперболы – рангового коэффициента β . Основной же «вес» в систематике гиперболического РР принадлежит среднестатистическому большинству (по терминологии ценологической теории – «саранчовой касте»), на графике – это «хвост» распределения. Чем больше крутизна гиперболы β , тем менее разнообразна система – элитных особей становится меньше, саранчовых – больше [6].

Закон (1) отражает по сути известный закон Парето, или принцип дисбаланса 20/80. Согласно закону Парето, принцип 80/20 утверждает, что диспропорция является неотъемлемым свойством системы [10]. Закон (1) является уточнением (конкретизацией) закона Парето, поэтому в ценологии закон ГРР (1) фигурирует как уточнённый закон Парето-Кудрина и обосновывает закономерности функционирования ранговой системы: обе составляющие – «лучшие» – редкие элитные образцы (особи) – 20 % и «саранчовое большинство» – 80 % – сосуществуют только вместе, образуя устойчивую систему-ценоз. Если их разделить, система рухнет или, при условии живучести особей системы, образуют-

ся две новые системы с тем же соотношением 80/20 и тем же ГРР (1) особей в каждой из них.

Из 192 стран мира (рис. 3а) 80 % мирового богатства сосредоточено лишь в 18 странах, составляющих 9,4 % от общего числа (18/192). Примерно также обстоят дела в Евросоюзе: 76 % богатства 27 стран ЕС сосредоточено в 6 странах ($r = 1$ –6), составляющих 22 % стран Евросоюза (рис. 3б).

ся две новые системы с тем же соотношением 80/20 и тем же ГРР (1) особей в каждой из них.

Согласно закону ГРР (1), Германии никогда не удастся подтянуть проблемные страны Евросоюза до своего экономического уровня. Совокупность стран ЕС представляет собой устойчивый ценоз с неравномерным развитием экономик, который объективно описывается законом ГРР (1) (рис. 3б). Очевидно, что для студентов экономических специальностей ценологические знания особенно важны.

3. Социальная сфера – образование

Образовательные структуры и системы также в большинстве случаев представляют собой ценозы. На рис. 4 представлено ГРР из сферы образования – график РР (рейтинга) команд директоров школ, участников конкурса 2013 года РФ (копия с сайта <http://www.konkurs.direktor.ru>). Число участников – 705 человек из 77 регионов (общее число регионов – 83). Организатор конкурса – журнал «Директор школы». Не вызывает сомнения, что организаторы конкурса не ставили задачу подогнать критерии и показатели конкурса под выстраивание всех участников по рейтинговой кривой ГРР (1). Однако, так же, как и в техноценозах, можно лишь констатировать, что так выходит. Почему? Это пока необъяснимо, как и многое другое в науке.

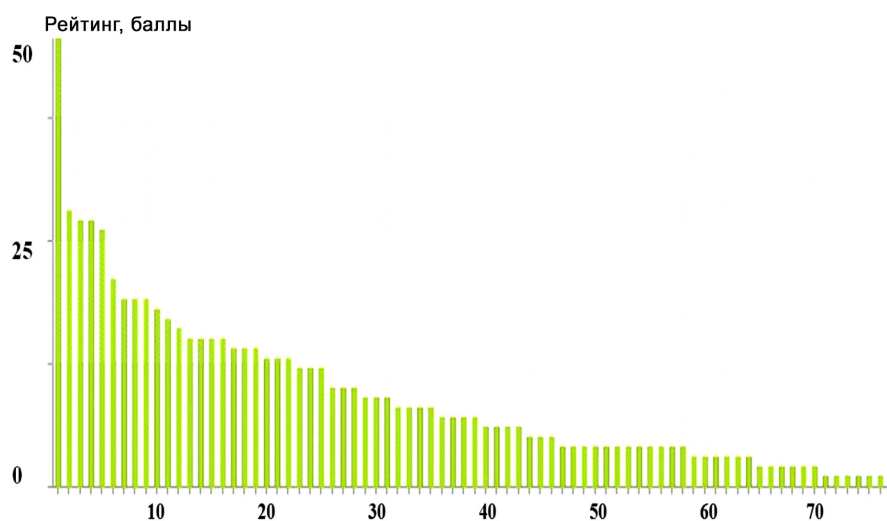


Рис. 4. Ранговое распределение участников конкурса директоров школ по регионам РФ по рейтингу в баллах: 1 – Республика Татарстан (50 участников); 2 – Новгородская область (28); 3 – Ростовская область (27); 4 – Воронежская область (27); 5 – Республика Дагестан (26); 6 – Ставропольский край (21); 7 – Московская область (19)...; 77 – Республика Карелия

Fig. 4. Rank distribution of participants in the contest of school principals by regions of the Russian Federation by rating in points: 1 – Republic of Tatarstan (50 participants); 2 – Novgorod Region (28); 3 – Rostov Region (27); 4 – Voronezh Region (27); 5 – Republic of Dagestan (26); 6 – Stavropol Territory (21); 7 – Moscow Region (19)...; 77 – Republic of Karelia

Выводы. Представленные в качестве примеров графические ГРР из различных областей знаний свидетельствуют об их распространении во все частные НКМ, об универсальности закона (1), следовательно, его важности в системе научных знаний, значимости в теории познания на философском уровне. Таким образом, ценологические представления о мире и закон ГРР стали по факту неотъемлемой частью общей научной картины мира как модели мира, создаваемой сообществом учёных.

Методология науки пополнились теорией рангового анализа, ценологическим подходом и блоком ценологических понятий и представлений. Однако ценологические знания и представления присутствуют лишь в экологической и биологи-

ческой картинах мира. Материал по ценологии отсутствует в других естественнонаучных и гуманитарных учебниках, которые, в связи с этим, не полно отражают современную НКМ, что свидетельствует о недоработанности в содержании общего среднего специального и высшего образования. В результате в сознании будущих специалистов формируется неполная и неадекватная индивидуальная НКМ.

Введение системы ценологических знаний в содержание среднеспециального и высшего образования – важная и актуальная методологическая задача ближайшего обозримого будущего. В дальнейшем очевидна необходимость трансформации ценологических знаний на ступень среднего общего образования.

Список литературы

1. Гурина Р. В., Соколова Е. Е. Научная картина мира. Что мы формируем у наших учеников? // Народное образование. 2009. № 8. С. 200–206.
2. Гурина Р. В., Соколова Е. Е. О соотношении языковой и научной картин мира // Знание. Умение. Понимание. 2010. № 3. С. 83–88.
3. Гурина Р. В., Дятлова М. В., Хайбуллов Р. А. Ранговый анализ астрофизических и физических систем // Казанская наука. 2010. № 2. С. 8–11.
4. Гурина Р. В. Ценологические исследования педагогических образовательных систем // Ползуновский вестник. 2004. № 3. С. 133–138.
5. Гурина Р. В. О важности изучения гиперболических ранговых распределений // Школа будущего. 2014. № 3. С. 28–34.
6. Гурина Р. В. Метод рангового анализа и закон разнообразия в педагогике // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 3–4. С. 111–122.
7. Гурина Р. В. Ранговый анализ образовательных систем (ценологический подход). М.: Технетика, 2006. 40 с.
8. Кудрин Б. И. Введение в технетику. Томск: Изд-во ТГУ, 1993. 552 с.
9. Кудрин Б. И. Выделение и описание электрических ценозов // Электромеханика. 1985. № 7. М.: Энергоатомиздат. С. 49–54.

10. Кох Р. Закон Парето, или Принцип 80/20 // Общая и прикладная ценология. 2007. № 4. С. 76–79.
11. Пурышева Н. С., Гурина Р. В. Интерпретации физической картины мира // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 2. С. 50–55.

Статья поступила в редакцию 05.09.2017; принята к публикации 30.09.2017

Библиографическое описание статьи

Гурина Р. В. Проблема формирования у студентов ценологических знаний и представлений как составляющих научной картины мира // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 74–79. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-74-79.

Rose V. Gurina,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Ulyanovsk State University
(42 L. Tolstoy st., Ulyanovsk, 432017, Russia),
e-mail: Roza-gurina@yandex.ru

**The Problem of Developing Students' Cenological Knowledge
and Concepts as Part of the Scientific Picture of the World**

The article presents examples of cenosis systems from various fields (natural, economic, pedagogical) with the aim of justifying the need to include knowledge about them in the university programs of natural and humanitarian subjects. The doctrine of cenoses (biocenoses, ecocenoses) is present only in the ecological picture of the world in textbooks on biology and ecology. However, about 40 years ago, B. I. Kudrin created the doctrine of technocenoses ("technetics") – technical products as "communities" self-organizing into cenoses with hyperbolic rank distribution of products-individuals in them. Later, cenoses of different nature (economic, astrophysical, social, pedagogical, linguistic, etc.) were discovered, which led to the spread of the doctrine of cenoses to other areas of science and to the emergence of a new teaching and a new scientific direction – cenology. Cenology is the doctrine of cenosis systems, in which objects in the ranking (in descending order of the parameter) form hyperbolic rank distributions. However, cenology as a teaching is absent in the content of education at all levels. It leads to the formation in the minds of the trainees of an incomplete and inadequate individual scientific picture of the world. The introduction of a system of cenological knowledge into the content of curricula in Methods of Teaching Physics, Modern Natural Science Course, History and Methodology of Physics, Philosophy is a necessary topical methodological and managerial task.

Keywords: cenosis, scientific world picture, hyperbolic rank distributions, cenology

References

1. Gurina R. V., Sokolova E. E. Nauchnaya kartina mira. Chto my formiruem u nashikh uchениkov? // Narodnoe obrazovanie. 2009. № 8. S. 200–206.
2. Gurina R. V., Sokolova E. E. O sootnoshenii yazykovoi i nauchnoi kartin mira // Znanie. Umenie. Ponimanie. 2010. № 3. S. 83–88.
3. Gurina R. V., Dyatlova M. V., Khaibullov R. A. Rangovyi analiz astrofizicheskikh i fizicheskikh sistem // Kazanskaya nauka. 2010. № 2. S. 8–11.
4. Gurina R. V. Tsenologicheskie issledovaniya pedagogicheskikh obrazovatel'nykh sistem // Polzunovskii vestnik. 2004. № 3. S.133–138.
5. Gurina R. V. O vazhnosti izucheniya giperbolicheskikh rangovykh raspredelenii // Shkola budushchego. 2014. № 3. S. 28–34.
6. Gurina R. V. Metod rangovogo analiza i zakon raznoobraziya v pedagogike // Pedagogicheskii zhurnal Bashkortostana. 2013. № 3–4. S. 111–122.
7. Gurina R. V. Rangovyi analiz obrazovatel'nykh sistem (tsenologicheskii podkhod). M.: Tekhnika, 2006. 40 s.
8. Kudrin B. I. Vvedenie v tekhnétiku. Tomsk: Izd-vo TGU, 1993. 552 s.
9. Kudrin B. I. Vydelenie i opisaniye elektricheskikh tsenozov // Elektromekhanika. 1985. № 7. M.: Energoatomizdat. S. 49–54.
10. Kokh R. Zakon Pareto, ili Printsip 80/20 // Obshchaya i prikladnaya tsenologiya. 2007. № 4. S. 76–79.
11. Puryшева N. S., Gurina R. V. Interpretatsii fizicheskoi kartiny mira // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2011. № 2. S. 50–55.

Received: September 05, 2017; accepted for publication: September 30, 2017

Reference to the article

Gurina R. V. The Problem of Developing Students' Cenological Knowledge and Concepts as Part of the Scientific Picture of the World // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 74–79. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-74-79.

УДК 378

Наталья Леонидовна Коршунова¹,
кандидат педагогических наук, доцент,
Дальневосточный федеральный университет,
Школа педагогики
(692500, Россия, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35),
e-mail: nkor@mail.ru

Сунь Сяопэн²,
соискатель степени кандидата наук,
Дальневосточный федеральный университет,
Школа педагогики
(692500, Россия, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35),
e-mail: nkor@mail.ru

Основные направления развития тьюторских технологий образования для иностранных студентов в вузах России

Представленная статья посвящена описанию технологий тьюторской деятельности в работе с иностранными студентами в российских вузах. Технологический подход к преподаванию и общению предполагает инструментальное обеспечение тьюторской деятельности с гарантией достижения поставленной цели. Технология тьюторской деятельности, по мнению автора, должна состоять из следующих компонентов: методов, приёмов, режимов работы, последовательности операций и процедур; отмечена прямая зависимость от непосредственно используемых средств, оборудования, инструментов и материалов. В статье показано, что выбор того или иного метода требует одновременного учёта всех факторов, в том числе и случайных (неизвестных) причин, величину и направленность воздействия которых нельзя предсказать заранее. Утверждается, что основу педагогической позиции тьютора также составляет система личностных установок, которые реализуются в процессах межличностного взаимодействия со студентами. Тщательный анализ результатов современных исследований в области образования позволяет выделить три разных тьюторских подхода, каждый из которых предлагает собственные основы для организации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу, соответственно, задаёт определённый тип тьюторской деятельности: 1) тьюторские практики дистанционного образования – оказание помощи слушателю (ученику, студенту) при выстраивании обучения, с использованием навыков работы в интернет-среде; 2) тьюторские практики открытого образования – разработка и использование открытых социальных технологий, которые затем позволяют через открытое образование создать институты гражданского общества; 3) тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы – реализация сопровождения всего процесса проектирования и построения своей образовательной программы, начиная от работы с первичным познавательным интересом, углублением этого интереса благодаря образовательным исследованиям или проектам, и тьюторское консультирование в области профессиональных образовательных программ.

Ключевые слова: тьюторская деятельность, технологии тьюторской деятельности, типы тьюторской деятельности, тьюторские практики

Введение. Несмотря на то, что тьюторская деятельность является специфическим видом педагогической деятельности, осуществляемой при помощи конкретных технологий, нами принята попытка дефиниции «технологии тьюторской деятельности» с опорой на понятие «педагогическая технология». За основу было взято наиболее широкое определение педагогической технологии, опубликованное Ассоциацией по педагогическим коммуникациям и технологиям США: «Педагогическая технология – это комплексный, интегративный процесс, охватывающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, касающихся всех аспектов усвоения знаний»³.

Исходя из объёмности такого определения, остаётся только уточнить специализацию тьюторской деятельности, то есть под технологией тьюторской деятельности мы будем понимать комплексный, интегративный процесс, охватывающий людей, идеи, средства и способы организации тьюторской деятельности для её анализа, планирования, реализации и контроля.

Важное место в технологии тьюторской деятельности занимает технологический подход к преподаванию и общению, что предполагает инструментальное обеспечение тьюторской деятельности с гарантией достижения поставленной цели. В тьюторстве реализуется педагогическая и социальная действительность [5; 7], что позволяет в значительной степени:

¹ Н. Л. Коршунова организует исследование, определяет его логику, формулирует цели, задачи и выводы.

² Сунь Сяопэн собирает, анализирует эмпирический материал.

³ Селевко Г. К. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.selevko.net/1nosnov.php> (дата обращения: 03.09.2017).

1) прогнозировать результаты тьюторской деятельности и управлять процессами её осуществления;

2) анализировать, систематизировать и эффективно использовать практический опыт тьюторской деятельности;

3) комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;

4) обеспечивать благоприятные условия для развития личности;

5) выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые методы и способы решения социально-педагогических проблем, неизбежно возникающих в процессе активной тьюторской деятельности.

Методология и методы исследования.

При исследовании использованы следующие средства: гуманистический подход, субъект-субъектный подход, терминологический анализ, теоретический анализ, сравнение, функциональный анализ, оценка.

Результаты исследования и их обсуждение. Технология тьюторской деятельности в плане теоретико-практического подхода к образованию занимает преимущественно процессуально-деятельностный уровень, характеризуясь как процесс осуществления взаимодействия субъектов и объектов в тьюторской деятельности, их целеполагание, планирование, организация, реализация цели и анализ результатов¹.

Относительно организационных структур тьюторство занимает уровень макротехнологии, то есть отраслевой образовательной технологии, и определяет деятельность педагога-куратора как направленную на обучение, воспитание или сопровождение в разрезе учебной дисциплины или индивидуальной образовательной траектории.

Опираясь на определение ключевого термина «технология», точнее – на его первоначальное значение (*techné* – «мастерство, искусство»; *logos* – «наука»), согласимся с мнением, что цель технологии состоит в том, чтобы разложить на составные части процесс достижения определённого результата [8]. Исходя из этого, технология тьюторской деятельности, по нашему мнению, должна состоять из следующих компонентов: методы, приёмы, режимы работы, последовательность операций и процедур, прямая зависимость от непосредственно используемых средств, оборудования, инструментов и материалов.

Тщательный анализ результатов современных исследований в области образования даёт возможность выделить три разных тьюторских подхода, каждый из которых предлагает собственные основы для организации различных образовательных предложений в индивидуаль-

ную образовательную программу, соответственно, задаёт определённый тип тьюторской деятельности:

1) тьюторские практики дистанционного образования – оказание помощи слушателю (ученику, студенту) при выстраивании обучения с использованием навыков работы в интернет-среде;

2) тьюторские практики открытого образования – разработка и использование открытых социальных технологий, которые затем позволяют через открытое образование создать институты гражданского общества;

3) тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы – реализация сопровождения всего процесса проектирования и построения своей образовательной программы, начиная от работы с первичным познавательным интересом, углублением этого интереса благодаря образовательным исследованиям или проектам, и тьюторское консультирование в области профессиональных образовательных программ [10].

Любая из тьюторских практик может реализовываться в таких режимах работы: режим визуального (очного) контакта, режим теле- или видеосвязи, или работа в сетевых режимах (онлайн, офлайн).

Специфика тьюторской деятельности для китайских студентов в вузах РФ позволяет в полной мере использовать весь арсенал методов, приёмов и средств традиционного обучения, воспитания и общения в сочетании со специфическими разработками инновационных моделей.

Для удобства осуществления выбора методов, целесообразных для использования в технологии тьюторской деятельности, рассмотрим их классификацию, выделив методы, дополняющие группы традиционных методов специфическими, которые характерны только для обучения по тьюторским технологиям.

В процессе тьюторской деятельности используются группы методов, выделяемых:

1) по источнику передачи и восприятия информации: словесные, наглядные, практические методы работы с книгой и видеометод;

2) по логике передачи и восприятия информации: индуктивные и дедуктивные;

3) по уровню самостоятельности: репродуктивный, проблемный, частично-поисковый, исследовательский;

4) по степени руководства учебной работой: работа под руководством педагога и самостоятельная работа слушателей (студентов) без контроля педагога (домашние задания)².

Словесные методы тьюторской деятельности отличаются включением, кроме расширенного арсенала устных методов (рассказ, сообще-

¹ Курьянов И. С. Основы педагогической деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bibliofond.ru/download_list.aspx?id=652649 (дата обращения: 02.09.2017).

² Подготовка педагога к тьюторскому сопровождению обучающихся [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sites.google.com/site/tutorsoprovogdenie> (дата обращения: 03.09.2017).

ние, беседа, объяснение, лекция, консультация и т. д.), обязательных письменных словесных методов (инструкции, объявления, чат, ICQ и т. д.), реализуемых в режиме онлайн и офлайн.

Наглядные методы тьюторской деятельности трудно представить без использования мультимедиа (мультимедийные презентации, flash-анимация, видеодемонстрации и т. д.).

Практические методы обучения с тьюторским сопровождением могут включать в себя устные и письменные упражнения, упражнения с использованием компьютерных тренажеров, лабораторный метод как в реальных, так и виртуальных условиях, и т. п.

Традиционный метод работы с учебником используется в полной мере в сочетании с использованием электронных учебных ресурсов.

Рассматривая возможности проблемного метода в обучении с тьюторским сопровождением (например, кейс-метод, метод групповых занятий и т. д.) для китайских студентов в вузах РФ, следует отметить, что он занимает доминирующую позицию в группе методов, выделяемых по уровню самостоятельности, поскольку проблемность является основной движущей силой в обучении с тьюторским сопровождением. Формами реализации этого метода являются дискуссия, диспут, форум, видео- и телеконференции, тьюториалы и т. п.

Частично-поисковый (эвристический) метод также может использоваться в процессе обучения (метод мозговой атаки, дискуссии, обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, «портфель студента», портфолио, студенческая презентация и т. д.).

Исследовательский метод целесообразно использовать на этапе обучения, когда студенты уже получили основные навыки работы с тьюторским сопровождением, овладели основами поиска разнотипной информации из различных видов источников, её анализа, критического осмысления, обработки и структурирования. Ярким примером этой подгруппы методов является метод проектов.

Поскольку целью тьюторской деятельности является подготовка к продуктивной самостоятельной познавательной деятельности слушателей (студентов), то не вызывает сомнения целесообразность использования соответствующих методов работы без контроля педагога (выполнение домашних заданий) в сочетании с фасилитационным взаимодействием, что, собственно, отражает содержание технологии тьюторской деятельности [4].

Рассмотрение технологии тьюторской деятельности требует выделения бинарных и ситуационных методов.

Бинарные методы позволяют научно обоснованно сочетать и выбирать одновременно несколько методов, а ситуационный метод наиболее полно отражает соответствие конкретным

условиям. Последний применяется тогда, когда ни один из известных изолированных методов не позволяет быстро и эффективно достичь намеченных задач в имеющихся конкретных условиях. По строению ситуационный метод комбинируется из многих путей и способов: в нём сочетаются традиционные и новые пути, способы, идеи. Структура и содержание данного метода нестабильны, ибо он является самостоятельным произведением тьютора и базируется на его непосредственном понимании педагогического процесса. В этом случае «важное значение приобретает творческий характер педагогической деятельности, связанный с изменением способов и результатов деятельности при решении нестандартных ситуаций»¹.

Для формирования познавательного интереса кроме традиционных приёмов (создание ситуации, актуальности, нравственного переживания, этикетности, удивления, образности и т. д.) используют методы стимулирования интереса к обучению, а именно: познавательные (дидактические) игры, стимулирующие игры, метод инсценировки, метод генерации идей, учебную дискуссию, тренинги и т. д.

В основе методов стимулирования долга и ответственности лежит разъяснение значимости обучения, предъявление учебных требований, поощрения и наказания в обучении, что достигается специфическими приёмами психологического влияния тьютора на аудиторию.

Средства обучения тьюторской деятельности – это разнообразные материалы и средства тьюторской деятельности, благодаря которым более успешно и за короткое время достигаются определённые цели.

Весь арсенал средств можно разделить на научные (теоретические и эмпирические) знания, носители знаний, вспомогательные (технические, компьютерные, графические и т. д.) средства.

Средства деятельности тьютора не имеют существенных различий со средствами, которые используются обычными педагогами, они лишь дополняются инновационными педагогическими разработками и разработками в области информационно-коммуникационных технологий.

Характер выбора методов, приёмов, режимов работы и средств, их комбинирование и самостоятельная разработка носят личностно-творческий характер и находятся в прямой зависимости от уровня профессиональной компетентности тьютора и его стремления к самосовершенствованию с целью достижения успеха в выбранной области деятельности.

Среди факторов выбора тьютором составляющих технологии тьюторской деятельности в условиях конкретной ситуации следует выделить:

¹ Курьянов И. С. Основы педагогической деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.bibliofond.ru/download_list.aspx?id=652649 (дата обращения: 03.09.2017).

1) закономерности, принципы и содержание тьюторской деятельности; цели и задачи конкретной ситуации;

2) состав и возможности группы студентов: возрастные, технические, уровень подготовки, особенности коллектива;

3) мотивацию группы к конкретному виду деятельности, конкретному мероприятию, отношению группы к своему тьютору;

4) внешние условия (например, географические);

5) возможности тьютора (опыт, техническое обеспечение, уровень подготовки, знания типичных ситуаций процесса обучения) [2].

Выбирая тот или иной метод, необходимо одновременно учитывать все факторы, в том числе и случайные (неизвестные) причины, величину и направленность воздействия которых нельзя предсказать заранее.

Основу педагогической позиции тьютора также составляет система личностных установок, которые реализуются в процессах межличностного взаимодействия со студентами.

Первая установка описывается терминами «искренность», «открытость», «вероятность», «конгруэнтное самовыражение в общении» – предусматривает открытость педагога своим собственным мыслям и переживаниям, способность свободно и открыто выражать и передавать их окружающим.

Вторая установка – «безусловное положительное принятие», «доверие» – отображает принципиальную уверенность тьютора в возможностях и способностях студентов, происходит их целостное принятие.

Третья установка – «эмпатическое понимание» – это способность тьютора видеть внутренний мир и поведение каждого студента с его внутренней позиции, его глазами [3].

Именно исходя из этих установок в отношениях со студентами тьютор может выстроить такое учебно-воспитательное взаимодействие, при котором становится реальным и социально желаемым свободный личный выбор решения (формы поведения, отношения, мысли) студента. Тьютор призван помогать процессу «положительных личностных изменений» студента и осознанию его места и роли в образовательном процессе. В рамках традиционной педагогики к положительным личностным характеристикам воспитуемого субъекта (студента) относится весь возможный спектр социально-ценных черт и качеств. Соответственно, положительные личностные изменения характеризуются накоплением таких черт или увеличением их соответствия идеалу, а также уменьшением выраженности или исчезновением социально неодобряемых качеств. Данные представления обуславливают определённую логику педагогических действий: формировать положительное и корректировать (а в абсолюте – искоренять) отрицательное.

Строгая заданность педагогического результата жёстко предопределяет характеристики педагогического процесса и набор используемого арсенала педагогических средств. Педагог является компетентным проводником социально заданной «педагогической политики» и, естественно, решающей (доминирующей) фигурой учебно-воспитательного процесса.

В рамках современной гуманистической педагогики положительные личностные изменения отражают, прежде всего, становление способности к открытому проявлению своей индивидуальности, развитие умения узнавать и интерпретировать мир самостоятельно, принимать и реализовывать собственные решения – это именно то, что точно, по нашему мнению, описывается понятиями «субъектность», «способность к творчеству, самоактуализация». Существенным моментом гуманистического взгляда на процесс позитивных личностных изменений является признание «права на существование» негативных проявлений и качеств личности, которые развивают противостояние с положительными. Именно в процессе личного ценностного выбора между позитивом и негативом, между знанием и незнанием, между собственной и другой мыслью у человека формируются навыки субъектности, развивается свобода выбора как внутренняя основа для осознанного студента, для развития личности, способной к творчеству, самоактуализации. Важнейшей задачей тьютора становится не доминантное вмешательство в формирование положительных черт мышления, характера и поведения, а создание условий для инициации и осуществления личного ценностного выбора¹. Учебный процесс здесь выступает как субъект-субъектное взаимодействие, в которой тьютор занимает равную, недоминантную, но активную и заинтересованную – диалоговую позицию. Определение содержания и места педагогической толерантности в гуманистической тьюторской деятельности обуславливает необходимость совместить идеи «ненавязчивой помощи», свободы выбора, опосредованного влияния и идеи активного педагогического воздействия, руководства учебно-воспитательным процессом. Воспитание осуществляется через собственный опыт студента, обусловленный средой, и роль куратора при этом сводится к организации и регулированию среды.

Проблема свободы выбора для китайских студентов в вузах РФ стоит остро. На первый взгляд, студенты изначально свободны в организации собственной образовательной активности: высшее образование не является обязательным, никто не поднимает паники по

¹ Онучина А. В. Тезаурус по программе «Подготовка педагога к тьюторскому сопровождению» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.sites.google.com/site/tutorsoprovogdenie/home/tezaurus> (дата обращения: 03.09.2017).

пропуску лекций. Студент якобы сам себе хозяин. Но реально довольно большая часть студентов, особенно первокурсников, не способны к действительно к осознанному обучению, не в состоянии противостоять конкурирующим (по обучению) воздействиям окружения. Стихийное приспособление к социальной позиции студента происходит больше в режиме психологической защиты, чем в процессе творческого, положительно актуального для личности вхождения в новую стадию развития. Личностная ориентация профессионального образования требует изменений в методологии и методике профессиональной подготовки – в реализации образовательного процесса как индивидуальной субъектной активности будущих специалистов [6]. Видимо, ситуация группового учебного взаимодействия является наиболее благоприятной, учитывая возможность мотивации и тренировки «выборной» активности субъекта обучения. Чем больше альтернатив, тем больше возможность научиться делать выбор. Мы рассматриваем взаимодействие тьютора со студентами как способ реализации социальной ситуации развития таких личностных новообразований, как субъектность, способность к осознанному учению, к творчеству, самоактуализации. Социальная ситуация развития разворачивается в коммуникативном (учебном) процессе как система трансперсональных взаимодействий и взаимоотношений, через которые участникам транслируются внешние требования к их психике. В содержательном поле взаимодействий и взаимоотношений оформляются и возможные способы ответа на эти требования (требования социальной ситуации развития).

Практически субъект-субъектное взаимодействие между участниками обеспечивается реализацией специфических функций педагогического общения: «открытие», «соучастие», «подъём» [9].

«Открытие» партнёра (студента) на общение – исходная функция. Она позволяет разбудить желание взаимодействовать, создать комфортные условия для взаимодействия, снять страх, психологическую закреплённость, повысить уверенность собеседника в себе, дать ему возможность убедиться в положительном отношении педагога к нему. Исходя из того факта, что тьютор должен работать со сложным (фрустрированным, скептически настроенным и т. д.) контингентом, часто в условиях дефицита времени на активное общение, или в условиях психогенной ситуации, умение оперативно «открыть» партнёра, настроить его на доверительный контакт становится ключевым в структуре профессиональной компетентности.

Вторая функция субъект-субъектного общения – «соучастие» – призвана поддерживать взаимный контакт в течение всего процесса общения, помочь партнёру преодолеть трудности,

поддержать его, одобряя и стимулируя активное проявление свойственных только ему личностных качеств. Данная функция играет центральную роль в субъект-субъектном взаимодействии. С помощью соучастия тьютору удаётся создать условия для реализации потенциальных возможностей молодого человека как субъекта деятельности. Оно обеспечивает эффективную трансляцию одного «Я» другому «Я». С точки зрения технологии, соучастие – это инструментальная поддержка активного взаимодействия в течение процесса коммуникации.

Невозможно представить субъект-субъектное педагогическое общение без реализации третьей функции – «подъём». Речь идёт о подъёме того, с кем работаем, в его собственных глазах и в глазах окружающих его людей: коллег, одноклассников, преподавателей, администраторов, родителей, сотрудников. «Подъём» во взаимодействии понимается не как завышенная оценка, а как стимулирование ценностных новообразований. Поднимать – значит способствовать осуществлению молодым человеком наибольшего, на что он пока способен: быть смелее, милосерднее, добрее, активнее, критичнее, ответственнее, увереннее – важно быть более независимым и т. д.

С точки зрения психологии влияния, коммуникативная функция подъёма соотносится с социальной поддержкой. Социальная поддержка – это обратные социальные влияния, получая которые, субъект предвкушает удовольствие от собственного поведения в конкретной ситуации, вследствие чего возникает мотивация к повторению (закреплению) соответствующих поведенческих реакций.

Реализация специфических функций педагогического общения обеспечивается практически профессиональными умениями куратора, среди которых есть индивидуальные, свойственные конкретному специалисту, и есть имеющие более общий характер, без которых названные функции профессионально не могут быть выполнены¹.

Известно, что общение – многоуровневый процесс. И чем больше уровней коммуникации задействованы в контакте, тем он эффективнее. В технологии субъект-субъектного взаимодействия мы выделяем следующие уровни коммуникации, на которых реализуются указанные выше функции общения:

– первый уровень – «уровень внешнего пластичного образа». Это уровень невербальной коммуникации (мимика, жесты, внешность). Общеизвестно, что восприятие невербальных сигналов существенно влияет на эффективность контакта. Неадекватная мимика (строгое,

¹ Смирнов С. А. Педагогика. Педагогические теории, системы технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bibl.tikva.ru/base/B352/B352Content.php> (дата обращения: 11.08.2017).

раздражённое или тоскливое выражение лица и т. д.), угрожающие или «скованные» позы, некоторые особенности внешнего вида тьютора на уровне подсознания могут разрушить взаимодействие с молодым человеком, переориентировать его из содержания общения на оборону, в таком случае ни о каком сотрудничестве говорить не придётся;

– второй уровень – условно мы его обозначили как «контекстный», или «регулируемый». Реализуя общение на этом уровне, специалист даёт понять партнёру, что он в нём заинтересован как в человеке. Причём, эти принятие и заинтересованность должны быть не декларативными, а доказаны в самом стиле, формах, способах взаимодействия, которые применяет специалист;

– третий уровень – «стилистический». Речь идёт о приёмах и техниках вербального представления информации, нацеленные, прежде всего, на формирование аттракции – через использование определённых языковых форм, оформляющих этику и этикет общения. Аттракция при этом направлена на положительную эмоциональную окраску межличностных отношений, вызывающую симпатию, привязанность, чувство привязанности к другому человеку (партнёра по общению).

От тьюторов требуются такие качества, как дивергентность мышления, гибкость и вариативность поведенческих реакций. Но главное, применяя данную технику взаимодействия, тьютор даёт молодому человеку новый опыт эффективного поведения, технологически обеспечивая обучение субъектов в рамках реального взаимо-

действия креативным способом жизнедеятельности, самостоятельности и ответственности в принятии решений.

Главное – соблюдать принцип единства функций общения и трёх уровней их реализации. При этом условии действительно можно раскрепостить партнёра, создать базовую эмоциональную готовность к свободному открытому обращению и усвоению навыков самостоятельного ответственного поведения.

Выводы. Подводя итог, следует ещё раз отметить, что технология тьюторской деятельности является отраслью творческого подхода тьютора к организации и осуществлению профессиональной деятельности в отдельно взятом направлении, что в своей основе содержит лучшие традиции традиционной педагогической теории и практики, которые дополняются прогрессивными инновационными поисками в области педагогики, психологии и информационно-коммуникационных технологий. Разноплановость возможных технологий тьюторской деятельности для студентов из КНР, обучающихся в вузах РФ, следует отнести к образовательным технологиям, что, по сути, представляет собой совокупность ментальных научно и практически обоснованных методов и инструментов для достижения желаемого результата в любой области образования. Этот выбор объясняется тем, что тьюторство, кроме педагогических, включает в себя ещё и различные социальные, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, методические, экономические, коммуникативные и другие смежные аспекты.

Список литературы

1. Боровкова Т. И. Технология тьюторского сопровождения как практика индивидуализации [Электронный ресурс] // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-tyutorskogo-soprovozhdeniya-kak-praktika-individualizatsii> (дата обращения: 02.09.2017).
2. Ерофеева Н. С. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе [Электронный ресурс] // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 7. Режим доступа: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-tyutorskogo-soprovozhdeniya-obrazovatel'nogo-protssessa-v-vuze> (дата обращения: 02.09.2017).
3. Ильин Е. П. Психология для педагогов. СПб.: Питер, 2012. 638 с.
4. Ковалева Т. М. Введение в тьюторство [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mioo.ru> (дата обращения: 02.09.2017).
5. Кокамбо Ю. Д. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса // Вестник Амурского государственного университета. Сер. Гуманитарные науки. 2013. Вып. 60. С. 110–115.
6. Педагогика и психология высшей школы / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д.: Феникс, 2002. 544 с.
7. Плахотова А. В. Проблема тьюторства в контексте современной философии образования // Проблемы современного образования: педагогика и психология: сб. материалов межвуз. науч.-практ. конф. Ялта, 2000. С. 15–20.
8. Современные педагогические технологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pedtechno.ru> (дата обращения: 02.09.2017).
9. Ткачева М. С. Педагогическая психология [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.e-reading.club/chapter.php/98425/48/Tkacheva__Pedagogicheskaya_psihologiya__konspekt (дата обращения: 03.09.2017).
10. Чебыкина Л. В., Худякова И. В., Лисина М. А. Тьюторство как особый педагогический способ работы: теоретические аспекты [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.narfu.ru/upload/medialibrary/2e1/14.pdf> (дата обращения: 03.09.2017).

Статья поступила в редакцию 12.09.2017; принята к публикации 15.10.2017

Библиографическое описание статьи

Коршунова Н. Л., Сунь Сяопэн. Основные направления развития тьюторских технологий образования для иностранных студентов в вузах России // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 80–86.

Natalia L. Korshunova¹,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Far Eastern Federal University,
School of Pedagogy
(35 Nekrasov st., Ussuriisk, 692500, Russia),
e-mail: nlkor@mail.ru

Sun Xiapin²,
Doctoral Candidate,
Far Eastern Federal University,
School of Pedagogy
(35 Nekrasov st., Ussuriisk, 692500, Russia),
e-mail: nlkor@mail.ru

Main Directions in the Development of Tutorial Educational Technologies for Foreign Students in Russian Universities

The article is devoted to the description of technologies of tutorial activity in the work with foreign students in Russian universities. The technological approach to teaching and communication involves a tool supply of tutorial activities with a guarantee of achieving the desired objective. The technology of tutorial activities, according to the author, should consist of the following components: methods, techniques, modes of operation, sequence of operations and procedures; direct dependence on the equipment, instruments and materials used. The article shows that the choice of one or the other method requires simultaneous consideration of all factors, including random (unknown) causes, the magnitude and direction of the impact of which cannot be predicted in advance. It is alleged that the framework of the pedagogical position of a tutor is also a system of personal attitudes that are implemented in the processes of interpersonal interaction with students. A thorough analysis of the results of modern research in the field of education allows the author to distinguish three different tutorial approaches, each of which offers its own basis for combining various education proposals into the individual educational program, and, accordingly, creates a certain type of tutorial activity: 1) tutor practices of distance education help listeners (pupils, students) to build their learning process using the skill of working in the Internet environment; 2) tutor practices of open education develop and use open social technologies, which enable through open education to establish institutions of civil society; 3) tutor practice as a support of an individual educational program that accompanies the whole process of designing and building educational programs, ranging from primary cognitive interest, deepening this interest through educational research or projects, and tutor consulting in the field of professional education programs.

Keywords: tutorial activities, technologies of tutorial activities, types of tutorial activities, tutor practices

References

1. Borovkova T. I. Tekhnologiya t'yutorskogo soprovozhdeniya kak praktika individualizatsii [Elektronnyi resurs] // Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'. 2012. № 4. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-tyutorskogo-soprovozhdeniya-kak-praktika-individualizatsii> (data obrashcheniya: 02.09.2017).
2. Erofeeva N. S. Opyt realizatsii t'yutorskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa v vuze [Elektronnyi resurs] // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 7. Rezhim dostupa: <http://www.cyberleninka.ru/article/n/opyt-realizatsii-tyutorskogo-soprovozhdeniya-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (data obrashcheniya: 02.09.2017).
3. Il'in E. P. Psikhologiya dlya pedagogov. SPb.: Piter, 2012. 638 s.
4. Kovaleva T. M. Vvedenie v t'yutorstvo [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.mioo.ru> (data obrashcheniya: 02.09.2017).
5. Kokambo Yu. D. T'yutorstvo kak novaya forma vzaimodeystviya uchastnikov obrazovatel'nogo protsessa // Vestnik Amurskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Gumanitarnye nauki. 2013. Vyp. 60. S. 110–115.
6. Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly / otv. red. M. V. Bulanova-Toporkova. Rostov n/D.: Feniks, 2002. 544 s.
7. Plakhotova A. V. Problema t'yutorstva v kontekste sovremennoi filosofii obrazovaniya // Problemy sovremenno obrazovaniya: pedagogika i psikhologiya: sb. materialov mezhvuz. nauch.-prakt. konf. Yalta, 2000. S. 15–20.
8. Sovremennyye pedagogicheskie tekhnologii [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.pedtehn.ru> (data obrashcheniya: 02.09.2017).
9. Tkacheva M. S. Pedagogicheskaya psikhologiya [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.e-reading.club/chapter.php/98425/48/Tkacheva__Pedagogicheskaya_psihologiya__konspekt (data obrashcheniya: 03.09.2017).
10. Chebykina L. V., Khudyakova I. V., Lisina M. A. T'yutorstvo kak osobyi pedagogicheskii sposob raboty: teoreticheskie aspekty [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.narfu.ru/upload/medialibrary/2e1/14.pdf> (data obrashcheniya: 03.09.2017).

Received: September 12, 2017; accepted for publication: October 15, 2017

Reference to the article

Korshunova N. L., Sun Xiapin. Main Directions in the Development of Tutorial Educational Technologies for Foreign Students in Russian Universities // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 80–86.

¹ N. L. Korshunova organizes the research, determines its logic, formulates the goal, tasks and draws the conclusions.

² Sun Xiapin collects and analyzes the empirical material.

Особенности итоговой аттестации выпускников профессиональных образовательных организаций в соответствии с международными стандартами "WorldSkills"

Оценка качества образования в настоящее время является одним из актуальных вопросов развития не только системы образования, но и экономики страны в целом. Необходимость изменения подходов к оценке квалификации является одной из самых обсуждаемых тем в научно-педагогическом сообществе. Существует разрыв между требованиями к квалификации персонала и требованиями к знаниям, навыкам и компетенциям, получаемыми в результате образования. Оценка компетенций – новая для профессионального образования задача, которую невозможно решить лишь с помощью традиционных методов контроля и инструментов оценки. В России начинает зарождаться система новых инструментов эффективной внешней оценки качества профессионального образования. В неё входят такие механизмы и инструменты, как различные системы аккредитации и инновационные проекты, например "WorldSkills". В данной статье рассматривается одна из форм итоговой аттестации выпускников профессиональных образовательных учреждений. Анализируются принципы реализации практической направленности на государственной итоговой аттестации студентов в формате "WorldSkills". Демонстрационный экзамен по стандартам "WorldSkills" предусматривает определение уровня знаний и навыков выпускников в соответствии с международными требованиями. Успешная сдача экзамена в таком формате означает готовность студента к профессиональной деятельности в выбранной области.

Ключевые слова: квалификация, результаты обучения, система независимой оценки квалификаций, профессиональное образование, компетентностный подход, практико-ориентированный экзамен, демонстрационный экзамен

Введение. Направления развития профессионального образования диктуются нарастающей интернационализацией общественных и социально-экономических отношений всех сфер человеческой деятельности. Основным императивом отечественного профессионального образования в связи с вступлением России во Всемирную торговую организацию, присоединением к Болонскому процессу направлен на разработку оценочных моделей и методов в профессиональном образовании. Генеральное соглашение по торговле услугами (в том числе и образовательными), международные концептуальные подходы по вопросам оценки качества образования и обеспечения гарантии качества, договорённости ЮНЕСКО и Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) о разработке руководящих принципов обеспечения качества в контексте интернационализации образования определяют необходимость того, чтобы образовательные организации были готовы принять международные правила оценки качества образования, оценки квалификаций, научились осуществлять образовательную деятельность в условиях нарастающей конкуренции как на отечественном, так и на зарубежных рынках образовательных услуг¹.

¹ Руководящие принципы для обеспечения качества в трансграничном высшем образовании [Электронный ресурс] / Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 2006. – 25 с. – Режим доступа: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349r.pdf> (дата обращения: 19.09.2017).

Ценность независимой оценки качества образования и гарантии качества образования заключается в том, что независимая оценка является результативным инструментом, предоставляющим необходимую информацию как для улучшения управления качеством образования и обеспечения гарантии качества образовательных программ, так и для потребителей образовательных услуг.

В результате социально-экономических и политических изменений в стране исчезла система подготовки специалистов, основанная на планировании, благодаря которой присутствовали крепкие контакты профессиональных образовательных учреждений с предприятиями, практика доучивания выпускников на предприятиях в качестве молодых специалистов, которая способствовала получению более высокой квалификации.

В настоящее время система доучивания невыгодна работодателям, а низкие и средние квалификации, которые получают выпускники при окончании большинства профессиональных образовательных учреждений, не удовлетворяют рынок труда.

Методология и методы исследования.

Цель данного исследования: выявление научно-методических особенностей нормативной организации и регулирования независимой оценки подготовки выпускников образовательных организаций.

Задачи исследования включают:

– выявление особенностей прикладных педагогических исследований по независимой оценке качества образования;

– определение нормативно-правовых особенностей итоговой аттестации выпускников профессиональных образовательных учреждений в соответствии с международными стандартами “WorldSkills”.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– теория деятельностного подхода, обеспечивающего систему научно-методически обоснованных оценочных процедур, объективно необходимых при оценивании освоенных трудовых действий согласно требованиям профессиональных квалификаций;

– теория правовой деятельности, отражающая характеристику процесса нормотворчества и его особенности в образовательной сфере.

В ходе исследования проделана следующая работа:

– проведение исследования особенностей системы независимой оценки квалификаций движения “WorldSkills”;

– выявление педагогических условий проведения демонстрационного экзамена по стандартам “WorldSkills”.

Результаты исследования и их обсуждение. Вхождение России в мировое образовательное сообщество, социальные экономические реалии XXI века, обострение конкуренции внутри системы профессионального образования и давление отечественного и международного рынка труда на практическую применимость знаний выдвигают новые требования к качеству профессионального образования. Одной из задач профессионального образования в этой связи является новое понимание того, что есть качественное образование. Изучение зарубежного опыта и международных принципов и подходов по вопросам оценки качества образования способствует анализу зарубежных и отечественных традиций, модели, опыта оценки качества и обеспечения гарантий качества образования в профессиональном образовании¹.

Разработанные ЮНЕСКО и Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) на основе документов ООН и ЮНЕСКО «Руководящие принципы обеспечения качества в трансграничном высшем образовании» определяют основные направления для выработки всеми странами понимания важности гарантий качества образования, чтобы противостоять вызовам коммерциализации высшего образования. Руководящие принципы содержат практические рекомендации по защите студентов и других заинтересованных сторон, имеющих отношение к высшему образованию, от низкого качества

образовательных услуг. В контексте данных руководящих принципов получают рекомендации по обеспечению качества не только органы государственного управления, высшие учебные заведения, студенческие организации, но и учреждения, занимающиеся признанием академических квалификаций и оценкой, обеспечением гарантий качества высшего образования. Так, для профессиональных организаций, осуществляющих независимую оценку качества образования, рекомендуют установление, разработку и применение критериев и процедур оценки для сравнительного анализа программ и квалификаций; определяют требования в отношении организации процесса обучения и учебных материалов.

Руководящие принципы носят добровольный характер и служат ориентиром для заинтересованных сторон рынка образовательных услуг, которые фокусируются на вопросах оценки и гарантии качества образования и обусловленного им феномена конкурентоспособности образовательной системы и её субъектов. Они дают практические рекомендации не только для развития национального потенциала, но и для международного сотрудничества в области оценки качества и обеспечения качества профессионального образования².

Приоритетные направления государственной политики в области профессионального образования определяются нормами Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. «Об образовании в Российской Федерации»³ и Федерального закона № 238-ФЗ от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации»⁴.

Традиционно цели профессионального образования определялись набором знаний, умений и навыков, которыми должен владеть выпускник. Достаточно хорошо выработанная система педагогических измерений в формальном профессиональном образовании, а именно – классическая квалиметрия знаний, умений и навыков, не даёт ожидаемого результата при установлении профессиональной квалификации. Образовательные результаты указывают на уровень образованности, но не говорят об уровне готовности к профессиональным действиям. Сумма результатов оценивания знаний, умений и навыков не даёт возможности судить о том, может ли человек применять их в реальной трудовой деятельности. На сегодняшний день этого недостаточно. Нужны выпускники, которые

² Там же.

³ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_14017 (дата обращения: 12.09.2017).

⁴ Федеральный закон «О независимой оценке квалификации» от 03.07.2016 г. № 238-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_20048 (дата обращения: 12.09.2017).

¹ Руководящие принципы для обеспечения качества в трансграничном высшем образовании [Электронный ресурс]/ Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры. – Париж, 2006. – 25 с. – Режим доступа: <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143349r.pdf> (дата обращения: 19.09.2017).

способны практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы. А это во многом зависит не от полученных знаний, умений, навыков, а от некоторых дополнительных качеств, новообразований, для обозначения которых и употребляются сегодня понятия «компетенции» и «компетентность», более соответствующие пониманию современных целей образования.

Компетентностный подход, как основной методологический подход при рассмотрении вопросов обеспечения качества профессионального образования и подготовки специалистов, делает акцент на оценке профессиональной компетентности студентов, что определяет необходимость проектирования современных систем оценки профессиональной компетентности будущих выпускников, поскольку профессиональная компетентность выступает основным образовательным результатом подготовки студентов [4]. Основные направления оценки профессиональной компетентности студентов обновляются Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС), который определяет требования к качеству образования; качество условий образовательного процесса и его результатов.

В международной и российской практике профессионального образования в последние годы активно внедряется подход *learning outcomes* (результаты обучения), основанный на принципе целесообразности. Результат обучения сегодня – это приобретение квалификации, которая важна для рынка труда и обосновывается на объективных требованиях трудовой деятельности. Упор на результаты обучения выводит на первое место операциональную составляющую профессиональной готовности. Нужна интегральная оценка степени владения способами деятельности и готовности применять знания и умения на практике [1].

Потребность в изменении подходов к оценке квалификации является актуальной для системы профессионального образования. Законодательные и нормативные основы в области образования актуализируют проблему оценивания результатов обучения и определяют педагогические условия оценки качества подготовки специалистов.

В настоящее время всё чаще на уровне Правительства Российской Федерации, Министерства образования и науки РФ поднимается вопрос о проведении итоговой аттестации выпускников профессиональных образовательных организаций по методикам «WorldSkills».

Практико-ориентированные экзамены по стандартам международного конкурса профессионального мастерства «WorldSkills» ориентированы на проверку практических навыков и прикладных компетенций. На экзамене студенты решают максимально приближенную к реально-

сти задачу, которая взята из банка существующих конкурсных заданий «WorldSkills». В зависимости от количества и объёма заданий экзамен длится 6–8 часов, что является фактически имитацией реального рабочего дня. Задание может носить комплексный характер и требовать применения компетенций, приобретённых в нескольких учебных курсах, практиках и проектах. В связи с этим по результатам сдачи экзамена могут выставляться оценки по нескольким дисциплинам [6; 8].

Союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Ворлдскиллс Россия» по согласованию с Министерством образования и науки Российской Федерации разработана методика организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» в рамках государственной итоговой аттестации обучающихся профессиональных образовательных организаций¹.

Проведение демонстрационного экзамена в 2017 году реализуется в пилотном формате в рамках внедрения Регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста.

Методика организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» предназначена для оказания методической помощи органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере профессионального образования, образовательным организациям, реализующим программы среднего профессионального образования, иным организациям и предприятиям, участвующим в пилотной апробации проведения демонстрационного экзамена по стандартам «WorldSkills Russia».

Цель демонстрационного экзамена заключается в установлении у выпускников уровня знаний, умений, навыков, дающих возможность осуществлять профессиональную деятельность в определённой сфере и работать по конкретным профессиям или специальностям в соответствии со стандартами «WorldSkills Russia». Демонстрационный экзамен по стандартам «WorldSkills Russia» в формате государственной итоговой аттестации выпускников профессиональных образовательных организаций является моделью независимой оценки качества подготовки кадров и качественной экспертной оценкой.

Выпускники получают возможность одновременно с подтверждением уровня освоения образовательной программы в соответствии с федеральными государственными образо-

¹ Методика организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» [Электронный ресурс] // Приложение № 1 к приказу Союза «Ворлдскиллс Россия» от 30.11.2016 г. № ПО/19. – М., 2016. – Режим доступа: http://www.collegepss.ru/files/metodicheskaya/metodika_demonstracionnogo_ekzamena.pdf (дата обращения: 06.09.2017).

вательными стандартами подтвердить свою квалификацию в соответствии с требованиями международных стандартов “WorldSkills” без прохождения дополнительных аттестационных испытаний. Образовательные организации получают возможность объективно оценить содержание и качество образовательных программ, материально-техническую базу, уровень квалификации преподавательского состава, направления своей деятельности для дальнейшего развития. Предприятия, которые принимают участие в оценке экзамена, могут оценить на практике профессиональные умения и навыки будущих специалистов и осуществить подбор лучших молодых специалистов по востребованным компетенциям, а также определить образовательные организации для сотрудничества в области подготовки и обучения персонала [3; 5].

Основными задачами по результатам проведения демонстрационного экзамена являются: совершенствование форм и методов закрепления полученных знаний, оценка степени обученности и мастерства будущих специалистов, определение кандидатов для участия в чемпионатах “WorldSkills”. Данный экзамен демонстрирует уровень профессиональных компетенций и включает практические модули, содержание которых соответствует Федеральному государственному образовательному стандарту и требованиям международного движения “WorldSkills”. Задание для экзамена утверждает национальный эксперт “WorldSkills Russia”, результаты вносятся в международную информационную систему “Competition Information System” (CIS), в качестве главного эксперта на площадке проведения экзамена может быть только сертифицированный эксперт “WorldSkills Russia”.

При проведении демонстрационного экзамена по стандартам “WorldSkills Russia” разработанные задания, применяемые оценочные средства и инфраструктурные листы утверждаются национальными экспертами по компетенциям и являются едиными для всех лиц, сдающих демонстрационный экзамен; площадки, на которых проводится демонстрационный экзамен, материально-техническая база обяза-

тельно должны соответствовать требованиям Союза “WorldSkills Russia”; оценка результатов осуществляется исключительно экспертами “WorldSkills Russia”; регистрация участников и экспертов демонстрационного экзамена выполняется в электронной системе мониторинга, сбора и обработки данных (eSim). Демонстрационный экзамен проводится в несколько этапов. Это застройка конкурсной площадки; проверка конкурсной площадки и настройка оборудования; инструктаж участников и экспертов; сам экзамен; внесение результатов в CIS (“Competition Information System” – специализированное программное обеспечение для обработки информации во время демонстрационного экзамена); подведение итогов¹.

Демонстрационный экзамен по стандартам “WorldSkills” позволяет смоделировать реальные производственные условия презентации выпускниками профессиональных умений и навыков.

Заключение. Для системы профессионального образования появляется возможность мониторинга образовательных организаций по качеству подготовки выпускников. В перспективе, благодаря данному мониторингу, можно будет сравнивать результаты с мировым уровнем и определять точки роста профессионального образования (педагогический состав, материальная база, образовательные программы).

Демонстрационный экзамен по стандартам “WorldSkills” позволяет эффективно внедрять мировые стандарты в программу профессиональных образовательных организаций, что влечёт за собой более совершенный и качественный уровень подготовки кадров, в соответствии с современными требованиями индустрии.

При проведении процедуры оценивания важна не только техническая сторона этого вопроса, но также необходимо обеспечивать соответствующую подготовку всех участников этой процедуры. Применение выявленных условий позволит создать информационно-оценочное пространство при реализации технологии оценки качества подготовки выпускников, а, следовательно, повысить эффективность процесса оценки качества подготовки будущих специалистов.

Список литературы

1. Блинов В. И., Батрова О. Ф., Есенина Е. Ю., Факторович А. А. Концепция оценивания квалификаций // Образование и наука. 2012. № 10. С. 46–67.
2. Китызина С. А. Усовершенствование содержания профессиональных образовательных программ в соответствии со стандартами WorldSkills // Научный альманах. 2016. № 11. С. 70–73.
3. Петров А. А. Значение и роль демонстрационного экзамена по стандартам WorldSkills в системе профессионального образования // Наука и образование: новое время: науч.-метод. журн. 2017. № 3. С. 77–78.
4. Рагозина Е. В. Реализация компетентного подхода при подготовке выпускников к государственной итоговой аттестации в формате WorldSkills // XVI Ершовские чтения: сб. науч. ст. с междунар. участием. Ишим: Ишим. пед. ин-т им. П. П. Ершова, 2016. С. 123–126.
5. Сергеев Г. Г., Берестова О. А. Анализ методик организации современной итоговой аттестации выпускников профессиональных образовательных организаций и чемпионатов по системе WorldSkills // Вестник научных конференций. 2016. № 2–1. С. 90–94.
6. Филиппович А. Практико-ориентированные экзамены на основе требований «WorldSkills» // Качество образования. 2016. № 9. С. 30–33.

¹ Союз «Ворлдскиллс Россия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.WorldSkills.ru> (дата обращения: 05.09.2017).

7. Формирование востребованной системы оценки качества образования и образовательных результатов / под ред. Д. Д. Дугаровой. Чита: ЗабГУ, 2016. 246 с.

8. Чикунов И. М. Практико-ориентированные экзамены в формате WorldSkills // Новые информационные технологии в образовании: материалы IX Междун. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2016. С. 438–443.

9. Bryan Maguire Issues arising from qualifications frameworks in Europe // National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks: Supporting Lifelong Learning in European Education and Training: Irish Bologna Expert Conference (15 April 2010). Dublin: Dublin Castle, 2010. 25 p.

Статья поступила в редакцию 20.09.2017; принята к публикации 22.10.2017

Библиографическое описание статьи

Смолина О. А. Особенности итоговой аттестации выпускников профессиональных образовательных организаций в соответствии с международными стандартами "WorldSkills" // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 87–91.

Olga A. Smolina,
Postgraduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: sameschaeva@yandex.ru

**Features of Final Attestation of Professional Educational Institution Graduates
in Accordance with "WorldSkills International" Standards**

Assessment of the quality of education is currently one of the most important issues concerning the development of not only the education system, but the country's economy as a whole. The need to change approaches to qualification assessment is one of the main topics for discussion in the scientific and pedagogical community. There is a gap between the requirements for the personnel's qualification and the requirements for knowledge, skills and competencies acquired as a result of education. Assessment of competencies is a new challenge for professional education, which cannot be solved only by means of traditional control methods and assessment tools. A system of new tools for efficient external quality assessment starts to emerge in Russia. It includes such mechanisms and tools as different accreditation systems, and innovative projects, such as "WorldSkills". This article reveals one of the forms of final attestation of professional educational institution graduates. It analyzes the principles of realizing a practice orientation character at the state final attestation of students in the form of "WorldSkills". The "WorldSkills" demonstrational examination defines the level of the graduates' skills and knowledge according to International requirements. Successful passing of the examination in this format means the readiness of the student for professional activity in the chosen field.

Keywords: qualification, learning outcomes, independent qualification assessment system, professional education, competence approach, practical examination, demonstrational examination

References

1. Blinov V. I., Batrova O. F., Esenina E. Yu., Faktorovich A. A. Kontsepsiya otsenivaniya kvalifikatsii // *Obrazovanie i nauka*. 2012. № 10. S. 46–67.
2. Kityzina S. A. Uovershenstvovanie soderzhaniya professional'nykh obrazovatel'nykh programm v sootvetstvi s standartami WorldSkills // *Nauchnyi al'manakh*. 2016. № 11. S. 70–73.
3. Petrov A. A. Znachenie i rol' demonstratsionnogo ekzamina po standartam WorldSkills v sisteme professional'nogo obrazovaniya // *Nauka i obrazovanie: novoe vremya: nauch.-metod. zhurn*. 2017. № 3. S. 77–78.
4. Ragozina E. V. Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda pri podgotovke vypusnikov k gosudarstvennoi itogovoi attestatsii v formate WorldSkills // XVI Ershovskie chteniya: sb. nauch. st. s mezhdunar. uchastiem. Ishim: Ishim. ped. in-t im. P. P. Ershova, 2016. S. 123–126.
5. Sergeev G. G., Berestova O. A. Analiz metodik organizatsii sovremennoi itogovoi attestatsii vypusnikov professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsii i chempionatov po sisteme WorldSkills // *Vestnik nauchnykh konferentsii*. 2016. № 2–1. S. 90–94.
6. Filippovich A. Praktiko-orientirovannye ekzameny na osnove trebovaniy «WorldSkills» // *Kachestvo obrazovaniya*. 2016. № 9. S. 30–33.
7. Formirovanie vostrebovannoi sistemy otsenki kachestva obrazovaniya i obrazovatel'nykh rezul'tatov / pod red. D. D. Dugarovoi. Chita: ZabGU, 2016. 246 s.
8. Chikunov I. M. Praktiko-orientirovannye ekzameny v formate WorldSkills // *Novye informatsionnye tekhnologii v obrazovanii: materialy IX Mezhdun. nauch.-prakt. konf.* Ekaterinburg, 2016. S. 438–443.
9. Bryan Maguire Issues arising from qualifications frameworks in Europe // National Qualifications Frameworks and the European Overarching Frameworks: Supporting Lifelong Learning in European Education and Training: Irish Bologna Expert Conference (15 April 2010). Dublin: Dublin Castle, 2010. 25 p.

Received: September 20, 2017; accepted for publication: October 22, 2017

Reference to the article

Smolina O. A. Features of Final Attestation of Professional Educational Institution Graduates in Accordance with "WorldSkills International" Standards // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching*. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 87–91.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ

THEORY AND METHODS OF TEACHING LANGUAGES

УДК 378

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-92-97

Ольга Евгеньевна Дроздова,

доктор педагогических наук,

Московский педагогический государственный университет

(119991, Россия, г. Москва, Малая Пироговская, 1, стр. 1),

e-mail: o.e.drozdova@mail.ru

Формирование у будущих учителей разных предметов способности использовать русский язык как средство обучения

В статье обосновывается предложение ввести в стандарт педагогического образования новую компетенцию, связанную с использованием русского языка как средства обучения в разных предметных областях и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса. Представлены курсы для педагогического вуза, содержание которых построено на основе концепции метапредметного обучения русскому языку. Описаны возможности будущих учителей разных предметов освоить приёмы работы с языком своего предмета. Сформулированы проблемы, связанные с языком, которые возникают у школьников при изучении любого предмета. Представлена система заданий для студентов – будущих учителей химии, истории, русского языка. Это задания, которые нацеливают обучающихся на внимательное отношение к терминологии. Другие задания связаны с анализом элементов работы с языком предмета, имеющихся в текстах действующих школьных учебников. Также представлены задания, которые студенты составляют в процессе моделирования подготовки и проведения урока. Работа проводится в соответствии со специальной технологической картой. В статье обобщены результаты трёхлетнего опыта использования курсов «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» и «Язык школьного образования» в Московском педагогическом государственном университете.

Ключевые слова: стандарт педагогического образования, новая компетенция, учителя разных предметов, активизация работы с языком школьного предмета, виды заданий

Введение. Формулировки компетенций, которые необходимо сформировать у будущего учителя в процессе его обучения в педагогическом вузе, как и в целом стандарты педагогического образования, постоянно дорабатываются и модернизируются. Нередко формулировки столь широки, что к ним можно отнести самые разные способности и умения учителей. С одной стороны, «можно порадоваться отсутствию конкретики в стандартах и расценить их как возможность проявления свободы творчества», как пишут М. М. Безруких и Н. В. Жадько в статье «О ключевых компетенциях педагога и “границах” педагогического образования» [1, с. 6]. С другой – в некоторых случаях выявление особого направления в формировании качеств учителя (в том числе и в рамках уже внесённой в стандарт компетенции) может помочь сфокусировать внимание на целом комплексе проблем, требующих решения.

Среди компетенций, указанных в стандарте педагогического образования¹ формата 3+, есть такая: «способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых предметов». Компетенция, о которой речь пойдёт ниже, вписывается в проблемное поле, обозначенное в указанной формулировке, однако представляется целесообразным выделить её в ряду компетенций, необходимых каждому учителю. Одним из важнейших компонентов образовательной среды, влияющих на достижение названных результатов и обеспечение качества

¹ ФГОС ВО по направлениям бакалавриата. Образование и педагогические науки [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94> (дата обращения: 20.08.2017).

учебно-воспитательного процесса, является язык, на котором этот процесс осуществляется: язык «создаёт условия познания, изучения, он организует пространство, требует понимания и упорядочения работы по освоению того или иного материала, проблемы в образовательных процессах» [8, с. 256]. В «Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации», утверждённой в апреле 2016 года, русский язык назван «стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны», подчёркивается важнейшая роль русского языка в образовательной деятельности¹. В Примерной основной образовательной программе основного общего образования указывается, что русский язык является основой развития мышления и средством обучения в школе, поэтому его изучение неразрывно связано со всем процессом обучения на уровне основного общего образования².

Формирование личностно значимого, ценностного отношения к русскому языку с учётом обозначенных выше ориентиров и целей возможно только на уроках русского языка и литературы. Чтобы этот процесс был успешным, он должен целенаправленно осуществляться на всех уроках и во внеклассной работе. Работа с языком в рамках всех предметных областей даёт возможность более эффективно формировать и мировоззренческие установки школьников.

Методология и методы исследования.

Итак, речь идёт о компетенции, которую мы предлагаем обозначить следующим образом: «способность использовать русский язык как средство обучения в разных предметных областях и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса». Основой для формирования такой компетенции является реализация нового направления в методике преподавания русского языка, названного метапредметным обучением русскому языку [2]. Под ним мы подразумеваем обучение, при котором дидактическим полем для освоения явлений и фактов русского языка, а также универсальных учебных действий с ними являются все области образовательного процесса. Этапы разработки данного направления в методике были представлены автором ранее [4].

Целесообразность ведения системной языковой работы в процессе обучения разным школьным предметам не вызывает сомнения у учителей русского языка и литературы. У учителя

других предметов возражений нет (когда они участвуют в обсуждении названной проблемы), однако для внедрения данного направления деятельности необходима внешняя (государственный заказ) и внутренняя (формирование соответствующей ценностной установки) мотивация учителей-предметников и вооружение их разработанной методической системой.

Государственный заказ, по нашему убеждению, необходимо выразить во введении названной выше новой компетенции в стандарт педагогического образования. Фактором, определяющим внутреннюю мотивацию учителей-предметников, является осознание ими проблем, связанных с языком, которые возникают у школьников при изучении любого предмета. Перечислим эти проблемы: 1) неполное понимание учебно-научных текстов и встречающихся в них терминов (в некоторых случаях – общеупотребительных слов и выражений); 2) неумение передавать один и тот же смысл разными языковыми средствами (на уровне слов – подбор синонимов, на уровне предложений – перефразирование, на уровне текста – пересказ); 3) трудности запоминания смысла учебно-научных текстов, терминов, определений и т. д. (в некоторых случаях – необходимость использования приёмов мнемотехники); 4) нарушение школьниками языковых норм в разных ситуациях образовательно-го процесса.

Осознание важности решения указанных проблем стимулирует потребность в реализации системной работы с языком предмета, названной нами лингводидактическим сопровождением этого предмета. В определённой степени введённый термин «лингводидактическое сопровождение» опирается на понятие «педагогическое сопровождение». Психологи по-разному описывают это понятие, выделим следующие определения: «педагогическое сопровождение представляет собой метод, обеспечивающий создание условий, при которых субъект развития сможет принять оптимальное решение в различных ситуациях жизненного выбора» [5]; «под педагогическим сопровождением будем понимать педагогически целесообразную систему мер воздействия на процессы образовательной сферы, обеспечивающую снижение отклонений от оптимальной траектории их развёртывания» [10, с. 47]. Таким образом, само название предлагаемой учителю-предметнику деятельности даёт ему представление о дополнительном характере работы, нацеленной на обучение русскому языку. Основной задачей для учителя математики остаётся обучение математике, для учителя истории – обучение истории, при этом работа с языком, направленная на повышение эффективности обучения конкретному предмету, становится одновременно инструментом лучшего овладения русским языком в целом и формирования ценностного отношения к нему.

¹ Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации: утв. распоряжением Правительства РФ от 09.04.2016 г. № 637-р [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.government.consultant.ru/documents/3709163?items=1&page=2> (дата обращения: 20.08.2017).

² Примерная основная образовательная программа основного общего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения: 20.08.2017).

Результаты исследования и их обсуждение. На основе концепции метапредметного обучения русскому языку и модели реализации лингводидактического сопровождения школьных предметов были разработаны учебные дисциплины для студентов разных факультетов педагогического вуза и апробированы в течение трёх лет в Московском педагогическом государственном университете. В настоящий момент в МПГУ реализуются дисциплины по выбору для студентов 3–5-х курсов в соответствии с универсальной программой «Язык как инструмент преподавания школьного предмета», которая наполняется на каждом из участвующих в эксперименте факультетов своим предметным материалом: для будущих учителей химии (Институт биологии и химии, 5-й курс); для будущих учителей истории (Институт истории и политики, 4-й курс); для будущих учителей изобразительного искусства (Институт изящных искусств, 3-й курс). Основные разделы курса (общий объём – 72 ч, аудиторные занятия – 36 ч, самостоятельная работа студентов – 36 ч):

1) работа с языком предмета в контексте основных положений ФГОС общего образования;

2) языковые проблемы, возникающие у обучающихся в процессе изучения школьных предметов;

3) освоение системы работы с языком предмета;

4) развитие речи на уроках разных школьных дисциплин и во внеклассной работе по предмету;

5) языковые аспекты повышения мотивации предметного обучения; место лингвистической работы в структуре урочной и внеклассной деятельности.

Остановимся подробнее на разделе «Освоение системы работы с языком предмета». Прежде чем знакомить студентов-нефилологов с приёмами работы с языком предмета, необходимо активизировать у них в памяти некоторый набор лингвистических понятий, известных из школьного курса, но попавших после окончания школы в пассивный словарный запас, например: лексическое значение слова, морфема, словообразование, родственные слова, омонимы, синонимы, антонимы, однозначные и многозначные слова, тематические группы (и родо-видовые отношения), фразеологизмы, сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. Для дальнейшей успешной разработки лингводидактического сопровождения неязыкового предмета студентам надо объяснить точные значения таких понятий, как «этимологическая справка», «лингвокультурологический материал», «языковая игра», «приёмы мнемотехники» и некоторые другие.

Серия заданий нацеливает обучающихся на внимательное отношение к терминологии.

Например, на подготовительном этапе (перед работой с текстами учебников) студенты-историки выполняют такое задание: «Объясните, в чём разница между значениями слов “бунт”, “мятеж”, “восстание”, “путч”? Дайте толкование каждого из этих слов и поясните, какое из слов имеет наиболее обобщённое значение». На этом же этапе студенты-химики выполняют задание, которое может помочь их будущим ученикам выявлять значение терминов в зависимости от их морфемного состава: «Объясните так, чтобы это было понятно школьникам, какой химический смысл связан с использованием суффиксов «-ит», «-ид», «-ат» в названиях солей, например: сульфит, сульфид, сульфат; нитрит, нитрид, нитрат и т. д. Постарайтесь объяснить так, чтобы это не запутывало детей, а помогало им легче запомнить, что стоит за этими названиями».

Знакомство с текстами действующих школьных учебников начинается с анализа имеющихся в них элементов работы с языком предмета. Студенты проводят своего рода лингвистическую экспертизу и выявляют те места в текстах параграфов, где встречаются, например, интересное пояснение значения слова, сопоставление с другим словом, этимологическая справка, разъяснение правописания или произношения и т. д. В учебниках для более младших классов таких мест больше, для учащихся старшего возраста работа с языком предмета обычно почти не предусмотрена, хотя необходимость в ней при усложнении текстов и встречающихся в них терминов, на наш взгляд, не уменьшается (а в некоторых случаях даже увеличивается). Отметим, что для работы со студентами используются и немногочисленные статьи учёных, посвящённые анализу языка школьных учебников разных предметов. Например, интерес студентов-историков вызывает статья А. Д. Шмелева «Увалы и овраги в языке школьных учебников истории» [9].

Наиболее важным с практической точки зрения является такой этап освоения деятельности с текстами учебников, когда студенты сами составляют задания на активизацию работы с языком предмета (предварительно ознакомившись с рекомендуемыми видами заданий), а также дают ответы к ним. Отметим, что задания «составить задания для школьников на материале определённого параграфа учебника», как и «выявить и провести анализ имеющихся в тексте элементов работы с языком предмета» могут быть отнесены к компетентностно ориентированным задачам, под которыми, по определению Л. В. Черепановой, понимаются объекты мыслительной деятельности, требующие получения искомого результата в новых профессионально ориентированных условиях на основе использования имеющегося опыта, прогнозирования, сопровождаемые рефлексией [7, с. 37].

Вот пример задания, составленного студентом-историком к параграфу «Рождение Древнерусского государства» из учебника для 6-го класса: «Различные религиозные верования мы называем политеистическими и монотеистическими. Скажите, из каких частей составлены эти слова, что означают данные части и можно ли заменить эти термины словами из русского языка?» Предложенный студентом ответ: «Термины составлены из греческих морфем поли – “много”, моно – “один”, и теос – “бог”. Данные слова можно заменить следующими: политеистическая религия – многобожие, язычество; монотеистическая религия – единобожие».

Приведём пример составления студенткой Института биологии и химии задания для школьников и ответа к нему на материале из параграфа учебника химии для 8-го класса: «Проанализируйте два слова: “молекулярный” и “молярный”. Они имеют одинаковое значение? Если нет, то объясните их значения. Какое из этих слов применимо к объёму?» Ответ сформулирован студенткой следующим образом: «“Молекулярный” – прилагательное от слова “молекула”. Пример использования этого слова: относительная молекулярная масса сложных молекул – сумма относительных атомных масс входящих в них элементов. Надо обратить внимание детей, что молекулярная масса численно равна молярной, но они имеют разные размерности. “Молярный” (лат. *moles* – “количество, масса”) – относящийся к молю (в значении “единица измерения количества вещества в Международной системе единиц”). Пример использования этого слова: молярная концентрация (молярность) – количество растворённого вещества (число молей) в единице объёма раствора – выражается в единицах моль/л или моль/м³. К объёму имеет отношение слово “молярный” – “молярный объём” равен 22,4 л».

Формирование ценностных установок и умений, связанных с компетенцией, которую мы предлагаем ввести в стандарт педагогического образования («способность использовать русский язык как средство обучения в разных предметных областях и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса»), необходимо и у будущих учителей-словесников. Студенты-филологи традиционно осваивают в педагогических вузах методику преподавания русского языка как школьного предмета. Но для полноценной реализации метапредметной роли русского языка в образовательном процессе необходимо освоение ими и метапредметного подхода в обучении русскому языку. С позиции учителя-русиста реализация этого подхода может выражаться в следующем: использование на уроках русского языка текстов из разных предметных областей; разработка и проведение факультативных курсов лингвистической направленности, связан-

ных с самыми разными областями жизни (например, о языке СМИ, интернета, семейного общения и т. д.); внеклассная работа лингвистической направленности, охватывающая разные сферы жизни (проектно-исследовательская деятельность, классные часы с выделенным лингвистическим компонентом, лицейские дни, тематические недели и т. д.) [3]. Но у педагога-словесника в школе особая миссия: при реализации метапредметного подхода к обучению русскому языку именно русисты становятся координаторами такой работы, при необходимости – консультантами для других предметников. Следовательно, в процессе профессиональной подготовки они должны иметь возможность ознакомиться с системой лингводидактического сопровождения разных предметов.

В МПГУ четвёртый год реализуется и пользуется популярностью у студентов-филологов курс по выбору «Язык школьного образования», который знакомит будущих учителей русского языка и литературы с основами метапредметного обучения русскому языку, лингводидактического сопровождения разных школьных предметов. Безусловно, курс для филологов отличается по содержанию от курса для будущих учителей других предметов, хотя они и построены на общих концептуальных положениях. В структуру курса входят, например, такие темы, как «Метапредметное обучение русскому языку с позиций учителей-словесников и учителей других предметов», «Формирование лингвистического мировоззрения школьников», «Проблема мифологизации метаязыкового сознания». В процессе изучения последней из названных тем студенты проводят обсуждение примеров противопоставления (взаимодополнения) научного и наивного представления о языке, для анализа привлекается статья В. Б. Кашкина «Обыденная философия языка, наивная лингвистика и наивная лингвистическая технология» [6].

В заключительной части курсов «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» и «Язык школьного образования» студенты разных факультетов осваивают специально разработанную технологическую карту, помогающую фиксировать содержание работы по подготовке к урокам, деятельности школьников на уроках и рефлексии проведённой работы с языком предмета. Предлагается смоделировать подготовку и проведение урока по определённой теме, подготовить задания, активизирующие работу с языком предмета в рамках материала соответствующего параграфа учебника, предположить, какие задания будут выполняться школьниками более успешно, какие вызовут затруднения.

Приведём примеры заданий, справок и комментариев, разработанных студентом Института истории и политики в процессе подготовки урока на тему «Россия при Петре I» по учебнику для

7-го класса¹. Одна из справок, отнесённая к разделу технологической карты «Подготовлены справки о значении (значениях) и происхождении к следующим терминам»: «Мануфактура (от греч. *manus* – “рука” и *factura* – “изготовление”), т. е. предприятие, где применяется ручной труд». Другой раздел технологической карты нацеливает будущего учителя составить к тексту параграфа учебника задания для активизации работы с языком предмета, к этому разделу студентом подготовлены, например, такие задания: «Вы знаете, что немецкая слобода, в которой жили иностранцы (не только немцы), имела разговорное название “Кукуй”. Какие ассоциации возникают у вас с этим словом?», «Слово “ярмарка” хорошо вам известно, такое место торговли кажется принадлежностью русской культуры. Является ли оно на самом деле русским по происхождению?» В комментариях студент предполагает, что со словом «Кукуй» у детей возникнет ассоциация «кукушка», хотя на самом деле такой связи нет, слобода получила наименование по ручью с названием «Кукуй», на берегу которого она располагалась. Что касается слова «ярмарка», то оно действительно кажется многим детям собственно русским, хотя некоторые распознают в нём немецкие слова (*Jahr* – «год» + *Markt* – «торг») и называют первоначальное значение слова «ярмарка» – «ежегодный рынок». В конце анализа урока, отвечая

на вопрос технологической карты («Будет ли продолжена работа по выявленной на уроке лингвистической проблеме?»), студент обозначает такое продолжение: возможная тема поисково-исследовательской работы – «обрусевшие» иностранные слова, появившиеся в русском языке при Петре I.

Заключение. Представленные выше результаты исследования требуют дальнейшего осмысления. Необходимо более широкий охват предметных областей, по отношению к которым выстраивается лингводидактическое сопровождение школьных предметов. Однако уже сегодня ясно, что в процессе освоения студентами педагогических вузов описанных выше курсов «Язык как инструмент преподавания школьного предмета» и «Язык школьного образования» формируется компетенция, которая проявляется у будущих учителей разных предметов в умении работать с языком соответствующей предметной области, развитии интереса и внимания к языку, ценностного отношения к нему, в конкретных методических навыках, способствующих повышению эффективности урочной и внеклассной работы. Ознакомление будущих учителей всех предметов с представленными направлениями работы должно стать обязательной составляющей их подготовки, что, в свою очередь, необходимо отразить в стандарте педагогического образования.

Список литературы

1. Безруких М. М., Жадько Н. В. О ключевых компетенциях педагога и «границах» педагогического образования // Педагогика. 2014. № 5. С. 3–7.
2. Дроздова О. Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: теория и пути практического воплощения. М.: Международные отношения, 2016. 316 с.
3. Дроздова О. Е. О двух направлениях метапредметного обучения русскому языку в современной школе // Наука и школа. 2016. № 3. С. 128–134.
4. Дроздова О. Е. О нескольких этапах разработки и реализации метапредметного обучения русскому языку в школе // Учёные записки ЗабГУ. 2016. Т. 11, № 6. С. 124–129.
5. Исакова Е. К., Лазаренко Д. В. К определению понятия «педагогическое сопровождение» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm (дата обращения: 20.08.2017).
6. Кашкин В. Б. Обыденная философия языка, наивная лингвистика и наивная лингвистическая технология // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Кемерово; Барнаул, 2009. Ч. 1. С. 41–60.
7. Черепанова Л. В. К проблеме оценивания результатов подготовки бакалавров и магистров педагогического образования в компетентностной парадигме // Учёные записки ЗабГГПУ. Сер. Профессиональное образование. Теория и методика обучения. 2013. № 6. С. 36–45.
8. Шаров Н. Ф. Язык как фактор науки и образования: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.01. М., 1999. 361 с.
9. Шмелев А. Д. Увалы и овраги в языке школьных учебников истории [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2004. № 5. Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/2004/5/uvaly-i-ovragi-v-yazyke-shkolnyh-uchebnikov-istorii> (дата обращения: 20.08.2017).
10. Яковлева Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность // Вестник ЮУрГУ. Сер. Образование. Педагогические науки. 2012. Вып. 15, № 4. С. 46–49.

Статья поступила в редакцию 09.09.2017; принята к публикации 15.10.2017

Библиографическое описание статьи

Дроздова О. Е. Формирование у будущих учителей разных предметов способности использовать русский язык как средство обучения // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 92–97. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-92-97.

¹ Данилов А. А., Косулина Л. Г. История России. Конец XVI–XVIII век. 7 класс: учебник для общеобразовательных учреждений. – 11-е изд. – М.: Просвещение, 2012. – 240 с.

Olga E. Drozdova,
Doctor of Pedagogy,
Moscow State University of Education
(1-1 Malaya Pirogovskaya st., Moscow, 119991, Russia),
e-mail: o.e.drozdova@mail.ru

Forming the Ability of Future Teachers of Different Subjects to Use Russian As a Means of Teaching

The article justifies the proposal to introduce a new competence in the standard of pedagogical education related to the use of the Russian language as a means of teaching in different subject areas and to ensure the quality of the educational process. It presents the courses for the pedagogical university, the content of which is based on the concept of meta-subject teaching Russian. It describes the possibilities of motivating future teachers of different subjects to master the techniques of working with the language of their subject. The article formulates the problems associated with the language that arise in schoolchildren's study of any subject and presents the system of tasks for students – future teachers of chemistry, history, and Russian. These are the tasks that make learners concentrate on terminology. Other tasks are related to the analysis of the elements of working with the language of the subject, available in the texts of current school textbooks. In addition, the article presents the tasks that students make in the process of modeling the preparation and conduct of the lesson. The work is carried out in accordance with a special technological map. The article summarizes the results of the three-year experience of teaching the courses "Language as a tool for teaching the school subject" and "Language of school education" at the Moscow State University of Education.

Keywords: standard of pedagogical education, new competence, teachers of different subjects, intensification of work with the language of the school subject, types of tasks

References

1. Bezrukikh M. M., Zhad'ko N. V. O klyuchevykh kompetentsiyakh pedagoga i «granitsakh» pedagogicheskogo obrazovaniya // *Pedagogika*. 2014. № 5. S. 3–7.
2. Drozdova O. E. Metapredmetnoe obuchenie russkomu yazyku v shkole: teoriya i puti prakticheskogo voploshcheniya. M.: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2016. 316 s.
3. Drozdova O. E. O dvukh napravleniyakh metapredmetnogo obucheniya russkomu yazyku v sovremennoi shkole // *Nauka i shkola*, 2016, № 3. S. 128–134.
4. Drozdova O. E. O neskol'kikh etapakh razrabotki i realizatsii metapredmetnogo obucheniya russkomu yazyku v shkole // *Uchenye zapiski ZabGU*. 2016. T. 11, № 6. S. 124–129.
5. Isakova E. K., Lazarenko D. V. K opredeleniyu ponyatiya «pedagogicheskoe soprovozhdenie» [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105510.doc.htm (data obrashcheniya: 20.08.2017).
6. Kashkin V. B. Obyednennaya filosofiya yazyka, naivnaya lingvistika i naivnaya lingvisticheskaya tekhnologiya // *Obyednennoe metayazykovoe soznanie: ontologicheskie i gnoseologicheskie aspekty*. Kemerovo; Barnaul, 2009. Ch. 1. S. 41–60.
7. Cherepanova L. V. K probleme otsenivaniya rezul'tatov podgotovki bakalavrov i magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya v kompetentnostnoi paradigme // *Uchenye zapiski ZabGGPU. Ser. Professional'noe obrazovanie. Teoriya i metodika obucheniya*. 2013. № 6. S. 36–45.
8. Sharov N. F. Yazyk kak faktor nauki i obrazovaniya: dis. ... d-ra filos. nauk: 09.00.01. M., 1999. 361 s.
9. Shmelev A. D. Uvaly i ovrage v yazyke shkol'nykh uchebnikov istorii [Elektronnyi resurs] // *Otechestvennye zapiski*. 2004. № 5. Rezhim dostupa: <http://www.strana-oz.ru/2004/5/uvaly-i-ovrage-v-yazyke-shkolnyh-uchebnikov-istorii> (data obrashcheniya: 20.08.2017).
10. Yakovleva N. O. Soprovozhdenie kak pedagogicheskaya deyatel'nost' // *Vestnik YuUrGU. Ser. Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. 2012. Vyp.15, № 4. S. 46–49.

Received: September 09, 2017; accepted for publication: October 15, 2017

Reference to the article

Drozdova O. E. Forming the Ability of Future Teachers of Different Subjects to Use Russian As a Means of Teaching // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching*. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 92–97. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-92-97.

УДК 81.1'243

Галина Александровна Проскурина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Иркутский национальный исследовательский
технический университет
(664074, Россия, г. Иркутск, ул. Лермонтова, 83),
e-mail: proskurina_gale@mail.ru

Формирование у студентов неязыкового вуза способности к иноязычной устной деловой аргументированной речи

Статья посвящена рассмотрению вопросов, касающихся формирования у студентов неязыкового вуза способности к аргументации, которая актуализируется в процессе устного делового межкультурного общения. На основе анализа различных подходов к выделению компонентов содержания обучения устному общению в неязыковом вузе определена совокупность тех знаний, умений и отношений, которые составляют существо способности к устной деловой аргументированной речи (продуктивный аспект) и которые призваны обеспечить результативность деятельности студентов в процессе подготовки и презентации устных аргументированных высказываний. Основными компонентами содержания обучения студентов иноязычной устной деловой аргументированной речи являются: 1) знания о лингвистических и экстралингвистических особенностях в области инокультурного устного делового аргументирующего дискурса; 2) дискурсивные, общеречевые, собственно аргументативные умения, умения оперировать лексическими средствами выражения аргументации. С целью организации процесса усвоения отобранных компонентов содержания были выработаны и методически обоснованы принципы обучения, опора на которые может способствовать эффективной подготовке студентов неязыкового вуза к иноязычной устной деловой аргументированной речи. Выявлен ряд как общедидактических, методических, так и частных специальных принципов: принцип учёта дискурсивной сущности аргументации и принцип кооперации. Предложено поэтапное формирование у студентов способности к порождению устной деловой аргументированной речи. Представлены этапы, методы и приёмы данной технологии.

Ключевые слова: устная диалогическая речь, содержание обучения, дискурсивные знания, дискурсивные умения, аргументативное умение, частные специальные принципы, этапы обучения

Введение. Современные социально-экономические и политические условия развития общества ставят перед иноязычным образованием в высшей школе задачу подготовки будущих профессионалов к деловому межкультурному общению. Они (профессионалы) должны обладать способностью в условиях межкультурных дискуссий отстоять свою точку зрения по вопросам, связанным с их профессиональной деятельностью, убедить оппонента, привлечь его на свою сторону, определённым образом воздействовать на взгляды и убеждения людей, которые принадлежат иной лингвокультуре. В связи с этим вопрос целенаправленного обучения аргументированной устной речи средствами иностранного языка в настоящее время встает как никогда остро.

Чтобы процесс обучения был эффективным, необходимо, прежде всего, определить ту совокупность знаний, умений и отношений, которые составят содержание обучения устной деловой аргументированной речи в том его компонентном составе, который касается говорения в форме *диалогической речи*. Как известно, именно содержание определяет уровень качества подготовки профессионалов и требования к уровню их (профессионалов) подготовки со стороны общества и самой системы образования [3, с. 33].

Методология и методы исследования. Методология исследования основана на научных идеях и теоретических положениях личностно-деятельностного подхода; компетентностного подхода в общем контексте модернизации

профессионального образования и в системе обучения иностранным языкам, на теории аргументации, а также на научных направлениях, исследующих вопросы обучения иноязычной устной речи и синтаксиса диалога. Основными методами исследования стали теоретический анализ научной литературы по педагогике, психологии, лингвистике, теории межкультурной коммуникации и теории обучения иностранным языкам; а также синтез теоретического материала и обобщение педагогического опыта в области обучения диалогической речи в языковом и неязыковом вузе.

Результаты исследования и их обсуждение. Следует отметить, что проблема содержания обучения устной диалогической речи в методике обучения рассматривалась ранее применительно к обучению в языковых вузах и на языковых факультетах. Об этом свидетельствуют научные работы Н. Д. Гальсковой, П. Б. Гурвич, Л. М. Хадарцевой и др. Однако в последние десятилетия данная проблема исследуется применительно и к неязыковому вузу (Т. Н. Астафурова, В. А. Буряк, Т. А. Горева, О. И. Кучеренко, М. В. Озерова и др.). В своих исследованиях учёные решают задачу определения совокупности того, «что учащиеся должны освоить, чтобы качество и уровень их владения изучаемым языком соответствовал задачам данного учебного заведения» [6, с. 5].

Так, в исследовании Т. Н. Астафуровой (1997) разработана лингводидактическая концепция обучения межкультурному деловому общению,

в которой отражено современное понимание содержания обучения устному межкультурному общению в неязыковом вузе. Согласно данной концепции будущие профессионалы должны овладеть «не только языковой, но и концептуальной системой (контекстуальными особенностями коммуникативной ситуации), включающей представления, навыки, ценности и нормы» профессиональной сферы, а также знание норм и правил общения [2, с. 27–28]. Это означает, что для того чтобы успешно общаться с иностранными коллегами, будущие профессионалы должны обладать языковыми знаниями, в первую очередь, а также умениями адекватно интерпретировать коммуникативное поведение представителя делового иносоциума, быть способными и готовыми воспринимать иную форму коммуникативного поведения. И, что очень важно, они должны понимать различия в коммуникативном поведении иноязычных партнёров от культуры к культуре.

Из этого следует, что одним из важных компонентов содержания обучения устной иноязычной деловой аргументированной речи должны стать те *знания*, которые являются базовыми для другой системы мировидения и мировосприятия. Это знания, которые составляют часть профессиональной картины мира представителей иной лингвокультуры и лежат в основе особенностей их психоповеденческих характеристик.

Анализ научной литературы по вопросам содержания обучения устной речи в неязыковом вузе позволил определить данные знания, к которым следует отнести:

- знание лексических единиц, характерных для общения в профессиональной сфере (Т. Н. Астафурова, О. В. Сыромясов);
- знание правил общения в профессиональной сфере иного лингвосоциума (С. В. Коллядо, Е. В. Маркарян);
- знание инофонной профессиональной картины мира, которое представляет собой владение определёнными понятиями, маркированными национальным своеобразием конкретной культуры (Т. Н. Астафурова);
- знание тех особенностей, которые характеризуют коммуникативное поведение деловых партнёров – представителей иного лингвосоциума (В. А. Буряк, С. А. Львова, Е. В. Маркарян);
- знание культурологической специфики партнёров по деловому общению (Т. Н. Астафурова, С. А. Львова, О. В. Сыромясов).

Кроме того, для обучения студентов устной иноязычной аргументированной речи необходимы специфические знания, которые дают возможность формировать у студентов дискурсивную компетенцию, т. е. способность воспринимать и порождать деловые аргументирующие дискурсы в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего в конкретных ситуа-

циях межкультурного взаимодействия. Это специфические *дискурсивные знания*, т. е. знания об инокультурном аргументирующем дискурсе, соответствующем ситуации профессионального общения; знания об экстралингвистических факторах устного делового иноязычного аргументирующего дискурса; знания особенностей построения устного делового иноязычного аргументирующего дискурса; знания о построении аргументативной минимальной диалогической единицы (аргументативной МДЕ); знания специфических черт диалогической аргументации в устном деловом дискурсе.

Значимыми являются также *знания языковых средств выражения аргументации (маркёров аргументации)*.

Однако следует заметить, что для процесса обучения деловой иноязычной аргументированной речи одних знаний недостаточно. По мнению учёных, «знания <...> должны сочетаться с открытостью и гибкостью собственного мышления и интерпретаций, а также с мотивацией осуществлять эффективную коммуникацию и успешно выстраивать отношения» [4, с. 81]. Следовательно, обучающиеся должны также обладать и «способностью их практического использования» [9, с. 35], которая представляет собой «специфическую диалогическую компетенцию». Сущность данной компетенции заключается в умении «пользоваться правилами межличностного общения» [8] в условиях сотрудничества профессионалов из разных стран.

Наряду со знаниями обучающиеся должны обладать *речевыми умениями*, которые будут выступать в качестве ещё одного важного компонента содержания обучения. Прежде всего, это «*дискурсивные*» умения, овладение которыми позволит обучающимся создавать аргументирующие дискурсы в различных ситуациях профессионального взаимодействия и выстраивать своё речевое поведение в соответствии с нормами и правилами речевого поведения представителей иной лингвокультуры.

Немаловажную роль в обучении устной речи играют *общеречевые умения*, которые, по мнению П. Б. Гурвича, обуславливают действительно «свободную речь». Сформированность данных умений позволит студентам использовать имеющиеся в их запасе языковые средства выражения аргументации в различных ситуациях общения каждый раз по-новому, в новых комбинациях.

Аргументативное умение, которое является комплексным и многокомпонентным, способствует выработке аргументативно-оценочного отношения партнёров друг к другу, а также к предмету аргументативного диалога. Это умение формируется на основе умений воздействовать и оказывать влияние на партнёра с целью побуждения его к действию; осуществлять обрат-

ную связь, аргументировать мнение, указывать на причину или следствие; взаимодействовать, прогнозируя результаты своего собственного речевого поведения и поведения партнёров по деловому межкультурному общению; достигать взаимопонимания.

Безусловно, важным является формирование умения *владеть лексическими средствами выражения аргументации*. Данное умение представляет собой 1) умение выбирать те маркеры аргументации, которые будут наиболее эффективно способствовать решению конкретной коммуникативной задачи в процессе профессионального общения; 2) умение употреблять маркеры аргументации в различных комбинациях с различными лексическими единицами, «без побуждения или другого вида детерминации употребления»¹.

В контекст содержания обучения устной деловой иноязычной аргументированной речи необходимо включить такие важные качества, как готовность и способность содействовать налаживанию межкультурных связей; готовность и способность представлять свою страну при межкультурных контактах, уважительное отношение к ценностям других и своей культур. И, наконец, важным компонентом содержания обучения является положительное отношение к деятельности по созданию и продуцированию иноязычных устных деловых аргументированных высказываний, поскольку эмоционально-оценочный компонент играет важную роль в качественном усвоении студентами всех составляющих содержания обучения [5].

С целью эффективной организации процесса усвоения отобранных компонентов содержания обучения была разработана технология, в основу которой были положены общедидактические, методические и частные принципы. Данные принципы «в своей совокупности определяют требования к учебному процессу в целом и его отдельным составляющим в частности» [10, с. 147]. В качестве частных выступили принцип учёта дискурсивной сущности аргументации и принцип кооперации. Первый из названных частных принципов предполагает учёт особенностей экстралингвистических факторов, влияющих на создание устного аргументирующего дискурса. Сущность принципа кооперации заключается в особом интерактивном способе организации учебного процесса по подготовке и презентации устных аргументированных иноязычных высказываний. При таком способе студенты, активно общаясь друг с другом, обмениваются профессиональной информацией на иностранном языке.

Технология обучения включает три последовательных, логически взаимосвязанных и взаимообусловленных *этапа*: ориентировочно-

информационный, подготовительный и коммуникативный. Для решения задач каждого этапа используются информационно-рецептивный, репродуктивный, проблемный и эвристический методы. Реализация данных методов может осуществляться различными приёмами обучения, такими как: беседа, социокультурное комментирование экстралингвистических факторов, презентация фрагментов аутентичных аргументативных текстов, презентация и первичная активизация языковых средств выражения аргументации, демонстрация студентам социокультурного ситуативного и психологического контекста аргументативного процесса, инструкция, решение проблемных задач устной деловой коммуникации и анализ кейсов.

Целью *ориентировочно-информационного этапа* является формирование у студентов знаний и отношений, которые необходимы для продуцирования устных деловых аргументированных высказываний. Задачи, которые решаются на данном этапе:

- 1) привлечь внимание студентов к значимости аргументированной речи для устного общения профессионалов с коллегами из других стран;
- 2) предъявление студентам знаний в области особенностей построения делового инокультурного аргументирующего дискурса;
- 3) снятие трудностей лингвистического и экстралингвистического характера.

На данном этапе предусматривается применение информационно-рецептивного и репродуктивного методов, использование различных упражнений языкового характера. В процессе применения различных приёмов обучения студенты приобретают знания о важности и необходимости использования аргументированной речи в процессе устного делового межкультурного общения, об особенностях построения устного делового иноязычного аргументированного высказывания, о различных лексических средствах актуализации намерений коммуникантов в процессе аргументации.

Подготовительный этап технологии решает задачу формирования у студентов совокупности умений, которые необходимы для создания и продуцирования иноязычных устных деловых аргументированных высказываний. На данном этапе используется репродуктивный метод, упражнения, нацеленные на самостоятельное воспроизведение ранее изученных языковых средств выражения аргументации в конкретных ситуациях межкультурного профессионального взаимодействия. А также студентам предлагается выполнение условно-коммуникативных и коммуникативных упражнений, которые по характеру соответствуют «реальным свойствам процесса коммуникации, его лингвистическим и психологическим особенностям»². Тем самым,

¹ Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекций: в 2 ч. Ч. 1. – Владимир: ВГПИ, 1972. – 156 с.

² Там же.

создаются условия для формирования подготовительной основы для продуцирования устных деловых аргументированных высказываний.

Коммуникативный этап технологии нацелен на совершенствование сформированных ранее умений использовать комплекс лингвистических средств выражения аргументации в различных ситуациях профессионального межкультурного взаимодействия. Для достижения цели на данном этапе предусматривается использование эвристического и проблемного методов, направленных на самостоятельную деятельность студентов. Эвристический метод, по мнению учёных, является основой учебно-творческой деятельности [1, с. 217]. Проблемный метод требует от студентов постоянного «умственного поиска <...>, включение приёмов мыслительной деятельности» [7, с. 34]. На данном этапе обучения используется также кейс-метод, который позволяет учитывать профессиональную подготовку студентов, их интересы, выработанный стиль мышления и поведения. Это даёт возможность широко использовать кейс-метод в процессе обучения иноязычной устной деловой аргументированной речи. После обсуждения кейсов студенты самостоятельно создают устные деловые аргументированные высказывания с учётом экстралингвистических факторов, которые определяют выбор языковых средств выражения аргументации. Здесь используются подлинно коммуникативные упражнения.

Несмотря на то, что проблема обучения иноязычной устной речи в неязыковом вузе ставилась в научной литературе неоднократно, на

сегодняшний день в теории и практике иноязычного общения отсутствует лингводидактическая оценка статуса специфических знаний, умений и отношений к деятельности в содержании подготовки будущих профессионалов, необходимых для эффективной подготовки и презентации иноязычных устных аргументированных высказываний. Отсутствует также технология формирования у студентов неязыкового вуза соответствующих навыков и умений порождения иноязычной устной аргументированной речи. Имеющиеся противоречия между актуальными потребностями в овладении будущими профессионалами способностью к иноязычной аргументации в ходе профессионального устного межкультурного общения и отсутствием теории и технологии формирования необходимых для этого навыков и умений у студентов вызывают затруднения процесса подготовки будущих профессионалов к аргументированному общению с коллегами из других стран.

Заключение. Представленная в данной статье методика формирования у студентов неязыкового вуза способности к устной деловой аргументированной речи может являться эффективным инструментом повышения качества подготовки будущих профессионалов к межкультурному деловому речевому взаимодействию с коллегами из других стран. Разработанная технология формирования у студентов неязыковых вузов способности к устной деловой аргументированной речи может быть использована при подготовке профессионалов различных профилей.

Список литературы

1. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1998. 318 с.
2. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессиональнозначимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 1997. 324 с.
3. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе: науч.-теор. пособие. М.: Высш. шк., 1989. 103 с.
4. Буряк В. А. Деловая межкультурно-коммуникативная компетентность как личностный компонент содержания образования в экономическом вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Ростов н/Д.: Рост. гос. пед. ун-т, 2006. 221 с.
5. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. М.: Академия, 2008. 336 с.
6. Лapidус Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе. М.: Высш. шк., 1986. 144 с.
7. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 264 с.
8. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи: на материале английского языка. Киев: Радянська школа, 1989. 156 с.
9. Сыромьясов О. В. Формирование межкультурной профессиональной компетенции специалиста на основе иноязычного текста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2000. 153 с.
10. Шукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М.: Филоматис, 2007. 480 с.

Статья поступила в редакцию 05.09.2017; принята к публикации 18.10.2017

Библиографическое описание статьи

Проскурина Г. А. Формирование у студентов неязыкового вуза способности к иноязычной устной деловой аргументированной речи // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 98–102.

Galina A. Proskurina,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Irkutsk National Research Technical University
(83 Lermontov st., Irkutsk, 664074, Russia),
e-mail: proskurina_gale@mail.ru

Developing Non-linguistic Institution Students' Ability to Deliver Foreign Oral Business-based Argumentative Speech

The article deals with the problems of non-linguistic institutions of higher education students' ability to argumentation formation, which is actualized in the process of oral business-based intercultural communication. Based on the analysis of different approaches to distinguish the content components for oral communication training in non-linguistic institutions, the author defines a complex of knowledge, skills and contacts that form the essence of the ability to oral business-based argumentation (the productive aspect), and that are designed to ensure the effectiveness of students' activity in the process of preparation and oral argumentative presentations. The main content components for teaching students a foreign oral business-based argumentative speech are: 1) knowledge of linguistic and extralinguistic features in the field of foreign cultural oral business argumentative discourse; 2) discursive, general verbal, common argumentative skills, the skills to operate with lexical means of argumentation expression. To organize the assimilation of the selected content components process, educational principles have been worked out and methodically substantiated. The reliance on these principles can contribute to the successful students' preparation to a foreign oral business-based argumentative speech in non-linguistic institutions. A number of general-didactic, methodical, as well as special principles has been defined: the principle of the discursive essence of argumentation registration and the principle of cooperation. The article proposes a step-by-step formation of the students' ability to generate oral business-based speech and presents the stages of training, methods and techniques of the technology under review.

Keywords: oral dialogic speech, educational content, discursive knowledge, discursive skills, argumentative ability, special principles, stages of training

References

1. Andreev V. I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 1998. 318 s.
2. Astafurova T. N. Strategii kommunikativnogo povedeniya v professional'noznachimyykh situatsiyakh mez hkul'turnogo obshcheniya (lingvisticheskii i didakticheskii aspekty): dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. M., 1997. 324 s.
3. Berdichevskii A. L. Optimizatsiya sistemy obucheniya inostrannomu yazyku v pedagogicheskom vuze: nauch.-teor. posobie. M.: Vyssh. shk., 1989. 103 s.
4. Buryak V. A. Delovaya mezhkul'turno-kommunikativnaya kompetentnost' kak lichnostnyi komponent sodержaniya obrazovaniya v ekonomicheskom vuze: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. Rostov n/D.: Rost. gos. ped. un-t, 2006. 221 s.
5. Gal'skova N. D. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: ligvodidaktika i metodika. M.: Akademiya, 2008. 336 s.
6. Lapidus B. A. Problemy sodержaniya obucheniya yazyku v yazykovom vuze. M.: Vyssh. shk., 1986. 144 s.
7. Makhmutov M. I. Problemnoe obuchenie. Osnovnye voprosy teorii. M.: Pedagogika, 1975. 264 s.
8. Skalkin V. L. Obuchenie dialogicheskoi rechi: na materiale angliiskogo yazyka. Kiev: Radyan'ska shkola, 1989. 156 s.
9. Syromyasov O. V. Formirovanie mezhkul'turnoi professional'noi kompetentsii spetsialista na osnove inoyazychnogo teksta: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2000. 153 s.
10. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika. M.: Filomatis, 2007. 480 s.

Received: September 05, 2017; accepted for publication: October 18, 2017

Reference to the article

Proskurina G. A. Developing Non-linguistic Institution Students' Ability to Deliver Foreign Oral Business-based Argumentative Speech // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 98–102.

УДК 373

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-103-109

Оксана Владимировна Трофимова,*кандидат педагогических наук,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: trofimova_ov@mail.ru*

Использование коммуникативно-речевых задач на уроках русского языка для подготовки учащихся к устному собеседованию по русскому языку (для выпускников основной школы)

В статье обоснована необходимость использования на уроках русского языка специально разработанных для подготовки учащихся 8–9-х классов к устному собеседованию коммуникативно-речевых задач (далее – КРЗ). КРЗ представлены несколькими группами, которые можно соотнести с формами заданий, вынесенных на устное собеседование по русскому языку: чтение текста вслух; пересказ текста с привлечением дополнительной информации; монологическое высказывание по одной из выбранных тем; диалог с экзаменатором-собеседником. Работа по формированию названных групп КРЗ актуализировала перспективы дальнейшего исследования, заключающегося в апробации КРЗ на уроках русского языка в 8–9-х классах, которая предусматривает работу в двух направлениях: специальное и попутное использование различных видов КРЗ на уроках русского языка. В заключении статьи автор обозначает необходимость целенаправленной работы по подготовке учащихся основной школы к итоговой государственной аттестации (ОГЭ и устное собеседование как допуск к ОГЭ). Такая программа должна представлять систему заданий, направленных на развитие у школьников всех групп УУД, в том числе познавательных общеучебных (умение строить речевое высказывание, смысловое чтение, свободная ориентация и восприятие текстов различных стилей, умение адекватно передавать содержание текста); коммуникативных (умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка) и регулятивных (целеполагание, планирование, оценка, коррекция).

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, коммуникативно-речевая задача, виды речевой деятельности, монологическое высказывание, диалог, универсальные учебные действия

Введение. Современные системы оценки качества школьного образования развиваются в соответствии с требованиями, предъявляемыми к участникам образовательного процесса в нормативных документах, в частности, в Федеральном государственном образовательном стандарте второго поколения для основной¹ и средней школы² (далее – ФГОС ООО и ФГОС СОО). К уже привычным для выпускников основной школы экзаменам в форме ОГЭ в 2017 году добавился ещё один экзамен в форме устного собеседования по русскому языку. На официальном сайте ФИПИ отмечается, что «устное собеседование по русскому языку вводится в рамках реализации Концепции преподавания русского языка и литературы для проверки навыков речи у школьников»³.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2011. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 07.09.2017).

² 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: 07.09.2017).

³ Модель итогового собеседования 9-х классов по русскому языку [Электронный ресурс] // Федеральный институт педагогических измерений. – М., 2017. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/about/news/model-itogovogo-sobesedovaniya-9-klassov-po-russkomu-yazyku> (дата обращения: 05.09.2017).

Итоговое собеседование направлено на проверку навыков спонтанной речи, потому что на подготовку участнику собеседования будет даваться около одной минуты.

Разработчики данного проекта предлагают следующую модель собеседования, состоящего из 4 заданий:

- 1) чтение текста вслух;
- 2) пересказ текста с привлечением дополнительной информации;
- 3) монологическое высказывание по одной из выбранных тем;
- 4) диалог с экзаменатором-собеседником⁴.

Как показывает практика работы в школе, сегодня не все учащиеся 9-х классов способны выполнить предлагаемые типы заданий собеседования успешно, без затруднений. Как правило, времени на подготовку (1–2 мин) не хватает, потому что в процессе урока или дома, при выполнении домашних заданий, чёткого контроля времени подготовки учащегося к ответу не проводится. Поэтому эти трудности не случайны.

Эти затруднения могут быть преодолены при целенаправленном использовании учителем

⁴ Демонстрационный вариант итогового собеседования по русскому языку для 9-х классов [Электронный ресурс] // Федеральный институт педагогических измерений. – М., 2017. – Режим доступа: <http://www.fipi.ru/oge-i-gve-9/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 15.09.2017).

специальных КРЗ как в ходе урока по русскому языку и на факультативном занятии по подготовке к экзамену, так и для задания на дом, для выполнения учащимися домашней работы.

Методология и методы исследования.

При разработке корпуса специальных КРЗ, направленных на подготовку учащихся к итоговому собеседованию по русскому языку, мы опирались на теорию речевой деятельности и её этапов (И. И. Зимняя [7; 8], В. И. Капинос¹ [11], Т. А. Ладыженская², А. Н. Леонтьев [13] и др.); идеи взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности (М. В. Бабкина [2], А. П. Болтунов³, Т. Г. Винокур [3], Л. Н. Вьюшкова [4], А. П. Еремеева [6], Н. А. Ипполитова [9; 10], С. И. Львова [14], В. И. Стативка [16] и др.); концепции современных подходов в обучении языку (А. Г. Асмолов [1], Н. В. Елухина [5], Т. С. Кудрявцева [12], И. Ю. Меньяло [15], Л. В. Черепанова [17] и др.).

Результаты исследования и их обсуждение.

ФГОС ООО и ФГОС СОО определяют системно-деятельностный подход как один из ведущих в обучении русскому языку. Поэтому современный учитель в работе опирается на такие понятия, как «деятельность», «этапы деятельности», «самоконтроль», «рефлексия» и т. д. Реализация системно-деятельностного подхода невозможна без использования рефлексивного подхода, так как результативная деятельность предполагает рефлексию, анализ проделанной работы, контроль и самокоррекцию. 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 рефлексию, в частности рефлексию содержания образования и рефлексию собственной учебно-познавательной деятельности» [17, с. 34].

Непосредственно с обучением русскому языку связано понятие «речевая деятельность» (далее – РД), под которой понимается – «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приёма сообщения»⁴.

И. А. Зимняя⁵ выделила следующие фазы в структуре РД:

1. Побудительно-мотивационную фазу. Она характеризуется тем, что на ней происходит формулирование цели РД, которая проистекает из мотива, формирующегося на основе коммуниктивно-познавательной потребности.

2. Ориентировочно-исследовательскую фазу. На данной фазе осуществляются планирование, внутренняя организация РД, ориентация в ситуации, подбор и организация средств и способов формулирования мысли.

3. Исполнительную фазу. Это этап непосредственной реализации РД.

Каждая из этих фаз представляет собой совокупность этапов деятельности: ориентировки, планирования, реализации и контроля.

Таким образом, обучение русскому языку в русле системно-деятельностного и рефлексивного подходов предполагает такую организацию обучения, когда учащиеся занимаются учебной деятельностью целенаправленно, поэтапно и систематически; такая деятельность направлена как на познание, так и на коммуникацию. Кроме того, обучать всем видам РД учащихся необходимо в системе и с учётом особенностей психофизиологических механизмов, структуры деятельности, её фаз и этапов.

В основу разработки корпуса КРЗ легли следующие положения:

1) подготовка к устному собеседованию должна вестись в двух направлениях: специальное и попутное. Поэтому КРЗ должны отражать пути такой работы на уроках русского языка. Специальные КРЗ направлены на подготовку к тому или иному виду экзаменационного задания в соответствии с демонстрационным вариантом, представленным ФИПИ, а попутные КРЗ могут быть использованы при изучении программных тем по русскому языку в данном классе, при выполнении упражнений учебника (как в классе, так и дома), как дополнительные задания;

2) КРЗ должны формировать у учащихся следующие группы УУД:

– познавательные общеучебные (умение строить речевое высказывание; смысловое чтение; свободная ориентация и восприятие текстов различных стилей; умение адекватно передавать содержание текста);

– коммуникативные (умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка);

– регулятивные (целеполагание, планирование, оценка, коррекция);

3) КРЗ должны учитывать особенности учебной и речевой деятельности, её фаз и этапов и соответствовать требованиям системно-деятельностного и рефлексивного подходов;

4) КРЗ должны соотноситься с видами заданий устного собеседования по русскому языку (чтение текста вслух; пересказ текста с привлечением дополнительной информации; монологическое высказывание по одной из выбранных тем; диалог с экзаменатором-собеседником).

¹ Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения: 5–7 кл.: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.

² Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 136 с.

³ Болтунов А. П. Слушание и чтение в процессе обучения: учеб.-метод. пособие. – Л.: Ленингр. городской ин-т усовершенствования учителей, 1945. – 65 с.

⁴ Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

⁵ Там же. – С. 74.

Представленные в данной статье КРЗ разработаны на базе учебника русского языка для 9-х классов под ред. А. Д. Шмелёва¹ и расположены в статье по группам, соответствующим заданиям устного собеседования.

Задание 1. Чтение текста. Задание предполагает чтение вслух небольшого текста (около 180–190 слов). Времени на подготовку отводится 2 минуты. В подготовку входит знакомство с аннотацией к тексту и фотографиями личности, которой посвящён данный текст. Например: «Вам, конечно, знаком человек, изображённый на этой фотографии. Это Юрий Алексеевич Гагарин (1934–1968) – первый космонавт.

Выразительно прочитайте текст о Юрии Алексеевиче Гагарине вслух».

Отметим, что в тексте встречаются восклицательные предложения, предложение с прямой речью, предложение с обобщающим словом при однородных членах предложения, неполные предложения и парцеллированная конструкция. Кроме того, в текст включены предложения с числительными, которые напечатаны цифрой.

Для подготовки к выполнению такого задания предлагаем использовать следующие КРЗ.

КРЗ 1.1. Подготовьте текст к выразительному чтению вслух, разделив его на смысловые части. Работайте карандашом в тексте, используя знаки: / – короткая пауза, // – длинная пауза. Отметьте (подчеркните или обведите в кружок) сложные для произнесения слова, посмотрите, есть ли числительные, подумайте, как их надо произнести. Обратите внимание на предложения с прямой речью, восклицательные и вопросительные предложения, однородные члены предложения. Вспомните, какой интонации требуют данные конструкции. Сделайте в тексте необходимые для хорошего прочтения пометы. Приготовьтесь выразительно прочитать.

КРЗ 1.2. Приготовьте таймер, или часы с обратным отсчётом, или двухминутные песочные часы. Порядок выполнения работы: сначала прочитайте план анализа (он дан ниже), затем подготовьте часы, настроив их на сигнал (2 минуты), и в последнюю очередь обращайтесь к тексту для анализа. План анализа: вам необходимо выполнить анализ данного вам текста (или текста в названном учителем упражнении и т. п.) по следующему плану: 1) обратите внимание на количество абзацев; 2) просмотрите текст «по диагонали», обращая внимание на пунктуационные знаки в тексте. Попытайтесь определить, есть ли в нём предложения с прямой речью, вставные и вводные конструкции, восклицательные и вопросительные предложения (вспомните, какие знаки препинания вам в этом могут помочь); 3) обратите внимание на имена собственные и числительные, которые есть в

тексте; 4) попытайтесь определить коммуникативную задачу высказывания; 5) приготовьтесь выразительно читать.

КРЗ 1.3. Сделайте аудиозапись своего выразительного чтения и приготовьтесь проанализировать собственное чтение. Для этого прослушайте свою аудиозапись, глядя в текст ещё раз. Отследите, все ли знаки препинания вы отметили интонацией? Получилось ли у вас чтение выразительным?

КРЗ 1.4. Приготовьтесь проанализировать аудиозапись выразительного чтения своих одноклассников. Следите по тексту за их высказыванием. Отметьте ошибки в интонации и темпе чтения. Почему они были допущены?

КРЗ 1.5. Прочитайте критерии оценивания чтения вслух и ответьте на вопросы: Что поможет вам заработать максимальное количество баллов за данный вид работы? Что для этого необходимо сделать?

Критерии оценивания интонации: интонация соответствует пунктуационному оформлению текста (1 балл)/интонация не соответствует пунктуационному оформлению текста (0 баллов).

Критерии оценивания темпа чтения: темп чтения соответствует коммуникативной задаче (1 балл)/темп чтения не соответствует коммуникативной задаче (0 баллов).

Задание 2. Пересказ прочитанного текста с включением в него дополнительного высказывания. Задание предваряется краткой справкой об авторе высказывания и указанием на его связь с героем текста. Далее даётся цитата из 3–4 предложений и непосредственно задание: «Перескажите прочитанный вами текст, включив в пересказ данное ниже высказывание. Подумайте, где лучше использовать эти слова. Вы можете применить любые способы цитирования. У вас есть 1 минута на подготовку».

Для подготовки к выполнению данного задания предлагаем использовать следующие КРЗ.

КРЗ 2.1. Прочитайте текст об А. Н. Болдыреве (упражнение 61 на с. 54 учебника). Обратитесь к упражнению 60 (с. 53), в котором содержится фрагмент «Осадной записи» А. Н. Болдырева. Подумайте, куда можно включить фрагмент дневника филолога в рассказ о нём самом. Свой ответ аргументируйте.

КРЗ 2.2. Прочитайте фрагмент работы лингвиста М. В. Панова о литературном языке (упражнение 8 на с. 14–15 учебника). Подумайте, куда можно вставить слова Л. В. Щербы о достоинстве литературного языка в качестве аргумента (упражнение 7 на с. 14 учебника). Свой ответ аргументируйте. Приготовьтесь выразительно прочитать, а потом и пересказать готовый текст с добавленным фрагментом. Выполняли ли вы коммуникативную задачу высказывания? Что изменилось с внесением в основной текст цитаты слов известного учёного?

¹ Русский язык: 9 класс: учебник для учащихся общеобразовательных организаций / А. Д. Шмелёв [и др.]; под ред. А. Д. Шмелёва. – М.: Вентана-Граф, 2017. – 400 с.

КРЗ 2.3. Прочитайте фрагмент статьи Д. С. Лихачёва о пользе чтения «Любите читать!» (упражнение 135 на с. 324–325) и подберите несколько высказываний известных людей, пословиц и поговорок о чтении, которые можно было бы использовать при пересказе данного фрагмента.

КРЗ 2.4. Выберите из данного фрагмента статьи Д. С. Лихачёва предложения, которые вы могли бы использовать в качестве доказательства своего мнения о роли чтения в жизни каждого из нас. Составьте план своего высказывания на тему «Как хорошо уметь читать!», приготовьтесь выступить перед классом. Не забудьте цитировать Д. С. Лихачёва.

КРЗ 2.5. Вспомните, какие способы передачи чужой речи и способы цитирования вы знаете (если забыли, то повторите данный материал в учебнике на с. 59–67 и 79–81 соответственно). Продемонстрируйте, как можно использовать различные способы передачи чужой речи и цитирования, используя текст о Ю. Гагарине и высказывание С. Королёва о первом космонавте в демонстрационном варианте устного собеседования (см. сайт ФИПИ, вкладка «ОГЭ, демоварианты»). Запишите все получившиеся варианты, выразительно прочитайте их и перескажите понравившийся фрагмент.

КРЗ 2.6. Прочитайте критерии оценивания пересказа с включением приведённого высказывания и ответьте на вопросы: Что поможет вам заработать максимальное количество баллов за данный вид работы? Что для этого необходимо сделать?

Критерий 1. Сохранение при пересказе микротем текста: все основные микротемы исходного текста сохранены (1 балл)/упущена или добавлена 1 и более микротем (0 баллов).

Критерий 2. Работа с высказыванием: приведённое высказывание включено в текст во время пересказа уместно, логично (1 балл)/приведённое высказывание включено в текст во время пересказа не уместно и нелогично, или высказывание не включено в текст во время пересказа (0 баллов).

Задание 3. Монологическое высказывание. В задании предлагается выбрать один из трёх предложенных вариантов: описание фотографии, например, праздник (на основе описания фотографии); повествование на основе жизненного опыта, например, поход (экскурсия), который запомнился больше всего; рассуждение по одной из сформулированных проблем, например, на тему «Всегда ли нужно следовать моде?». Времени на подготовку – 1 минута. Высказывание должно занимать не более 3 минут. Для проведения данного задания предполагаются карточки участника собеседования, в которых содержится тема высказывания, фотография (для описания), формулировка задания и примерный план высказывания под рубрикой

«Не забудьте описать...»/«Не забудьте рассказать...»/«Не забудьте дать ответы на вопросы...» для описания/повествования/рассуждения соответственно.

Для подготовки к выполнению такого задания предлагаем использовать следующие КРЗ.

КРЗ 3.1. Приготовьте диктофон и таймер, или часы с обратным отсчётом, или трёхминутные песочные часы. Опишите одну из шести фотографий, помещённых в учебнике на с. 196. Приготовьте монологическое высказывание. Помните, что оно должно длиться не более 3 минут. Не забудьте описать место и время проведения изображённого события. Как вы думаете, о какой профессии идёт речь? Опишите людей, изображённых на фотографии, их настроение, общую атмосферу события. Запишите своё высказывание на диктофон, приготовьтесь прослушать себя и дать оценку. Ответьте на следующие вопросы: всё ли задуманное у вас получилось? Если что-то забыли, то почему? Если сказали лишнее, то почему? Что надо сделать, чтобы таких ошибок больше не было?

КРЗ 3.2. Приготовьте диктофон и таймер, или часы с обратным отсчётом, или трёхминутные песочные часы. Приготовьте монологическое высказывание, рассказ об экскурсии, походе, Дне здоровья и т. п. Помните, что оно должно длиться не более 3 минут. Не забудьте рассказать, куда и когда вы ходили в поход (на экскурсию и т. п.), с кем ходили, как вы готовились к этому событию, чем вам запомнился тот день и то событие, почему запомнился? Запишите своё высказывание на диктофон, приготовьтесь прослушать себя и дать оценку. Ответьте на следующие вопросы: Всё ли задуманное у вас получилось? Если что-то забыли, то почему? Если сказали лишнее, то почему? Что надо сделать, чтобы таких ошибок больше не было?

КРЗ 3.3. Приготовьте диктофон и таймер, или часы с обратным отсчётом, или трёхминутные песочные часы.

Приготовьте монологическое высказывание, рассуждение, ответ на вопрос: Нужно ли беречь родной язык? Помните, что оно должно длиться не более 3 минут.

Не забудьте дать ответы на вопросы: Что значит беречь родной язык? Важно ли для вас беречь родной язык и почему? Как мы можем сберечь родной язык? Что для этого можно сделать? Как вы понимаете выражение «Блюди хлеб на обед, а слово – на ответ»?

Запишите своё рассуждение на диктофон, приготовьтесь прослушать себя и дать оценку. Ответьте на следующие вопросы: Всё ли задуманное у вас получилось? Если что-то забыли, то почему? Если сказали лишнее, то почему? Что надо сделать, чтобы таких ошибок больше не было?

КРЗ 3.4. Вспомните, какими особенностями обладают типы речи: описание, повествование и рассуждение – и продолжите заполнять следующую таблицу.

Таблица

Тип речи, определение	Цель типа речи	Языковые средства	«Приём кадра/фотографии»
Описание – это изображение какого-либо явления действительности, предмета, лица путём перечисления и раскрытия его основных признаков	Чтобы читатель / слушатель увидел предмет описания, представил его в своём сознании	Языковые средства в научном и художественном стиле разнообразнее, чем в научном: встречаются не только прилагательные и существительные, но и глаголы, наречия, очень распространены сравнения, различные переносные употребления слов	Общим для всех видов описания является одновременность проявления признаков. Значит, описание можно представить в одном кадре, картинке, фотографии
Повествование			
Рассуждение			

Подумайте, как вам могут помочь данные сведения в выполнении задания № 3 устного собеседования по русскому языку (монологическое высказывание)?

КРЗ 3.5. Изучите материалы задания № 3 в демонстрационном варианте устного собеседования по русскому языку и разработайте план работы по подготовке к данному высказыванию. Отметьте, на что надо обратить внимание. Чем вам может помочь карточка участника собеседования? Можно ли соотнести вспомогательные вопросы, данные в карточке, с планом вашего высказывания? Разработайте памятку-инструкцию для подготовки к заданию такого типа.

КРЗ 3.6. Прочитайте критерии оценивания монологического высказывания и ответьте на вопросы: Что поможет вам заработать максимальное количество баллов за данный вид работы? Что для этого необходимо сделать?

Критерий 1. Выполнение коммуникативной задачи: испытуемый справился с коммуникативной задачей, даны ответы на все вопросы. Фактические ошибки отсутствуют (1 балл)/испытуемый предпринял попытку справиться с коммуникативной задачей, но не на все вопросы были даны ответы, и/или допущены фактические ошибки.

Критерий 2. Речевое оформление монологического высказывания: высказывание характеризуется смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью изложения: логические ошибки отсутствуют, последовательность изложения не нарушена (1 балл)/высказывание нелогично, изложение непоследовательно, присутствуют логические ошибки (1 или более) (0 баллов).

Задание 4. Диалог. В задании учащемуся предлагается поучаствовать в беседе по теме предыдущего задания. Дана следующая инструкция: «Во время беседы вам будут заданы вопросы по выбранной вами теме беседы. Пожалуйста, давайте полные ответы на вопросы, заданные собеседником-экзаменатором».

Для подготовки к выполнению такого задания предлагаем использовать следующие КРЗ.

КРЗ 4.1. Изучите материалы задания № 4 в демонстрационном варианте устного собеседования по русскому языку и разработайте план работы по подготовке к диалогу. Отметьте, на что надо обратить внимание. Чем вам может помочь карточка собеседника-экзаменатора? Сколько вопросов вам может задать экзаменатор? Как вы думаете, зависят ли вопросы, их формулировки, их количество от личности экзаменатора, его пожеланий? Разработайте памятку-инструкцию для подготовки к заданию такого типа.

КРЗ 4.2. Работа в парах. Разыграйте ситуацию диалога на экзамене. Для этого используйте карточки собеседника-экзаменатора из демонстрационного варианта устного собеседования по русскому языку. Приготовьтесь записать свой диалог на диктофон. Не забудьте, что начать надо с ориентировки и планирования своих действий. Каждый из участников должен продумать, что и как он будет говорить. После произнесения готового диалога попытайтесь проанализировать услышанное. Прослушайте диалог ещё раз и оцените себя и собеседника. Всё ли получилось? Почему? Что надо сделать, чтобы больше не ошибаться?

КРЗ 4.3. Прочитайте текст упражнения № 62. Придумайте к нему несколько (не менее 3 вопросов), которые можно было бы использовать для диалога на экзамене. Учтите, что вопросы должны располагаться по степени сложности от лёгкого, простого к более сложному, требующему рассуждений собеседника.

КРЗ 4.4. Прочитайте критерий оценивания диалога и ответьте на вопросы: что поможет вам заработать максимальное количество баллов за данный вид работы? Что для этого необходимо сделать?

Критерий 1. Экзаменуемый справился с коммуникативной задачей, дан ответ на вопрос в диалоге (1 балл)/ответ на вопрос не был дан или дан односложный ответ (0 баллов).

Оценивается каждый из трёх вопросов отдельно.

Заключение. Современная школа, новые стандарты образования, общество XXI века требуют как от учителя, так и от учащегося мгновенного включения в ситуацию, умения перестраиваться, понимать суть происходящих изменений, требований, предъявляемых государством. Введение новой формы экзамена в виде устного собеседования по русскому языку для девятиклассников свидетельствует о том, что сегодня обществу необходим мобильный, быстро реагирующий на происходящее, умеющий общаться, используя различные формы речи, человек. КРЗ, представленные выше, призваны способствовать успешной подготовке учащихся предпрофильных классов к устному собеседованию. КРЗ формируют следующие УУД: познавательные общеучебные (умение строить речевое высказывание: КРЗ 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.1, 4.2; смысловое чтение: КРЗ 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.4, 4.3; свободная ориентация и восприятие текстов различных стилей: КРЗ 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 2.3, 3.4, 4.2, 4.3; умение адекватно передавать содержание текста:

КРЗ 1.3, 2.2, 3.1, 3.2, 3.3, 4.1); коммуникативные (умение полно и точно выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации: КРЗ 2.2, 2.3, 2.5, 3.1, 3.2, 3.3, 3.5, 4.1, 4.2; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка: КРЗ 2.2, 2.3, 2.5, 3.1, 3.2, 3.3, 3.5, 4.1, 4.2) и регулятивные (целеполагание, планирование, оценка, коррекция: КРЗ 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 3.6, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4).

Отметим, что важна сама идея такого корпуса заданий, потому что их можно наполнить любым конкретным содержанием по необходимости (исходя из изучаемых тем по программе), учитывая содержание конкретного параграфа в учебнике, текстов упражнений, пожеланий учителя и учащихся. Данные задачи будут способствовать реализации системно-деятельностного и рефлексивного подходов, а также могут быть использованы для решения задач индивидуально-дифференцированного обучения, когда необходим учёт развития индивидуальных образовательных траекторий учащихся.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.
2. Бабкина М. В. О взаимосвязи различных видов речевой деятельности учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2004. № 2. С. 3–6.
3. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. 172 с.
4. Вьюшкова Л. Н. Учим слушать // Русский язык в школе. 1995. № 5. С. 8–13.
5. Елухина Н. В. Обучение аудированию в русле коммуникативно ориентированной методики // Иностранные языки в школе. 1989. № 2. С. 28–36.
6. Еремеева А. П. Формирование РД учащихся в процессе изучения русского (родного) языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М.: МПГУ, 1991. 44 с.
7. Зимняя И. А. Психологическая характеристика слушания и говорения как видов речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 1973. № 4. С. 66–72.
8. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. М.: МГПИИЯ, 1973. 32 с.
9. Ипполитова Н. А. Развитие речи школьников в процессе обучения чтению // Русский язык в школе. 1997. № 1. С. 11–19.
10. Ипполитова Н. А. Совершенствование механизмов речи школьников на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1995. № 3. С. 3–8.
11. Капинос В. И. Работа по развитию речи учащихся в свете теории речевой деятельности // Русский язык в школе. 1978. № 4. С. 58–66.
12. Кудрявцева Т. С. Современные подходы к обучению речи // Русский язык в школе. 1996. № 3. С. 3–7.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. М.: Смысл: Академия, 2005. 352 с.
14. 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.
15. Меняйло И. Ю. О коммуникативно направленном преподавании русского языка в VIII классе // Русский язык в школе. 1997. № 4. С. 3–9.
16. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности // Русский язык в школе. 2004. № 5. С. 3–7.
17. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Учёные записки ЗабГГПУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2010. № 6. С. 30–39.

Статья поступила в редакцию 20.09.2017; принята к публикации 12.10.2017

Библиографическое описание статьи

Трофимова О. В. Использование коммуникативно-речевых задач на уроках русского языка для подготовки учащихся к устному собеседованию по русскому языку (для выпускников основной школы) // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 103–109. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-103-109.

Oxana V. Trofimova,
Candidate of Pedagogy,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: trofimova_ov@mail.ru

**The Use of Communicative and Speech Tasks
at the Russian Language Lessons to Prepare Students for an Oral Interview
(for Secondary School Graduates)**

The article substantiates the necessity of using specially designed communicative and speech tasks at the Russian language lessons for preparing students of the 8th-9th forms for an oral interview. Communicative and speech tasks (CST) are represented by several groups that can be correlated with the forms of the tasks made for an oral interview in the Russian language: reading the text aloud; retelling the text with additional information; monological utterance on the selected topic; dialogue with an examiner-interlocutor. The work on the formation of the above-mentioned groups of communicative and speech tasks actualized the prospects for further research, including the approbation of communicative and speech tasks at the Russian language lessons in forms 8-9. The approbation includes special and associated use of different types of communicative and speech tasks at the Russian language lessons. In conclusion, the author points out the necessity of purposeful work on preparing secondary school students for the final state certification (secondary school examinations and an oral interview as an admission to the secondary school examinations). Such a program should represent a system of tasks aimed at the development of all groups of universal learning activities among schoolchildren, including cognitive general educational activities (the ability to construct a speech utterance, semantic reading, free orientation and perception of texts of different styles, the ability to adequately convey the content of the text); communicative activities (the ability to express their thoughts in accordance with the tasks and conditions of communication, the possession of monological and dialogical forms of speech in accordance with grammatical and syntactic norms of a native language) and regulatory activities (goal-setting, planning, evaluation, correction).

Keywords: Federal state educational standard of basic general education, communicative and speech task, types of speech activity, monological utterance, dialogue, universal educational activities

References

1. Asmolv A. G. Sistemno-deyatel'nostnyi podkhod k razrabotke standartov novogo pokoleniya // Pedagogika. 2009. № 4. S. 18–22.
2. Babkina M. V. O vzaimosvyazi razlichnykh vidov rechevoi deyatel'nosti uchashchikhsya na urokakh russkogo yazyka // Russkii yazyk v shkole. 2004. № 2. S.3–6.
3. Vinokur T. G. Govoryashchii i slushayushchii. Varianty rechevogo povedeniya. M.: Nauka, 1993. 172 s.
4. V'yushkova L. N. Uchim slushat' // Russkii yazyk v shkole. 1995. № 5. S. 8–13.
5. Elukhina N. V. Obuchenie audirovaniyu v rusle kommunikativno orientirovannoi metodiki // Inostrannye yazyki v shkole. 1989. № 2. S. 28–36.
6. Ereemeva A. P. Formirovanie RD uchashchikhsya v protsesse izucheniya russkogo (rodnogo) yazyka: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02. M.: MPG U, 1991. 44 s.
7. Zimnyaya I. A. Psikhologicheskaya kharakteristika slushaniya i govoreniya kak vidov rechevoi deyatel'nosti// Inostrannye yazyki v shkole. 1973. № 4. S. 66–72.
8. Zimnyaya I. A. Psikhologiya slushaniya i govoreniya: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk: 19.00.01. M.: MGPIIYa, 1973. 32 s.
9. Ippolitova N. A. Razvitie rechi shkol'nikov v protsesse obucheniya chteniyu // Russkii yazyk v shkole. 1997. № 1. S. 11–19.
10. Ippolitova N. A. Sovershenstvovanie mekhanizmov rechi shkol'nikov na urokakh russkogo yazyka // Russkii yazyk v shkole. 1995. № 3. S. 3–8.
11. Kapinos V. I. Rabota po razvitiyu rechi uchashchikhsya v svete teorii rechevoi deyatel'nosti // Russkii yazyk v shkole. 1978. № 4. S. 58–66.
12. Kudryavtseva T. S. Sovremennye podkhody k obucheniyu rechi // Russkii yazyk v shkole. 1996. № 3. S. 3–7.
13. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. 2-e izd., ster. M.: Smysl: Akademiya, 2005. 352 s.
14. 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.
15. Menyailo I. Yu. O kommunikativno napravlenom prepodavanii russkogo yazyka v VIII klasse // Russkii yazyk v shkole. 1997. № 4. S. 3–9.
16. Stativka V. I. Vzaimosvyazannoe obuchenie vidam rechevoi deyatel'nosti // Russkii yazyk v shkole. 2004. № 5. S. 3–7.
18. Cherepanova L. V. Vedushchie podkhody sovremennoi paradigmy obucheniya russkomu rodnomu yazyku // Uchenye zapiski ZabGGPU. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2010. № 6. S. 30–39.

Received: September 20, 2017; accepted for publication: October 12, 2017

Reference to the article

Trofimova O. V. The Use of Communicative and Speech Tasks at the Russian Language Lessons to Prepare Students for an Oral Interview (for Secondary School Graduates) // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 103–109. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-103-109.

УДК 378.1

Мария Александровна Федорова¹,
кандидат филологических наук,
Омский государственный технический университет
(644050, Россия, г. Омск, пр-т Мира, 1),
e-mail: sidorova_ma79@mail.ru

Ирина Николаевна Чурилова²,
кандидат филологических наук,
Омский государственный технический университет
(644050, Россия, г. Омск, пр-т Мира, 1),
e-mail: semavla@mail.ru

Игровые методы как средство оптимизации образовательного процесса при обучении РКИ во взрослой аудитории

За последние годы в связи с глобализацией образовательного пространства, осуществлением деловых и культурных контактов зарубежных стран с Россией потребность изучения русского языка как иностранного (РКИ) значительно возросла, кроме того, с новой остротой ставится вопрос о поиске эффективных способов усвоения изучаемых языков, в частности РКИ. Современные требования к обучению РКИ предполагают ориентацию на формирование языковых и речевых компетенций в условиях, максимально приближенных к условиям реального функционирования языка, а именно, в игре как универсальной деятельности в различных возрастных группах, в том числе, во взрослой аудитории. В статье представлены результаты изучения влияния игровых методов на эффективность образовательного процесса при обучении РКИ во взрослой аудитории. Проанализирован историко-педагогический опыт в сфере исследования, включая обзор подходов к соотношению игр и обучения, возможностей применения игровых заданий при обучении иностранному языку, а также особенностей обучения взрослых. Обозначены возможные проблемы при обучении взрослых РКИ. Представлены игровые методики (дидактические игры), игровые задания и игровые оболочки, способствующие оптимизации образовательного процесса при обучении РКИ во взрослой аудитории.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, игровые методы, обучение взрослых, игровое задание, коммуникация, языковой уровень обучающихся

Введение. Объектом данного исследования выступает процесс обучения русскому языку как иностранному. Предмет исследования – возможности использования игровых методов при изучении РКИ во взрослой аудитории.

Исходя из вышесказанного, целью исследования является анализ существующих игровых методов в образовательном процессе при обучении РКИ во взрослой аудитории.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по теме исследования.
2. Выявить возможные проблемы при обучении взрослых РКИ.
3. Изучить и подобрать примерные игровые методики (дидактические игры), игровые задания и игровые оболочки, способствующие оптимизации образовательного процесса при обучении РКИ во взрослой аудитории

Авторами дан анализ литературы, методологическое обоснование и сформулированы основные идеи работы. Представлен обзор литературы по проблеме исследования, включая обзор подходов к соотношению игр и обучения, возможностей применения игровых заданий при обучении иностранному языку, а также особенностей обучения взрослых. Приведены примеры

игровых заданий, использование которых является эффективным при оптимизации процесса преподавания РКИ во взрослой аудитории.

Методология и методы исследования.

Педагогические методы принято подразделять на пассивные и активные. Современным воплощением активных методов являются интерактивные методы, включая игровые.

По Д. Б. Эльконину, «человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [11, с. 20].

А. Н. Щукин даёт следующее определение игры: «Игра – это форма деятельности в условиях ситуаций, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта» [10, с. 111].

Выделяют *собственно игру* и *игру дидактическую*, специально созданную или приспособленную для целей обучения. Признаки дидактической игры: преднамеренность, планируемость, наличие учебной цели и предполагаемого результата.

Среди функций игры выделяют следующие: обучающую, развлекательную, коммуникативную, релаксационную, психотехническую. При этом отмечается, что одна и та же игра может выступать в нескольких функциях.

¹ М. А. Федорова собирает, анализирует, систематизирует материалы исследования и оформляет статью.

² И. Н. Чурилова собирает, анализирует, систематизирует материалы исследования и оформляет статью.

Кроме того, в методике преподавания иностранных языков используются понятия «*игровые задания*» и «*игровая оболочка*». Понятие «игровое задание» предполагает, что, по сути, любое задание при обучении иностранному языку можно сделать игровым, например, внести элемент состязательности. Под игровой оболочкой понимается игровая форма, которая может быть наполнена различным содержанием и даёт педагогу простор для творчества. К игровым оболочкам можно отнести кроссворды, «глухой телефон», задания типа «найди слово» (см. задание «глаголы играют в прятки»).

По формам организации дидактические игры могут быть:

- индивидуальные;
- фронтальные;
- парные;
- групповые.

Последние две подгруппы наиболее точно воспроизводят условия естественной коммуникации [6].

Понятие «андрогики» появилось в 1833 году благодаря А. Каппу, немецкому учёному, занимавшемуся историей педагогики. В широком смысле это наука о личностной самореализации человека на протяжении жизни. Андрогики должна помогать человеку найти своё место в жизни, раскрыть свои способности, при этом не обязательно в молодом возрасте, возможно, это произойдёт постепенно.

Взрослость как период занимает три четверти жизни человека. Понятие взрослости является скорее психологическим, чем возрастным. Принято выделять следующие отличия детства от взрослости:

– Соотношение в развитии человека возрастных и индивидуальных качеств. Как справедливо отмечено, «во взрослом онтогенезе на первый план выходят индивидуальные особенности человека» [12].

– Взрослый реализует как в профессиональной, так и в повседневной жизни личное отношение, то есть не способен осуществлять какую-то деятельность отчуждённо, не осознав её.

– Способность задавать себе зону ближайшего развития: «качественное отличие психологически взрослых людей от детей состоит в том, что они не только могут, но и постоянно создают для себя условия, при которых вынуждены решать, выполнять, справляться с заданиями, представляющими для них трудности».

Именно последняя особенность требует от педагога, занимающегося образованием взрослых, особого мастерства, способности подстроиться под интересы обучающихся. Необходимо учитывать направление подготовки, специальность, а также форму обучения [5]. Особый подход требуется при освоении специальных терминологий, поскольку в современных условиях

подготовки специалистов особое значение приобретает терминологическая грамотность, именно специальная терминология – это источник получения и передачи знаний, инструмент освоения специальностей, путь к взаимопониманию и сотрудничеству [9].

Наиболее часто иностранные языки изучают те взрослые, которые являются студентами. Студенческий возраст (18–25 лет) – это, «скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное в цепи периодов детского развития» [3, с. 255]. Студент является особым субъектом учебной деятельности, как с социально-психологической, так и с психолого-педагогической точки зрения. Как отмечает И. А. Зимняя, «в социально-психологическом аспекте студенчество по сравнению с другими группами населения отличается наиболее высоким образовательным уровнем, наиболее активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации», из чего следует необходимость в педагогическом общении относиться к каждому студенту как к партнёру.

Таким образом, выделяют несколько правил обучения взрослых:

– создание особой среды, предполагающей не передачу знаний от обучающего к обучающимся, а обмен знаниями, информацией, что обуславливает более индивидуальный характер обучения;

– предпочтительное использование микрогрупповых форм работы с основой не на личные предпочтения, а на профессиональные интересы, проблемы;

– создание условий для разного вида общения при обучении: использование не только самостоятельной формы работы, но и живого общения с педагогом, с профессионалом.

Учитывая перечисленные выше правила, отметим, что игровые задания способствуют выполнению каждого из них: их можно использовать на любом этапе и при разных формах обучения, с обучающимися любого уровня.

Существуют особые рекомендации по использованию игры на уроках РКИ, при этом неважно, в какой аудитории – детской или взрослой – проводится игра. К таким рекомендациям относят следующие: игра должна соответствовать теме занятия, нежелательно проводить игру для изучения нового материала, учащиеся должны быть «настроены» на игру (участвовать в ней добровольно), игра должна быть хорошо подготовлена и организована. Должны быть продуманы призы как победителям, так и проигравшим, преподавателю не стоит вмешиваться в ход игры. Основное правило использования игр – их соответствие поставленной цели с учётом как ближайшей, так и дальнейшей перспективы [4]. При этом цель игры и цель преподавателя не являются одним и тем же. Кроме того,

как считает Н. Б. Битехтина, игровые задания (ИЗ) целесообразно вводить на всех этапах работы над темой [2].

Игровые задания можно разделить на три основные группы:

- некоммуникативные;
- предкоммуникативные;
- коммуникативные [Там же].

(Похожее деление находим у Л. С. Крюковой на игры, развивающие или языковые, а также коммуникативные навыки).

Некоммуникативные ИЗ служат для отработки языковых форм и речевых моделей, лексического материала, для формирования различных речевых механизмов. Само их название говорит об отсутствии речевой задачи.

К игровым предкоммуникативным заданиям относятся задания для отработки речевых шагов, диалогического взаимодействия. Это своеобразный переход от овладения языком к овладению речевым общением. Обычно это составление диалогов по заданной модели или ситуации, составление словесных портретов.

В коммуникативных игровых заданиях предполагается, что достижение речевой задачи осуществляется при самостоятельном выборе обучающимся арсенала языковых и речевых средств. К ИЗ такого типа относятся ток-шоу, постановка пьес, участие в конкурсах на лучшего докладчика, ролевые и деловые игры.

Результаты исследования и их обсуждение. Рассмотрим некоторые примеры игровых заданий и игровых оболочек, которые можно использовать во взрослой аудитории при обучении русскому языку как неродному. Большая часть примеров взята из книги А. А. Акишиной «Русский язык в играх», а также из статьи Н. Б. Битехтиной «Игровые задания в обучении русскому языку как неродному» [2]. Некоторые задания взяты из практики авторов.

Некоммуникативные игровые задания

«Буква потерялась»

В игре нужно восстановить вывески, повреждённые ветром, то есть вставить пропущенную букву.

«Глаголы играют в прятки»

(по А. А. Акишиной)

Найти 10 глаголов на поле с буквами.

Скорее, это игровая оболочка. Можно менять части речи, а можно задавать темы для поиска слов.

«Снежный ком»

Является игровой оболочкой, знакомой многим преподавателям иностранных языков. В игре выбирается тема, на которую учащиеся должны называть слова. При этом каждый следующий участник игры называет слово/слова предыдущих участников. Игра идёт «по нарастающей». Участник, не сумевший повторить пра-

вильно, выбывает из игры. Можно задавать не тему, а начало предложения, например, Я люблю путешествовать, потому что...

«Словесный марафон»

2–3 командам (парам) готовится одинаковый отрывок из текста и кладётся на расстоянии на парту. Один человек, «Пишущий», сидит за партией, второй, «Читающий», подбегает к тексту, пытается запомнить отрывок (словосочетание, предложение), возвращается к партнёру и диктует ему этот отрывок. Так нужно продиктовать весь текст. Игра ведётся на время или заканчивается тогда, когда одна из команд будет готова. Задача: не только быть первыми, но и написать текст правильно. В середине текста можно поменяться местами.

Предкоммуникативные игровые задания

Варианты игры «Буква потерялась»

Восстановить новостной текст (например, стёрлась страничка в газете), восстановить текст телеграммы – скорее, будет относиться к предкоммуникативным ИЗ.

«Три прилагательных»

Обучающийся пишет на листке 3 прилагательных, которые его характеризуют. Ведущий собирает карточки, зачитывает их по очереди. Учащиеся должны отгадать, о ком идёт речь. Для этой игры участники группы должны хорошо знать друг друга.

«Домино»

(игровая оболочка)

- Подобрать глагол к существительному.
- Подобрать синонимы / антонимы.
- Подобрать наречия к глаголу (по А. А. Акишиной), например «читать – выразительно», «работать – усердно».
- Составить сложные слова (по А. А. Акишиной).

Правила игр подробно описаны составителями: «Словесный портрет» [2, с. 46–47] «Телефон» [Там же, с. 45–46], игра на прошедшее время «Дедушка вспоминает», «Новоселье» (рассказать, какие предметы мебели куда поставим). По типу игры «Словесный портрет» можно организовать игру «Угадай, кто ты»: на спину игрокам прикрепляется имя известного человека. Игроки свободно передвигаются по классу и задают вопросы об этом человеке. По ответам одноклассников они должны угадать имя звезды (художника, писателя, певца).

Игра «Знакомство» по типу интервью проходит с использованием карточек следующего вида [12, с. 16]:

Имя	3 вещи, которые я люблю (люблю делать)
Семья	
Хобби	3 вещи, которые я не люблю (не люблю делать)
Я бы хотел (заняться...)	

Игра проходит в парах, участники задают друг другу вопросы и заносят ответы в карточки (можно писать в свою – о себе или в карточку партнёра – о нём).

К предкоммуникативным относятся также задания на основе работы с *песнями* (вставить пропущенные слова) и игровая оболочка «*Делаем газету*» (из уже готовых материалов: подобрать заголовки, расположить новости и др.).

Коммуникативные игровые задания

Ролевые игры типа «звонок в компанию по объявлению о вакансии», «кейс-стади», «корзина руководителя» [1].

Командные игры: КВН, а также всемирно известные игры на основе телевизионных версий: «Сто к одному», «Пойми меня». Учитывая, что такая игра требует серьёзной подготовки, а также может затянуться по времени, рекомендуется сократить её до 1–2 конкурсов, её можно проводить по окончании изучения какой-либо темы.

Этюды

(по Н. Б. Битехтиной)

Из нашей практики: нужно решить, куда отправиться в путешествие на 1–2 недели.

Обсудите, куда сходить на выходных с семьёй.

Вы собираетесь в путешествие семьёй (можно выбрать страну/город). Обсудите, чем вы там займётесь, что посетите.

Этюды с опорой на прочитанную книгу, фильм
(по Н. Б. Битехтиной)

Для взрослой аудитории могут быть выбраны известные российские или советские филь-

мы или фильмы, которые учащиеся смотрели в курсе РКИ. Им предлагается разыграть сцену из фильма или немного изменить её и тоже разыграть [2, с. 57].

Ток-шоу

Для взрослых подбираются соответствующие темы: семейные отношения, здоровый образ жизни, профессиональные темы.

Деловые игры

Проводятся конференции, профессиональные конкурсы (на лучший доклад, на лучшую экскурсию, на лучший проект развлекательного конкурса, зоны отдыха, на лучший тост и т. д.).

Заключение. Таким образом, в работе рассмотрены следующие вопросы: особенности обучения взрослых, роль игры в обучении, игровые методики в преподавании русского языка как иностранного в обучении взрослых. Приведены примеры некоммуникативных, предкоммуникативных и коммуникативных игровых заданий.

Выявлено, что при отборе коммуникативных заданий для проведения занятия по РКИ следует учитывать:

- 1) языковой уровень обучающихся;
- 2) психологический возраст;
- 3) другие психологические характеристики: темперамент, особенности восприятия, особенности поведения (обучения) в группе;
- 4) условия обучения: урочная деятельность или самостоятельная работа.

При использовании игровых технологий обучения наибольшее внимание должно быть уделено именно внутренней мотивации обучающихся.

Список литературы

1. Батраева О. М., Бимурзина И. В. Интенсивные методы и технологии в преподавании РКИ // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, окт. 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. Т. 2. С. 62–64.
2. Битехтина Н. Б. Игровые задания в обучении русскому языку как неродному // Сборник научно-образовательных материалов для учителей русского языка московских школ / сост. Н. В. Кулибина. М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2010. С. 23–60.
3. Выготский Л. С. Детская психология // Собрания сочинений: в 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
4. Гренарова Р. Применение игр на уроках русского языка // Русский язык как иностранный и методика его преподавания: XXI век. М.: МПГУ. 2007. Ч. 1. С. 75–76.
5. Клэстер А. М. Детальное изучение текстового профессионально ориентированного материала в процессе преподавания иностранного языка в техническом вузе // Роль Сибири в поликультурном и многоязычном мире современного евразийского пространства: материалы междунар. науч. конф. (23–25 окт. 2015 г.): в 2 ч. Ч. 2. Омск, 2015. С. 89–93.
6. Москалева О. Н. Разработка и использование компьютерных игр в самостоятельной работе по русскому языку как иностранному: базовый уровень: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2004. 207 с.
7. Психологические особенности взрослых [Электронный ресурс] // Психология взрослого человека. Особенности обучения взрослых людей. Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/psihologiya-vzroslogo> (дата обращения: 06.06.2017).
8. Хавронина С. А. Говорите по-русски. М.: Русский язык-Медиа, 2006, 257 с.
9. Чурилова И. Н. Профессиональная терминология как средство профессиональной коммуникации в подготовке специалистов в области театрального искусства // Вестник науки Сибири. 2015. № 1. С. 223–229.
10. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Икар, 2008. 114 с.
11. Эльконин Д. Б. Психология игры. М.: Владос, 1999. 360 с.
12. Klippe IF. Keep talking. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 460 p.

Статья поступила в редакцию 20.06.2017; принята к публикации 05.09.2017

Библиографическое описание статьи

Федорова М. А., Чурилова И. Н. Игровые методы как средство оптимизации образовательного процесса при обучении РКИ во взрослой аудитории // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 110–114.

Maria A. Fedorova¹,

Candidate of Philology,

Omsk State Technical University

(11 Mira pr., Omsk, 644050, Russia),

e-mail: sidorova_ma79@mail.ru

Irina N. Churilova²

Candidate of Philology,

Omsk State Technical University

(11, Mira pr., Omsk, 644050, Russia),

e-mail: semavla@mail.ru

Games as a Way of Optimizing the Educational Process While Teaching Russian as a Foreign Language to Adults

In recent years, taking into consideration the globalization of the educational space, the implementation of business and cultural contacts between foreign countries and the Russian Federation, the necessity to study Russian as a foreign language has increased significantly, as well as the issue of finding effective ways of language acquisition, of Russian as a foreign language (RFL) in particular, gains renewed relevance. Modern requirements for RFL training suggest an orientation toward the formation of linguistic and speech competencies in the conditions that are as close as possible to the conditions of real language functioning, namely, in the game as a universal activity in different age groups, including the adult audience. The article presents the results of studying the influence of game methods on the educational process effectiveness while teaching RFL to adults. It analyzes the historical and pedagogical experience in the field of research, including the review of approaches to the correlation of games and learning, the possibilities of using game tasks in foreign language teaching, as well as adult learning peculiarities. It identifies possible problems while teaching Russian as a foreign language to adults and presents game methods (didactic games), game tasks and game shells that contribute to the optimization of the educational process while teaching Russian as a foreign language to adults.

Keywords: Russian as a foreign language, game methods, adult education, game task, communication, learners' linguistic level

References

1. Batraeva O. M., Bimurzina I. V. Intensivnye metody i tekhnologii v prepodavanii RKI // Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, okt. 2011 g.). Chelyabinsk: Dva komsomol'tsa, 2011. T. 2. S. 62–64.
2. Bitekhtina N. B. Igrovye zadaniya v obuchenii russkomu yazyku kak nerodnomu // Sbornik nauchno-obrazovatel'nykh materialov dlya uchitelei russkogo yazyka moskovskikh shkol / sost. N. V. Kulibina. M.: Gos. IRYa im. A. S. Pushkina, 2010. S. 23–60.
3. Vygotskii L. S. Detskaya psikhologiya // Sobraniya sochinenii: v 6 t. T. 4. M.: Pedagogika, 1984. 432 s.
4. Grenarova R. Primenenie igr na urokakh russkogo yazyka // Russkii yazyk kak inostrannyi i metodika ego prepodavaniya: XXI vek. M.: MPG.U. 2007. Ch. 1. S. 75–76.
5. Klester A. M. Detal'noe izuchenie tekstovogo professional'no orientirovannogo materiala v protsesse prepodavaniya inostrannogo yazyka v tekhnicheskom vuze // Rol' Sibiri v polikul'turnom i mnogoyazychnom mire sovremennogo evraziiskogo prostranstva: materialy mezhdunar. nauch. konf. (23–25 okt. 2015 g.): v 2 ch. Ch. 2. Omsk, 2015. S. 89–93.
6. Moskaleva O. N. Razrabotka i ispol'zovanie komp'yuternykh igr v samostoyatel'noi rabote po russkomu yazyku kak inostrannomu: bazovyi uroven': dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 2004. 207 s.
7. Psikhologicheskie osobennosti vzroslykh [Elektronnyi resurs] // Psikhologiya vzroslogo cheloveka. Osobennosti obucheniya vzroslykh lyudei. Rezhim dostupa: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/psihologiya-vzroslogo> (data obrashcheniya: 06.06.2017).
8. Khavronina S. A. Govorite po-russki. M.: Russkiiyazyk-Media, 2006. 257 s.
9. Churilova I. N. Professional'naya terminologiya kak sredstvo professional'noi kommunikatsii v podgotovke spetsialistov v oblasti teatral'nogo iskusstva // Vestnik nauki Sibiri. 2015. № 1. S. 223–229.
10. Shchukin A. N. Sovremennye intensivnye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam. M.: Ikar, 2008. 114 s.
11. El'konin D. B. Psikhologiya igry. M.: Vldos, 1999. 360 s.
12. Klippe IF. Keep talking. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 460 p.

Received: June 20, 2017; accepted for publication: September 05, 2017

Reference to the article

Fedorova M. A., Churilova I. N. Games as a Way of Optimizing the Educational Process While Teaching Russian as a Foreign Language to Adults // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 110–114.

¹ M. A. Fedorova collects, analyzes, systematizes research materials and completes the article.

² I. N. Churilova collects, analyzes, systematizes research materials and completes the article.

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

Системно-деятельностный подход в обучении школьников устным развёрнутым ответам на лингвистические темы

Системно-деятельностный подход, провозглашённый ФГОС ООО ведущим подходом современного школьного образования, обуславливает разработку системы обучения говорению. Цель статьи: выявить сущность системно-деятельностного подхода в обучении школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему, определить содержание обучения через конкретизацию общих, декларированных в ФГОС ООО по русскому языку результатов обучения, обосновать необходимость моделирования приёмов, методов и технологий обучения, направленных на достижение предметных и метапредметных результатов. Исследование проводилось методами анализа потенциала учебных комплексов по русскому языку, наблюдения за речью школьников и анализа владения школьниками данным жанром учебно-научной речи, конкретизации и моделирования технологий обучения. Для выявления звеньев системы обучения устным ответам и обоснования необходимости дополнения в русле системно-деятельностного подхода уже существующей системы на первом этапе исследовался потенциал учебного комплекса по русскому языку под редакцией С. И. Львовой, на втором – состояние владения школьниками умениями, связанными с созданием ответа и выступлением перед аудиторией. Исследование убедило, что системно-деятельностный подход требует создания системы обучения данному жанру, основанной на формировании предметных компетенций, организации деятельности в соответствии с фазами, на осуществлении разных мыслительных операций и овладении системой умений в говорении. В статье описаны конкретизированные предметные и метапредметные результаты обучения школьников устному развёрнутому ответу в русле системно-деятельностного подхода. Установлено, что они обуславливают использование приёмов, методов и технологий, обеспечивающих достижение предметных и метапредметных результатов обучения, например, тематического языкового портфеля; доказано, что системно-деятельностный подход позволяет выявить недостающие звенья системы, скорректировать и обогатить содержание обучения, актуализировать приёмы, методы и технологии, отвечающие современным вызовам, установить, что устный развёрнутый ответ обладает потенциалом в формировании спектра предметных и метапредметных знаний, умений, способов действия, владеть которыми необходимо современному школьнику.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему, предметные результаты обучения русскому языку, метапредметные результаты обучения русскому языку, система обучения говорению, тематический языковой портфель

Введение. Речь – важнейшая часть социальной жизни людей, необходимое условие существования человеческого общества. Кроме того, речь является важным условием познавательной деятельности человека. Именно благодаря речи человек получает знания и передаёт их. Не требующим доказательства является то, что речь занимает ведущую позицию в образовательном процессе. Как верно отмечает Т. А. Ладыженская, «речь имеет основополагающее значение в становлении человеческой личности» [10, с. 3].

Основная задача в обучении русскому языку на современном этапе – речевое развитие школьника. Особое значение при этом приобретает обучение продуктивным видам речевой деятельности – говорению и письму. Современный школьник должен владеть умением отвечать на вопросы, участвовать в дискуссии, выступать с сообщениями и докладами, что доказывает необходимость обучения говорению. Важность владения этим видом речевой деятельности (далее РД) обусловила включение устного этапа в ОГЭ по русскому языку, а в дальнейшем – в ЕГЭ.

Одним из традиционных, используемых на каждом уроке русского языка средств развития устной речи и обучения школьников говорению как виду речевой деятельности является устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему (далее УРОНЛТ). Устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему – понятие методическое, так как, являясь жанром учебно-научного подстиля научного стиля, а именно ученической научной речи, используется только в школьной практике. Вследствие этого он стал объектом исследования и экспериментальных разработок и апробаций в методике обучения русскому языку. В частности, внимание лингводидактов было уделено методике обучения школьников созданию УРОНЛТ (Т. А. Ладыженская, Л. В. Салькова), рецензированию УРОНЛТ (Г. А. Богданова, Л. А. Гдалевич), критическому аудированию УРОНЛТ (О. В. Трофимова). Однако следует говорить о том, что существующая методика обучения школьников УРОНЛТ не охватывает всех направлений, аспектов обучения и не учитывает всех задач, которые должна решать современная школа по достижению требований

ФГОС ООО и ФГОС СОО второго поколения. В исследованных методических трудах внимание уделяется трудностям, связанным с усвоением того или иного раздела (темы) школьного курса русского языка, фактическим и композиционным ошибкам, которые допускают ученики в своих ответах по лингвистике.

Целостная задача для периода второй половины XX и первого десятилетия XXI века в ключе тех задач, которые стояли перед учителями-словесниками, создана Т. А. Ладыженской. В ряде статей, монографии, учебно-методических пособиях ею выявлены, разработаны и описаны:

- особенности устной речи, причины прерывистости, неплавности, насыщенности паузами ответов учащихся, методические проблемы, связанные с устранением в устных развернутых ответах учащихся данных недостатков, возможные методические приёмы подготовки устных высказываний, помогающие учащимся предупредить нецелесообразную прерывистость речи;

- место устных высказываний на уроках русского языка в изучении лингвистических тем, их роль в употреблении изучаемых языковых категорий;

- принцип системности в обучении устным развернутым ответам на лингвистическую тему, состоящий в осознании школьником существа языковых явлений, развитии умений определять их в речи и применять полученные знания, осознавать сущность того языкового явления, с которым предстоит ознакомиться на уроке, употреблять определённые языковые средства;

- сущность, специфика устного развернутого ответа на лингвистическую тему «как воспроизведение определённой научной информации и умение ею оперировать» [10, с. 68], типология устных ответов; требования к устному развернутому ответу: точность передаваемой информации, строгость, логичность и последовательность изложения, убедительность, доказательность, ясность;

- методика обучения, включающая использование образца и анализ этого образца с точки зрения его цельности, связности, интонационного оформления в подготовительной работе к устным высказываниям, речевые ситуации, обсуждение устных высказываний учащихся, упражнения, направленные на овладение учащимися научно-учебной разновидностью устной речи и средствами устной речи (паузами, интонацией и др.), дикцией.

Разработанная учёным система реализована в комплекте для основной школы «Школьная риторика», разработанной коллективом под её редакцией. Значение материалов комплекта, на наш взгляд, состоит в том, что в нём в соответствии с теорией деятельности обучение устным развернутым ответам на лингвистическую тему осуществляется на основе речеведческих зна-

ний как ориентировочной основы деятельности по планированию, реализации и самоконтролю деятельности говорения.

Таким образом, в методике Т. А. Ладыженской была не только чётко и аргументированно поставлена научно-методическая проблема – необходимость учить школьников говорению (устному развернутому ответу на лингвистическую тему) и, как следствие, разработать методику, позволяющую научить школьников развертыванию мысли по лингвистической теме, но и создана такая система, отвечающая потребностям того периода времени.

Переход российских школ на ФГОС ООО и ФГОС СОО второго поколения стал новым этапом в осмыслении потенциала данного жанра ученической речи в достижении требований к речевому развитию современного школьника и, как следствие, поиску подходов, путей и обогащения методики. Представляется, что системообразующим элементом должен стать системно-деятельностный подход, определённый главным подходом новых образовательных стандартов.

Он предполагает при обучении русскому родному языку, по мнению С. И. Львовой, «освоение системы знаний о родном языке и речи на деятельностной основе; формирование предметных умений в процессе специально организованной учебной деятельности; навыков практического употребления в собственной речевой деятельности усвоенной системы знаний и умений, а также целенаправленное развитие важнейших умений и навыков метапредметного характера» [3, с. 7]. Кроме того, системно-деятельностный подход проявляется в объединении учебных предметов в предметные области (так, русский родной и неродной языки, литература и иностранный язык объединены в предметную область «Филология»), что обуславливает интеграцию не только содержания, подлежащего усвоению, но и требований к уровню подготовки школьников. Это означает, что обучение школьников устному развернутому ответу на лингвистические темы (говорению как виду РД) не только предметная задача в обучении русскому языку, но и метапредметная, что делает работу в данном направлении крайне важной. Помимо этого, системно-деятельностный подход требует уточнения, дополнения содержания обучения (определения знаний, умений, способов действия), а также пересмотра некоторых, ставших уже традиционными приёмов, методов и технологий обучения.

Всё это определило цель данного исследования: выявить сущность системно-деятельностного подхода в обучении школьников устным развернутым ответам на лингвистическую тему, определить содержание обучения через конкретизацию общих, декларированных в

ФГОС ООО по русскому языку результатов обучения, обосновать необходимость моделирования приёмов, методов и технологий обучения, направленных на достижение предметных и метапредметных результатов обучения русскому языку.

Методология и методы исследования.

Обоснование необходимости восполнения сложившейся системы обучения школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему в русле системно-деятельностного подхода проводилось методами анализа потенциала учебных комплексов по русскому языку, наблюдения за речью школьников и анализа владения школьниками данным жанром учебно-научной речи. Восполнение звеньев обучения – методом конкретизации и моделирования технологий обучения.

Результаты исследования и их обсуждение.

Для того чтобы выявить отсутствующие, но необходимые, на наш взгляд, звенья системы обучения школьников устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему в русле системно-деятельностного подхода и тем самым обосновать необходимость дополнения уже существующей системы нами был проведён анализ учебного комплекса по русскому языку под редакцией С. И. Львовой (5–9 классы). На первом этапе анализа выявлялись задания к теоретическим материалам параграфов и упражнениям, направленные на обучение устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему. Было установлено, что содействуют развитию у школьников умений создавать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему 42 задания к теоретическим материалам параграфов, 130 заданий к упражнениям. На втором этапе выявленные задания были проанализированы с разных точек зрения. Во-первых, нами были выделены **источники получения информации**, опираясь на которые, школьники могут создать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему. В качестве источников авторы комплекса используют:

1) схему: например, «Используя схему, расскажите об основных правилах написания согласных в корнях слов», или «Раскройте каждое положение схемы так, чтобы получился связный рассказ»;

2) текст параграфа: например, «Используя материалы § 3, расскажите о наречии как части речи и основных способах словообразования наречий», или «Подготовьте небольшой рассказ на тему “Лексика ограниченного употребления”. Используйте § 49»;

3) примеры из упражнений: например, «Используя данные примеры, расскажите о постановке знаков препинания в предложениях с обобщающим словом при однородных членах», или «Используя материалы упр. 73, подберите примеры, иллюстрирующие данный план. На

основе подобранных примеров подготовьтесь к выступлению на тему «Синтаксическая роль существительного»;

4) материалы упражнений: например, «На основе текста на с. 88–89 составьте тезисный план и расскажите об имени прилагательном как части речи», или «Расскажите о синтаксической роли глагола в предложении, отвечая на следующие вопросы»;

5) дополнительные источники информации, в частности книгу «Спутник уроков русского языка», словообразовательный словарь и словарь эпитетов: например, «Используя материалы книги “Спутник уроков русского языка. 5 класс”, расскажите о том, что такое словообразовательное древо», или «Используя материалы словообразовательного словарика, расскажите, что такое словообразовательная пара и словообразовательная цепочка слов»;

6) таблицы: например, «Внимательно изучите таблицу и кратко перескажите её содержание. Начните сообщение словами: “По значению все наречия делятся на группы...”», или «Используя материалы заполненной вами таблицы, расскажите о разрядах союзов по значению и функции»;

7) план (простой, сложный, тезисный, план-конспект, план языкового разбора): например, «Расскажите о частях речи по плану», или «Попробуйте рассказать об имени прилагательном, используя план морфологического разбора слов этой части речи».

Во-вторых, **формы** устного развёрнутого **ответа** на лингвистическую тему, на овладение умениями, создавать которые направлены материалы учебника:

1) **ответ-сообщение**: например, «Какие правила входят в состав указанных на схеме разделов пунктуации? На основе этого материала подготовьте сообщение на тему “Разделы русской пунктуации”, или «Подготовьте сообщение, используя данные материалы. Определите тему выступления и озаглавьте его. Не забывайте приводить примеры»;

2) **ответ-инструкция**: например, «Составьте инструкцию о том, как правильно расставить знаки препинания в предложениях с причастным оборотом»;

3) **ответ-рассуждение**: например, «Рассмотрите рисунок. В чём его лингвистический смысл? На основе рисунка подготовьте один из предлагаемых вариантов устного высказывания: 1) небольшое рассуждение научного стиля речи; 2) лингвистическую сказку»;

4) **ответ-алгоритм**: например, «Попробуйте сформулировать последовательность действий, которые нужно совершить, чтобы правильно написать н или nn в причастиях и отглагольных прилагательных».

В-третьих, **материалы**, направленные на обучение школьников устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему разного **функционально-смыслового типа речи**:

1) **повествования**: например, «*Расскажите, что изучает лексикология? На основе схемы охарактеризуйте группы лексики. Приведите примеры*», или «*Подготовьте небольшой рассказ на тему "Лексика ограниченного употребления". Используйте материалы параграфа*»;

2) **рассуждения**: например, «*Докажите, что притяжательные местоимения входят в группу местоимений-прилагательных*», или «*Аргументируйте следующий тезис: "Русский язык – это национальный язык русского народа..."*».

3) **описания**: например, «*На основе таблицы и данной ниже схемы подготовьте сообщение на тему: "Утвердительные и отрицательные предложения"*».

В-четвёртых, **материалы** учебника, направленные на обучение учащихся разным **мыслительным операциям**, лежащим в основе компоновки теоретического материала в устном развёрнутом ответе на лингвистическую тему:

1) **рассуждению-доказательству**: например, «*Докажите, что изучение союза как части речи неразрывно связано с такими разделами грамматики, как синтаксис и пунктуация*», или «*Попробуйте доказать, что морфология рассматривает грамматические признаки слова, особенности его изменения*»;

2) **сравнению**: например, «*Объясните, в чём сходство и различие причастий и деепричастий*», или «*Объясните, в чём заключаются различия между основными единицами синтаксиса: словосочетанием и предложением*»;

3) **анализу и синтезу**: например, «*Расскажите о союзе как части речи*», или «*Расскажите о предлоге как части речи*»;

4) **группировке**: например, «*Расскажите об основных видах словосочетаний в русском языке по данной схеме*», или «*Используя схему, расскажите об основных способах образования слов в русском языке*»;

5) **обобщению**: например, «*Ознакомившись со схемой, сформулируйте вывод о том, что нужно знать и уметь, чтобы научиться использовать правило написания буквенных сочетаний *ци* и *цы**», или «*Расскажите о слитном и раздельном написании не с глаголами и существительными*».

И, наконец, **материалы**, направленные на **развитие планирования деятельности, рефлексии, самоконтроля**:

1) задания, направленные на развитие **планирования** деятельности: например, «*Расскажите о постоянных признаках глаголов в такой последовательности: 1) перечислите постоянные морфологические признаки глаголов; 2) назовите вопросы, которые помога-*

ют определить вид и переходность глагола; 3) укажите суффикс, по которому различаются возвратные и невозвратные глаголы; 4) объясните, как определить спряжение глагола», или «*Попробуйте сформулировать последовательность действий, которые нужно совершить, чтобы правильно написать *н* или *ни* в причастиях и от глагольных прилагательных*»;

2) задания, направленные на развитие **рефлексии**: например, «*Попробуйте рассказать об имени прилагательном, используя план морфологического разбора слов этой части речи. Какие грамматические признаки прилагательного ещё не изучены вами?*»;

3) задания, направленные на развитие **самоконтроля**: например, «*Попробуйте рассказать об имени существительном, используя план морфологического разбора. Затем прочитайте текст и сравните его со своими рассказами. Сделайте выводы*».

Однако следует отметить, что заданий, направленных на овладение универсальными учебными действиями крайне недостаточно, что не может не сказаться негативно на подготовленности школьников и их функциональной грамотности.

Результаты анализа доказывают, что данный учебный комплекс содержит разнообразные материалы, направленные на обучение школьников устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему, но недостаточно материалов:

– теоретических сведений об устном развёрнутом ответе на лингвистическую тему как жанре учебно-научного подстиля научного стиля;

– теоретических сведений, которые будут служить ориентировочной основой деятельности школьника по созданию текста-ответа;

– заданий, ориентированных на обучение школьников действиям на разных фазах деятельности (ориентировки, планирования, реализации и контроля);

– заданий, обучающих школьников владению звуковой стороной речи;

– заданий, ориентированных на создание высказываний, в основе компоновки теоретического материала которых лежат мыслительные операции: анализ/синтез, классификация, сравнение, сопоставление и др.

Всё это обуславливает необходимость восполнения системы обучения школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему необходимыми звеньями.

Для того чтобы выявить состояние владения школьниками умениями, связанными с созданием устного развёрнутого ответа, а также с выступлением перед аудиторией с ответом, нами было проведено наблюдение за речью школьников и анализ владения школьниками данным жанром учебно-научной речи. В конт-

рольном срезе участвовали учащиеся 6-го класса средней общеобразовательной школы № 17 (МБОУ «СОШ № 17»). Методом случайной выборки были определены 5 шестиклассников разного уровня обученности. Такое число участников среза обусловлено сложностью фиксации речи и необходимостью видеofиксации выступления школьников. Мы посчитали, что их опрос, а затем анализ их устных развёрнутых ответов на лингвистическую тему даст возможность констатировать состояние обученности и выявить проблемы, на решение которых будет направлено моделирование системы обучения в русле системно-деятельностного подхода.

Запись ответов учащихся производилась на видеоаппаратуру в естественных условиях урока. Учащиеся специально не готовились к такому опросу. Кроме того, для более удобного проведения анализа в некоторых аспектах нами были сделаны стенограммы ответов. Устные развёрнутые ответы шестиклассников были на тему «Словосочетание как единица синтаксиса», с которой начинается изучение раздела «Синтаксис» в 6-м классе по учебному комплексу по русскому языку под редакцией С. И. Львовой.

На первом этапе ответы были проанализированы по следующим критериям:

- 1) соответствие содержания ответа теме;
- 2) требует ответ сбора материалов или не требует сбора материалов;
- 3) отнесённость текста ответа к функционально-смысловому типу речи;
- 4) характер мыслительных операций, лежащих в основе изложения теоретического материала;
- 5) композиционная стройность и полнота ответа;
- 6) наличие/отсутствие в ответе примеров;
- 7) владение средствами устной речи (интонация, паузы и их целесообразность, мимика, жесты);
- 8) умение держаться у доски и пользоваться вспомогательным материалом.

Анализ устных развёрнутых ответов шестиклассников позволил сделать следующие выводы:

- учащиеся владеют умениями обдумывать тему, определять её границы, отбирать материал для раскрытия заданной темы;
- учащиеся не владеют умением выстраивать композиционно полный ответ: проанализированные ответы содержали только основную часть. Построить вступление, заключение, соответствующее этому вступлению, учащиеся не могут. Им проще изложить основной материал, чем создать вступление, которое настраивает слушателей на восприятие, и заключение, которое резюмирует ответ;
- учащиеся не владеют операцией классификации, поскольку в ответах представлены

лишь разновидности словосочетаний без оснований, по которым учёные выделяют эти типы;

- у школьников возникают трудности в подборе соответствующих примеров и введении их в ответ как иллюстраций теоретического материала. Кроме того, в ответах с примерами отсутствовал их комментарий, что может служить доказательством того, что теоретический материал с примерами заучен без глубокого и отчётливого понимания;

- шестиклассники не владеют средствами устной речи. Их ответы монотонны, с нецелесообразными паузами, мимикой и жестами, не соответствующими логике изложения материала;

- школьники испытывают трудности держаться у доски и пользоваться вспомогательным материалом.

Таким образом, данные проведённого исследования доказывают необходимость восполнения сложившейся системы обучения школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему.

Проведённое исследование позволило нам прийти к убеждению, что данный жанр требует системы обучения, основанной на формировании предметных компетенций, организации собственной деятельности в соответствии с фазами, осуществлении разных мыслительных операций и овладении системой умений в говорении. Именно это обусловило определение системно-деятельностного подхода в качестве методологического основания данной системы.

Системно-деятельностный подход в обучении устному развёрнутому ответу является подходящей методологической основой, поскольку работа по обучению устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему предполагает системность и многоуровневость.

Система обучения школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему в русле системно-деятельностного подхода обуславливает наличие следующего:

- знаний учащихся об устном развёрнутом ответе на лингвистическую тему, его видах, действиях на разных фазах речевой деятельности, которые выполняют функцию ориентиров в деятельности говорения;
- комплекса умений разных фаз речевой деятельности, владение которыми обеспечивает создание высказывания;
- учёта мыслительных операций, владение которыми обеспечит возможность действий с языковым материалом;
- методов, приёмов и технологий, содействующих достижению предметных и метапредметных результатов.

Система обучения школьников устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему в идеологии ФГОС ООО второго поколения по русскому языку должна быть направлена на достижение следующих общих **предметных результатов** [23]:

1) владение говорением как видом РД, обеспечивающим, наряду с другими видами РД (аудированием, чтением и письмом), «эффективное овладение разными учебными предметами и взаимодействие с окружающими людьми в ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения» [Там же];

2) использование коммуникативно-эстетических возможностей русского языка;

3) систематизированные научные знания о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; владение базовыми понятиями лингвистики, основными единицами и грамматическими категориями языка;

4) сформированные навыки проведения различных видов анализа слова (фонетического, морфемного, словообразовательного, лексического, морфологического), синтаксического анализа словосочетания и предложения, а также многоаспектного анализа текста;

5) богатый активный и потенциальный словарный запас, запас грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения;

6) овладение основными стилистическими ресурсами лексики и фразеологии языка, основными нормами литературного языка (орфоэпическими, лексическими, грамматическими), нормами речевого этикета; опыт их использования в речевой практике при создании устных высказываний.

Конкретизируем их в аспекте исследуемой проблемы обогащения методики обучения школьников устному развёрнутому ответу на лингвистические темы в русле системно-деятельностного подхода.

1. Владение говорением как видом РД.

Учащийся должен **знать/понимать**:

– что такое говорение как вид РД;

– средства говорения;

– фазы говорения (ориентировка, планирование, реализация и контроль), действия на каждой фазе;

– что такое устный ответ; что такое краткий ответ; что такое устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему;

– какова композиция неразвёрнутого ответа; какова композиция устного развёрнутого ответа;

– какие материалы, в том числе учебника русского языка, могут помочь создать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему, привести примеры, прокомментировать их; как их можно использовать при устном ответе.

Учащийся должен **уметь/быть способным**:

– объяснить, что такое говорение как вид РД;

– рассказать, какие средства говорения (устной речи) он может использовать при устном развёрнутом ответе на лингвистические темы;

– использовать при ответе интонацию, паузы, мимику, жесты и другие средства;

– рассказать о фазах говорения как вида РД и своих действиях на каждой фазе;

– планировать и осуществлять деятельность на каждой фазе РД;

– определить понятия «устный ответ», «краткий ответ», «развёрнутый ответ», «устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему»;

– рассказать, в чём заключаются отличия развёрнутого от краткого ответов;

– рассказать, какова композиция неразвёрнутого ответа;

– рассказать, какова композиция устного развёрнутого ответа;

– составить композиционный план устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему;

– привести пример вступления устного развёрнутого ответа;

– привести пример заключения устного развёрнутого ответа;

– композиционно правильно построить развёрнутый ответ на лингвистическую тему;

– рассказать, какие материалы, в том числе учебника русского языка, могут помочь ему создать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему, привести примеры, прокомментировать их; как их можно использовать при устном ответе;

– использовать разнообразные материалы при создании устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему, подборе примеров и их комментировании;

– создавать вспомогательные материалы для устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему (таблица, схема, график, словари и т. п.).

2. Использование коммуникативно-эстетических возможностей русского языка.

Учащийся должен **знать/понимать**:

– что такое научный стиль; какие черты присущи научному стилю; какие языковые средства соответствуют научному стилю;

– что такое функционально-смысловые типы речи; из каких функционально-смысловых типов речи может состоять устный развёрнутый ответ; из каких композиционных частей состоит ответ-описание, ответ-повествование, ответ-рассуждение-доказательство, рассуждение-объяснение;

– какие языковые средства могут быть использованы в устном развёрнутом ответе-описании, ответе-повествовании, ответе-рассуждении-доказательстве, рассуждении-объяснении.

Учащийся должен **уметь/быть способным**:

– рассказать, что такое научный стиль, какие черты присущи научному стилю, какие языковые средства соответствуют научному стилю;

– привести примеры языковых средств, необходимых для устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему;

– построить устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему в соответствии со стилистическими чертами, используя языковые средства научного стиля;

– проанализировать свой развёрнутый ответ с точки зрения соответствия его научному стилю;

– отредактировать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему – устранить нарушения, связанные со стилистической принадлежностью текста;

– назвать признаки функциональных типов речи: описания, повествования и рассуждения;

– рассказать, что такое функционально-смысловые типы речи;

– рассказать, из каких функционально-смысловых типов речи может состоять устный развёрнутый ответ; из каких композиционных частей состоит ответ-описание, ответ-повествование, ответ-рассуждение-доказательство, рассуждение-объяснение;

– построить устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему в соответствии с ведущим типом речи (описанием, повествованием, рассуждением), используя соответствующие языковые средства;

– проанализировать свой развёрнутый ответ с точки зрения соответствия его структуре текста определённого функционально-смыслового типа речи;

– отредактировать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему – устранить нарушения, связанные с его принадлежностью определённому функционально-смысловому типу речи;

– рассказать, какие языковые средства могут быть использованы в устном развёрнутом ответе-описании, ответе-повествовании, ответе-рассуждении-доказательстве, рассуждении-объяснении;

– построить устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему, используя языковые средства определённого функционально-смыслового типа речи;

– проанализировать свой развёрнутый ответ с точки зрения целесообразного использования в нём языковых средств определённого функционально-смыслового типа речи;

– отредактировать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему – устранить нарушения, связанные с нецелесообразным использованием языковых средств определённого функционально-смыслового типа речи.

3. Систематизированные научные знания о языке; осознание взаимосвязи его уровней и единиц; владение базовыми понятиями лингвистики, основными единицами и грамматическими категориями языка.

Учащийся должен **знать/понимать**:

– лингвистические понятия;

– как строится определение понятия;

– взаимосвязь разделов языка, уровней языка, единиц языка разных уровней;

– отношения понятий (родовидовые (подчинительные), перекрещивающиеся, тождественности, соподчинения и противопоставления) лингвистики.

Учащийся должен **уметь/быть способным**:

– рассказать, как строится определение понятия;

– построить определение лингвистического понятия;

– проанализировать определение лингвистического понятия с точки зрения соответствия его структуре, научному стилю;

– отредактировать определение лингвистического понятия;

– рассказать, в чём состоит взаимосвязь разделов языка, уровней языка, единиц языка разных уровней;

– привести примеры взаимосвязи разделов языка, уровней языка, единиц языка разных уровней;

– построить устный развёрнутый ответ на тему, связанную с раскрытием взаимосвязи разделов языка, уровней языка, единиц языка разных уровней;

– рассказать, об отношениях понятий лингвистики (родовидовых (подчинительных), перекрещивающихся, тождественности, соподчинения и противопоставления);

– привести примеры понятий, находящихся в различных отношениях;

– определить отношения, в которых находятся понятия лингвистики;

– построить устный развёрнутый ответ, в основе которого лежат различные мыслительные операции (анализ/синтез, группировка, обобщение, сравнение);

– проанализировать свой развёрнутый ответ с точки зрения правильности его построения в соответствии с мыслительной операцией (анализа / синтеза, группировки, обобщения, сравнения);

– отредактировать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему – устранить нарушения, связанные с несоответствием его логике мыслительной операции (анализа / синтеза, группировки, обобщения, сравнения).

4. Сформированные навыки проведения различных видов анализа единиц языка.

Учащийся должен **знать/понимать**:

– что такое языковой разбор;

– чем отличается устный языковой разбор от письменного;

– как составить устный развёрнутый ответ – языковой разбор.

Учащийся должен **уметь/быть способным**:

– рассказать, что такое языковой разбор;

– объяснить, чем отличается устный языковой разбор от письменного;

– рассказать, как составить устный развёрнутый ответ – языковой разбор;

– построить устный развёрнутый ответ, в основе которого лежит языковой разбор;

– проанализировать свой развёрнутый ответ с точки зрения правильности его построения в соответствии с устным языковым разбором;

– отредактировать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему – устранить нарушения, связанные с несоответствием его логике, последовательности языкового разбора.

5. Богатый активный и потенциальный запас слов, грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств адекватно ситуации и стилю общения.

Учащийся должен **знать/понимать**:

– слова, грамматические средства для свободного выражения мыслей и чувств в научном стиле общения;

– слова, грамматические средства, оформляющие и связывающие части ответа различного типа по характеру мыслительной операции.

Учащийся должен **уметь/быть способным**:

– рассказать, какие слова, грамматические средства могут употребляться в научном стиле общения;

– привести примеры слов, грамматических средств, в том числе синонимичных, которые могут употребляться в научном стиле общения;

– проанализировать устный развёрнутый ответ на предмет разнообразия употреблённых в нём слов, грамматических конструкций научно-стиля общения;

– построить устный развёрнутый ответ, используя разнообразные слова, грамматические конструкции, позволяющие свободно выражать свои мысли, уместные в научном стиле общения;

– отредактировать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему – устранить нарушения, связанные с нарушениями разнообразия речи, её уместности в научном стиле общения.

6. Владение основными стилистическими ресурсами и нормами литературного языка и речевого этикета; опыт их использования в речевой практике при создании устных высказываний.

Учащийся должен **знать/понимать**:

– нормы русского литературного языка научного стиля;

– что такое интонация; какая интонация уместна для устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему; как интонационно выделить примеры, их комментарии, привлечь внимание слушателей, выделить главное;

– нормы речевого этикета в научном стиле общения;

– что такое мимика, жесты; какие мимика и жесты могут быть использованы при устном развёрнутом ответе на лингвистическую тему.

Учащийся должен **уметь/быть способным**:

– строить устные развёрнутые ответы на лингвистическую тему в соответствии с нормами русского литературного языка в научном стиле;

– рассказать, какие мимика и жесты уместны при устном развёрнутом ответе на лингвистическую тему;

– выступать с устными развёрнутыми ответами на лингвистическую тему, используя уместные интонацию, паузы, мимику, жесты при переходе от одной части к другой, приведении и комментировании примеров, при выделении главного, привлечении внимания и убеждения слушателей и др.;

– строить устные развёрнутые ответы на лингвистическую тему в соответствии с нормами речевого этикета в научном стиле общения;

– проанализировать свой развёрнутый ответ с точки зрения в соответствии с нормами речевого этикета в научном стиле общения;

– отредактировать устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему – устранить нарушения, связанные с нормами речевого этикета в научном стиле общения.

Кроме предметных, система обучения школьников устному развёрнутому ответу на лингвистические темы в русле системно-деятельностного подхода должна быть ориентирована на достижение **метапредметных результатов**, а именно на формирование умений:

1) самостоятельно определять цели и задачи своей познавательной и учебной деятельности, развивать мотивы и интересы познавательной деятельности;

2) самостоятельно планировать пути достижения целей, в том числе альтернативные, осознанно выбирать наиболее эффективные способы решения учебных и познавательных задач;

3) соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль своей деятельности в процессе достижения результата, определять способы действий в рамках предложенных условий и требований, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией;

4) оценивать правильность выполнения учебной задачи, собственные возможности её решения;

5) осуществлять самоконтроль, самооценку, принятие решений и осуществление осознанного выбора в учебной и познавательной деятельности;

6) определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;

7) создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;

8) осуществлять смысловое чтение;

9) организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками; работать индивидуально и в группе: находить общее решение и разрешать конфликты на основе согласования позиций и учёта интересов; формулировать, аргументировать и отстаивать своё мнение;

10) осознанно использовать речевые средства в соответствии с задачей коммуникации для выражения своих чувств, мыслей и потребностей; планирования и регуляции своей деятельности; владение устной речью, монологической контекстной речью.

Таким образом, системно-деятельностный подход в обучении школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему предполагает:

– взаимосвязанное формирование предметных компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной, культуроведческой);

– организацию обучения в соответствии с фазами деятельности (ориентировки, планирования, реализации, контроля);

– взаимосвязанное формирование умений и способов действия на каждой фазе речевой, познавательной и учебной деятельности, включая мотивацию к осуществлению эффективной деятельности;

– создание ориентировочной основы деятельности, в качестве которой выступают понятия и сформированные на их основе знания.

Кроме того, система обучения школьников устным развёрнутым ответам на лингвистическую тему предполагает учёт специфики его композиции в зависимости от функционально-смысловой и стилиевой принадлежности; типа ответа по характеру мыслительных операций, лежащих в основе изложения теоретического материала; действий на каждой фазе речевой деятельности; особенностей подготовительной, звуковой и исполнительской стороны речи школьников. Это определяет задачи обучения:

1) сформировать у учащихся понимание, что устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему – текст учебно-научного стиля устной формы речи;

2) дать учащимся представление о видах устных развёрнутых ответов:

– по типу мыслительных операций, лежащих в основе изложения теоретического материала;

– по принадлежности текста к определённой функционально-смысловому типу речи;

3) формировать умения планировать свою деятельность, направленную на создание устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему:

– по фазам речевой деятельности;

– в соответствии с требованиями к его содержанию, композиции, стилю, языковым средствам;

4) развивать умения в говорении.

Решение данных задач обучения обуславливает использование таких приёмов, методов и технологий, которые бы обеспечивали достижение в единстве и взаимосвязи предметных и метапредметных результатов обучения. В качестве иллюстрации данной мысли приведём пример тематического языкового портфеля, направленного на организацию самостоятельной познавательной деятельности ученика 6 класса. Он состоит из Досье (данных об ученике), Критериев оценивания и самооценивания, Индивидуальных вопросов и заданий, подлежащих выполнению и самооцениванию.

Индивидуальные вопросы и задания:

1. Напиши, что такое устный ответ?

2. Ответь на вопрос, любое ли связное высказывание ученика можно считать развёрнутым ответом? Объясни, почему ты так считаешь.

3. Дай определение глаголу как части речи. Будет ли твоё определение развёрнутым ответом? Почему? Если нет, то напиши, что нужно сделать, чтобы ответ стал развёрнутым?

4. Выяви соответствие. Проведи стрелки к теме ответа:

Предполагает развёрнутый ответ	«Какие признаки глагола относят к постоянным?»
Предполагает однословный ответ	«Расскажите о морфологических признаках глагола»

5. Подчеркни слова, которые помогут создать устный ответ в научном стиле: следовательно, как бы, наконец, так как, короче, ну и вот, итак, таким образом, далее, ну и всё, во-первых, подведём итог, в оконцовке, в заключение.

6. Дополни список вспомогательных слов разных тематических групп своими примерами.

Тематическая группа	Примеры
Помогают перечислить	
Помогают сделать выводы	
Помогают указать на источник информации	

7. Составь сложный план ответа на тему: «Глагол как часть речи».

8. Тебе нужно создать высказывание на тему: «Роль глагола в тексте». Какое из предложенных вступлений ты бы использовал? Почему? Предложи свой вариант.

– Глагол обозначает действие, поэтому без глаголов текст невозможно представить.

– В любом тексте важен глагол, так как он обозначает действие. А действие – движение текста.

– Глагол в тексте нужен.

9. Напиши слова, помогающие закончить своё высказывание (вводные слова или обороты речи).

10. Подготовь вспомогательный материал – схему, которая поможет тебе при устном ответе на тему «Части речи в русском языке».

11. Подбери примеры к ответу по темам.

Тема	Примеры
Вид глагола	
Возвратность глагола	
Переходность глагола	
Составное глагольное сказуемое	

12. Ответь на вопрос, Важно ли, по твоему мнению, современному школьнику уметь создавать устные развёрнутые ответы?

13. Реши тест.

1. Вставьте пропущенное слово:

Устный развёрнутый ответ – это законченное связное монологическое высказывание в ... стиле речи, для которого характерны композиционная завершенность, чёткая последовательность в изложении материала.

2. Какой признак НЕ относится к устному ответу:

- 1) точность;
- 2) чёткость;
- 3) нестрогость изложения;
- 4) последовательность.

3. Соотнесите вступление высказывания и заключение:

Вступление	Заключение
Глагол имеет постоянные и непостоянные морфологические признаки	В заключении следует сказать, что частеречная система русского языка имеет чёткую структуру и классификацию
Система частей речи в русском языке представлена большим разнообразием и чёткой классификацией	Итак, функции прилагательного определяют важную роль имён прилагательных в тексте
Роль прилагательного в тексте определяется его функциями	Таким образом, у глагола имеется 4 постоянных и 5 непостоянных морфологических признаков

4. Что НЕ является критерием хорошего устного ответа:

- 1) наличие примеров;
- 2) композиционная стройность;
- 3) актёрское мастерство;
- 4) полнота ответа.

Критерии оценивания и самооценивания:

1. Ответь на следующие вопросы, выбрав вариант ответа (поставь знак ✓).

– Что ты сделал легко, без затруднений?

а) ответил на теоретические вопросы;

б) выполнил задания;

в) решил тест.

– Что вызвало затруднения?

а) ответить на теоретические вопросы;

б) выполнить задания;

в) решить тестовые задания.

– Что нового ты узнал, выполняя задания?

а) я узнал, что по русскому языку можно вести языковой портфель, подобный личному портфолио;

б) я понял, что языковой портфель помогает систематизировать материал по определённой теме;

в) я понял, что языковой портфель помогает мне вспомнить изученный материал и восполнить пробелы в знаниях.

2. Определи, соответствует ли портфель заявленным критериям:

– Культура оформления (титульная страница, название портфеля, ФИО ученика, ФИО учителя).

– Аккуратность выполнения работы (аккуратный почерк, отсутствие помарок, грязи, исправлений, зачёркиваний).

– Качество выполнения (отсутствуют пунктуационные и орфографические ошибки, правильно выполнены все задания упражнений, решены тестовые задания, правильные и полные ответы на теоретические вопросы).

3. Ответь развёрнуто на вопросы:

– Как ты считаешь, языковой портфель помогает тебе изучать русский язык?

– Как ты считаешь, языковой портфель мог бы помочь в самостоятельном изучении тем? Если да, то расскажи, как.

Шкала оценивания и самооценивания

Отметка	Число правильно выполненных заданий		Мой результат
	%	количество	
Удовлетворительно	30–50	5–8	
Хорошо	51–70	9–12	
Отлично	71–100	13–16	

Выводы. Безусловно, системно-деятельностный подход как методологическая основа определения, корректировки содержания обучения русскому языку в контексте ФГОС ООО по русскому языку второго поколения, в частности устному развёрнутому ответу на лингвистическую тему, позволяет выявить недостающие звенья системы, скорректировать и обогатить содержание обучения, актуализировать приёмы, методы и технологии, отвечающие современным вызовам. Кроме того, доказать, что такой жанр специфически учебной сферы коммуни-

кации, как устный развёрнутый ответ на лингвистическую тему, обладает всем потенциалом в формировании и развитии огромного спектра предметных и метапредметных знаний, умений, способов действия, владеть которыми необходимо современному школьнику.

Список литературы

1. Богданова Г. А. Опрос на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1989. 144 с.
2. Гдалевич Л. А. Рецензирование развёрнутых устных ответов на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1984. № 3. С. 22–26.
3. Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. М.: Просвещение, 1986. 128 с.
4. Ладыженская Т. А. О месте устных высказываний учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1973. № 3. С. 27–36.
5. Ладыженская Т. А. О месте устных высказываний учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1972. № 6. С. 62–72.
6. Ладыженская Т. А. Развёрнутые устные ответы учащихся на уроках русского языка // Русский язык в школе. 1979. № 4. С. 24–36.
7. Ладыженская Т. А. Культура устного ответа (примеры и объяснения в ответах учащихся) // Русский язык в школе. 1976. № 3. С. 36–48.
8. Ладыженская Т. А. Речевые секреты. М.: Просвещение, 1992. 142 с.
9. Ладыженская Т. А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся. М.: Педагогика, 1975. 256 с.
10. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения. М.: Флинта, 1998. 135 с.
11. Ладыженская Т. А. Школьная риторика. 6 класс. М.: Дрофа, 1999. 288 с.
12. Львова С. И. Системно-деятельностный подход как условие реализации основных целей Федерального государственного образовательного стандарта по русскому языку // Инновационная деятельность в образовании: сб. науч. ст. / под общ. ред. Г. П. Новиковой. М.: Пушкино, 2013. С. 5–19.
13. Салькова Л. В. Работа над формой устного ответа в 5 классе // Русский язык в школе. 1991. № 2. С. 24–29.
14. Трофимова О. В. Методика обучения критическому аудированию устного развёрнутого ответа на лингвистическую тему на уроках русского языка // Учёные записки ЗабГГПУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2012. № 6. С. 77–83.

Источники

15. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 5 класс: в 3 ч. Ч. 1: учебник для общеобразовательных учреждений. 3-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2007. 216 с.
16. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 5 класс: в 3 ч. Ч. 2: учебник для общеобразовательных учреждений. 3-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2007. 173 с.
17. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 6 класс: в 3 ч. Ч. 1: учебник для общеобразовательных учреждений. 3-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2008. 208 с.
18. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 6 класс: в 3 ч. Ч. 2: учебник для общеобразовательных учреждений. 3-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2007. 207 с.
19. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 7 класс: в 3 ч. Ч. 1: учебник для общеобразовательных учреждений. 2-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2007. 191 с.
20. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 7 класс: в 3 ч. Ч. 2: учебник для общеобразовательных учреждений. 2-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2007. 206 с.
21. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 8 класс: в 2 ч. Ч. 1: учебник для общеобразовательных учреждений. 2-е изд., испр. М.: Мнемозина, 2008. 311 с.
22. Львова С. И., Львов В. В. Русский язык. 9 класс: в 2 ч. Ч. 1: учебник для общеобразовательных учреждений. М.: Мнемозина, 2008. 359 с.
23. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом МОиН РФ от 17.12.2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 07.04.2017).

Статья поступила в редакцию 20.09.2017; принята к публикации 05.10.2017

Библиографическое описание статьи

Черепанова Л. В. Системно-деятельностный подход в обучении школьников устным развёрнутым ответам на лингвистические темы // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 115–127. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-115-127.

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

System-activity Approach to Teaching Schoolchildren to Give Developed Verbal Responses to Linguistic Topics

The system-activity approach, proclaimed by the Federal State Education Standard for the Basic General Education as a leading approach to modern school education, determines the development of the system of teaching speaking. The purpose of the article is to identify the essence of the system-activity approach to

teaching schoolchildren to produce extended responses on a linguistic topic; to determine the content of the training through the specification of the general outcomes of teaching the Russian language announced by the FSES of the basic general education; to justify the need in modeling the techniques, methods, and technologies aimed at achieving subject and meta-subject outcomes. The study is carried out by the following methods: analyzing the potential of educational complexes for teaching Russian; monitoring the students' speech and analyzing their ability to produce the given genre of academic speech; specifying and modeling teaching technologies. To identify the system of training oral answers and its elements as well as to justify the need to supply the already existing training system by the system-activity approach, the potential of the Russian language training complex, edited by S. I. L'vova was studied at the first stage of the research. The level of the students' proficiency in building an oral answer and making a speech in front of the audience was estimated at the second stage. The study confirms that the system-activity approach requires the development of the system of teaching oral speech based on the formation of subject competencies, the organization of the learning process in accordance with the phases, the implementation of various mental operations and perfection of the speaking skills system. The article describes the specified subject and meta-subject outcomes of teaching schoolchildren to produce oral and detailed responses in the framework of the system-activity approach. It has been determined that they stipulate the use of such techniques, methods and technologies as, for example, a thematic language portfolio. The article proves that the system-activity approach allows the author to identify the missing elements of the system, to correct and enrich the content of training, to actualize the techniques, methods and technologies that meet modern challenges and that the oral, in-depth answer has the potential to form a spectrum of subject and meta-subject knowledge and skills, which are necessary for a modern student.

Keywords: system-activity approach, extended verbal response to the linguistic theme, subject outcomes of teaching Russian, meta-subject outcomes of teaching Russian, system of teaching oral speech, thematic language portfolio

References

1. Bogdanova G. A. Opros na urokakh russkogo yazyka. M.: Prosveshchenie, 1989. 144 s.
2. Gdalevich L. A. Retsezirovaniye razvernutykh ustnykh otvetov na urokakh russkogo yazyka // Russkii yazyk v shkole. 1984. № 3. S. 22–26.
3. Ladyzhenskaya T. A. Zhivoe slovo: Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya. M.: Prosveshchenie, 1986. 128 s.
4. Ladyzhenskaya T. A. O meste ustnykh vyskazyvaniy uchashchikhsya na urokakh russkogo yazyka // Russkii yazyk v shkole. 1973. № 3. S. 27–36.
5. Ladyzhenskaya T. A. O meste ustnykh vyskazyvaniy uchashchikhsya na urokakh russkogo yazyka // Russkii yazyk v shkole. 1972. № 6. S. 62–72.
6. Ladyzhenskaya T. A. Razvernutyye ustnye otvety uchashchikhsya na urokakh russkogo yazyka // Russkii yazyk v shkole. 1979. № 4. S. 24–36.
7. Ladyzhenskaya T. A. Kul'tura ustnogo otveta (primery i ob'yasneniya v otvetakh uchashchikhsya) // Russkii yazyk v shkole. 1976. № 3. S. 36–48.
8. Ladyzhenskaya T. A. Rechevye sekrety. M.: Prosveshchenie, 1992. 142 s.
9. Ladyzhenskaya T. A. Sistema raboty po razvitiyu svyaznoi ustnoi rechi uchashchikhsya. M.: Pedagogika, 1975. 256 s.
10. Ladyzhenskaya T. A. Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya. M.: Flinta, 1998. 135 s.
11. Ladyzhenskaya T. A. Shkol'naya ritorika. 6 klass. M.: Drofa, 1999. 288 s.
12. L'vova S. I. Sistemno-deyatel'nostnyy podkhod kak uslovie realizatsii osnovnykh tselei Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta po russkomu yazyku // Innovatsionnaya deyatel'nost' v obrazovanii: sb. nauch. st. / pod obshch. red. G. P. Novikovoi. M.: Pushkino, 2013. S. 5–19.
13. Sal'kova L. V. Rabota nad formoi ustnogo otveta v 5 klasse // Russkii yazyk v shkole. 1991. № 2. S. 24–29.
14. Trofimova O. V. Metodika obucheniya kriticheskomu audirovaniyu ustnogo razvernutogo otveta na lingvisticheskuyu temu na urokakh russkogo yazyka // Uchenye zapiski ZabGGPU. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya. 2012. № 6. S. 77–83.

Istochniki

15. L'vova S. I., L'vov V. V. Russkii yazyk. 5 klass: v 3 ch. Ch. 1: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 3-e izd., ster. M.: Mnemozina, 2007. 216 s.
16. L'vova S. I., L'vov V. V. Russkii yazyk. 5 klass: v 3 ch. Ch. 2: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 3-e izd., ster. M.: Mnemozina, 2007. 173 s.
17. L'vova S. I., L'vov V. V. Russkii yazyk. 6 klass: v 3 ch. Ch. 1: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 3-e izd., ster.; M.: Mnemozina, 2008. 208 s.
18. L'vova S. I., L'vov V. V. Russkii yazyk. 6 klass: v 3 ch. Ch. 2: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 3-e izd., ster. M.: Mnemozina, 2007. 207 s.
19. L'vova S. I., L'vov V. V. Russkii yazyk. 7 klass: v 3 ch. Ch. 1: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 2-e izd., ster. M.: Mnemozina, 2007. 191 s.
20. L'vova S. I., L'vov V. V. Russkii yazyk. 7 klass: v 3 ch. Ch. 2: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 2-e izd., ster. M.: Mnemozina, 2007. 206 s.
21. L'vova S. I., L'vov V. V. Russkii yazyk. 8 klass: v 2 ch. Ch. 1: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. 2-e izd., ispr. M.: Mnemozina, 2008. 311 s.

22. L'vova S. I., L'vov V. V. Russkii yazyk. 9 klass: v 2 ch. Ch. 1: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii. M.: Mnemozina, 2008. 359 s.

23. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya: utv. prikazom MOiN RF ot 17.12.2010 g. № 1897 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (data obrashcheniya: 07.04.2017).

Received: September 20, 2017; accepted for publication: October 05, 2017

Reference to the article

Cherepanova L. V. System-activity Approach to Teaching Schoolchildren to Give Developed Verbal Responses to Linguistic Topics // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 115–127. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-115-127.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

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

УДК 81'42

Антонина Алексеевна Антошкина,

аспирант,

*Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),*

e-mail: a-antoshkina1991@yandex.ru

Негативный текст как средство формирования у школьников регулятивных универсальных учебных действий

В статье решается проблема обоснования в обучении русскому языку использования «негативного текста» как средства формирования предметных компетенций и регулятивных универсальных учебных действий (УУД). Дается анализ существующих номинаций, обосновывается необходимость и правомерность номинации «негативный текст», определяется данное понятие как текст, не соответствующий признакам текста: смысловой связности, грамматической связности, членимости, относительной завершенности. Автор указывает, что исправление ошибок в негативном тексте осуществляется в текстовой деятельности, направленной на восприятие/порождение текста и его интерпретацию. Для её успешного осуществления школьники должны владеть УУД. В связи с этим автор обосновывает потенциал негативных текстов как эффективного средства формирования регулятивных УУД целенаправленного, планирования, самооценки и самокоррекции через задания, ориентированные на устранение несоответствий текстов признакам (текстовым категориям). В статье описаны элементы разработанной методической системы формирования у школьников регулятивных УУД при работе с негативным текстом: задания, направленные на устранение ошибок и недочётов в плане содержания и плане выражения текста. Они предусматривают организованную по фазам деятельности текстовую деятельность учащихся, состоящую на основе знаний текстовых категорий в опознании ошибки или недочёта в плане содержания/выражения текста, её исправлении, рефлексивном самоконтроле и при необходимости самокоррекции действий.

Ключевые слова: негативный текст, признаки текста, план содержания и план выражения текста, регулятивные универсальные учебные действия

Введение. В лингводидактике традиционно сложилась система оценивания ученических работ, связанных с текстовой деятельностью, под которой мы, вслед за А. А. Леонтьевым [5], понимаем разновидность речевой деятельности, характеризующейся наличием специфической цели и мотива, и определяем текстовую деятельность как речемыслительную, включающую действия восприятия или порождения текстов и их интерпретацию.

Таким образом, текстовая деятельность направлена либо на восприятие текста, либо на его порождение и интерпретацию. Интерпретация текста как аспект текстовой деятельности в школьной практике может состоять в устранении недостатков в нём.

В настоящее время в методике преподавания русского родного языка существует проблема номинации текста с недостатками, или «неправильного» текста, как средства формиро-

вания у школьников предметных умений и универсальных учебных действий (далее – УУД). В лингводидактике на современном этапе нет общепринятой номинации такого текста, но в разное время его называли дефектным, негативным и деформированным.

Так, в 1990-е годы Л. В. Сахарным в ряде работ [4; 6; 7] с учётом цельности и связности была предложена следующая типология текстов:

I. Нормативные тексты – цельные и связные речевые произведения.

II. Дефектные тексты – речевые произведения, у которых отсутствуют указанные признаки:

1) деграмматизированные несвязные:

– наборы ключевых слов текстов, связность которых не эксплицирована, а восстанавливается из их набора; внешне сходны с ними поэтические тексты с интрасвязностью: «Ночь, улица, фонарь, аптека...»;

– тексты больных афазией (страдающих расстройством речи при сохранении органов речи и слуха): «Девушка даёт шар. Мальчик. Книга. Скамейка. Ребят два – мальчик девочка. Маленькие – девочка юбка мальчик штаны. Дедушка борода – Москву. Улица»;

– тексты с неправильно выраженной связностью (детская речь, речь иностранцев, спонтанная устная разговорная речь владеющих языком людей); это явление называется синтаксическим аграмматизмом: «Такой большой... фабрика. Контейнер два стоять третий ряд; Саша хохотает и плясается»;

2) деграмматизированные связные, но не цельные (лишённые общего смысла): «В огороде бузина, а в Киеве дядька»:

– тексты, создаваемые шизофрениками;

– спонтанные диалоги (с тематическими прыжками, словесными лакунами, заполняемыми с учётом пресуппозиций);

– экспериментальные тексты: «Глокая куздра...»;

3) распад текста (в речи шизофреников, в бессвязном бормотании, в речи иностранцев).

Таким образом, Л. В. Сахарный рассматривает тексты с точки зрения психолингвистики, а не методики преподавания русского родного языка, и его понятие «дефектный текст» не подходит для номинации «неправильного» текста как средства формирования у школьников предметных умений и УУД.

Другое наименование «неправильного» текста – «негативный текст» – в методике преподавания русского языка впервые встречается в работах Л. В. Черепановой (2003). Исследователь отмечает, что «...большую роль в подготовке к написанию творческой работы ЕГЭ играют анализ и редактирование негативного текста – отрывков из экзаменационных работ выпускников. Такие упражнения учат не только исправлять

недочёты в содержании и речевом оформлении текста, но и осознавать причины ошибок» [10, с. 63]. Л. В. Черепанова отмечает, что «в ходе обучения полезно анализировать и позитивные тексты, желательно, чтобы это были сочинения, написанные учениками»¹.

Таким образом, контекст работ Л. В. Черепановой [9; 10] даёт возможность понять, что под позитивным текстом она понимает «правильный» текст, а под негативным – текст, имеющий недостатки: фактические ошибки, ошибки в определении видов и подборе примеров разных средств выразительности, логические ошибки, несоответствие требованиям композиционной целостности и завершённости, нарушение абзацного членения текста, ошибки в использовании языковых средств.

И. А. Сотова в монографии «Закономерности формирования самоконтроля в процессе письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка» (2006) указывает, что «представление о хорошем тексте формируется при чтении и анализе образцовых текстов, а также на основе редактирования деформированных текстов и их фрагментов» [8, с. 39]. Исследователь, не давая определение понятию «деформированный текст», ставит такой тип текстов в оппозицию к образцовым, под которыми она понимает «тексты, ценные в филологическом, воспитательном и культурологическом отношении, позволяющие создать для учащихся развивающую речевую среду» [Там же, с. 147].

Таким образом, понятия «дефектный текст», «негативный текст» и «деформированный текст» не являются полными синонимами. В нашем исследовании наиболее целесообразным и удобным для использования в процессе обучения мы считаем термин «негативный текст» и под ним понимаем текст, который не соответствует признакам текста:

– смысловая связность: единство и развёрнутость темы и наличие основной мысли;

– грамматическая связность: определённая последовательность предложений и использование языковых средств связи между ними;

– членимость;

– относительная завершённость.

Исправление ошибок в негативном тексте осуществляется в текстовой деятельности с ним. Для её успешного осуществления школьники должны владеть регулятивными УУД:

– целеполагания: школьник должен уметь ставить цель для работы с негативным текстом; понимать, как определить, есть ли ошибки в тексте, какие ошибки ему необходимо исправить, как он будет их исправлять;

¹ Материалы для подготовки к единому государственному экзамену по русскому языку: рекомендации для учителей-словесников, выпускников школ и абитуриентов / сост. Л. П. Алексенко, Л. В. Черепанова, Л. А. Скиданова, Л. В. Ковалёва. – Чита, 2003. – 75 с.

– планирования: школьник должен уметь планировать свою деятельность, определять последовательность действий, ориентируясь на текстовые категории (признаки текста), при анализе плана содержания и плана выражения текста, опознании ошибок в негативном тексте;

– самооценки: на основе классификации ошибок в плане содержания и плане выражения текста школьник должен уметь оценивать результаты своей деятельности по опознанию и исправлению ошибок в тексте на основе критериев, разработанных учителем;

– самокоррекции: на основе проведённой самооценки школьник должен уметь корректировать свою деятельность с негативным текстом по опознанию и исправлению ошибок в плане содержания и плане выражения и при необходимости внести коррективы в деятельность.

Потенциал негативных текстов позволяет использовать их как эффективное средство формирования регулятивных УУД в рамках требований ФГОС ООО¹ и СОО² по русскому языку. Понимание негативного текста как текста, не соответствующего одному или нескольким признакам текста, в аспекте формирования регулятивных УУД в текстовой деятельности актуализирует проблему разработки системы обучения.

Методология и методы исследования.

Существуют разные подходы к пониманию природы текста. Так, З. Я. Тураева³ определяет понятие «текст» как единицу языка, стоящую над предложением; Н. Д. Зарубина [2] – как единицу речи. И. Р. Гальперин объединяет данные подходы и трактует текст как единицу языка и речи: «Текст – это 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].

Обоснование параметров отнесения текста к негативному проводилось методом анализа и определения базовых текстовых категорий, с одной стороны, и типов ошибок в плане содержания и плане выражения – другой.

Многими исследователями категории текста интерпретируются как признаки текста, его ка-

чества. Анализ литературы по лингвистике текста (работы С. Г. Ильенко [3], Т. В. Матвеевой⁴, Т. В. Шмелёвой [11] и др.) свидетельствует о том, что существуют разные представления о системе текстовых категорий. Наиболее авторитетной в этой области исследования является система И. Р. Гальперина (1981) [1], который выделил 10 текстовых категорий: информативность, автосемантическую отрезков текста (относительную самостоятельность), когезию (сцепление), континуум (логическую последовательность, основанную на темпоральной и/или пространственной взаимосвязи отдельных сообщений), ретроспекцию (отнесённость к предшествующей содержательно-фактуальной информации), проспекцию (отнесённость к последующей содержательно-фактуальной информации), членимость, модальность, интеграцию, завершённость (исчерпывающее выражение замысла, с точки зрения автора).

В рамках нашего исследования необходимо было выделить текстовые категории, выделенные И. Р. Гальпериным, отнести к плану содержания и плану выражения текста. Так, к плану содержания мы отнесли информативность, автосемантическую отрезков текста, континуум, модальность; к плану выражения – членимость, когезию, ретроспекцию, проспекцию, интеграцию, завершённость.

Анализ категорий, способов их проявления в тексте позволил нам прийти к выводу, что данные текстовые категории характеризуют разные проявления целостности текста, нарушение которой приводит к ошибкам (по В. И. Капинос⁵):

в плане содержания текста:

– несоответствие микротем текста теме;
– отсутствие в тексте (его микротемах) определённой коммуникативной установки, замысла, основной мысли;

– отсутствие композиционной стройности (членение по смысловым частям, каждая из которых может состоять из микротем), логичности и непоследовательность развития мысли, нарушение абзацного членения текста;

– недостоверность излагаемого, несоответствие его жизненной правде;

– незавершённость текста (неисчерпанность коммуникативного замысла);

в плане выражения:

языковые ошибки (грамматические):
– неправильное словообразование (словообразовательные);

– ошибки в образовании форм слов (морфологические);

– ошибки в структуре словосочетания и предложения, в связях управления и согласования (синтаксические);

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. – М., 2011. – Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=2588> (дата обращения: 07.07.2017).

² 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: 07.07.2017).

³ Тураева З. Я. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.

⁴ Матвеева Т. В. Текстовая категория // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003. – С. 533–536.

⁵ Капинос В. И., Сергеева Н. Н., Соловейчик М. С. Развитие речи: теория и практика обучения. 5–7 кл.: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.

семантические (лексические) ошибки:
 – употребление слова в несвойственном ему значении;
 – смешение паронимов;
 – неразличение оттенков значения синонимов;
 – нарушение лексической сочетаемости;
 – плеоназм;
 – тавтология;
 стилистические недочёты:
 – употребление слов иной стилиевой окраски;
 – неуместное употребление эмоционально-экспрессивной лексики;
 – неоправданное употребление просторечных и диалектных слов;
 – употребление штампов;
 – смешение лексики разных исторических эпох;
 – несоответствие стиля речевой ситуации;
 недочёты в строении текста:
 – бедность и однообразие синтаксических конструкций;
 – неудачное использование лексического повтора как средства связи;
 – неудачное использование местоименной связи;
 – неудачный порядок слов;
 – нарушений видовременной соотнесённости глагольных форм в предложениях текста.

Таким образом, выделенные учёными текстовые категории дали возможность выявить, в чём может состоять их нарушение и, как следствие, что может делать текст негативным в плане содержания и выражения. Работа с таким текстом требует специальной системы, включающей целеполагание, планирование, самооценку и самокоррекцию. Это обуславливает необходимость разработки системы обучения.

Результаты исследования и их обсуждение. Разработанная нами система формирования действий целеполагания, планирования, самооценки и самокоррекции (регулятивных УУД) включает задания с негативным текстом, помогающие учащимся организовать и осуществить деятельность по опознанию и исправлению ошибок и недочётов в плане содержания и плане выражения через определение соответствия/несоответствия текста его признакам:

1. *Смысловая связность: единство и развёрнутость темы и наличие основной мысли.*

Внимательно прочитайте текст и ответьте на вопрос: можно ли его разместить на информационном сайте? Для этого:

А. Поставьте цель своей работы над данным текстом. Для того чтобы определить, может ли текст быть размещён на сайте, нужно понять, содержит ли он какие-нибудь недостатки. Если нет – размещаете, если да – исправляете ошибку.

Б. Для достижения цели необходимо составить план деятельности. Составьте данный план. Он может быть таким:

- 1) прочитайте текст;
- 2) определите тему и основную мысль;
- 3) определите, выражает ли заголовок тему или основную мысль;
- 4) если нет, озаглавьте текст в соответствии с темой или основной мыслью.

В. Определите тему текста и основную мысль помогают ключевые слова. Ключевые слова – это слова, благодаря которым создаётся единство темы текста, его цельность. Выделите ключевые слова.

Г. Определите, соответствует ли заглавие содержанию текста. Если нет, озаглавьте текст.

О поэтах

Десять петербургских артистов прочитали стихотворения поэтов Серебряного века о любимом городе в самых интересных его местах.

Авторы проекта хотели показать, каким видели Петербург Анна Ахматова, Владимир Маяковский, Александр Блок или Борис Пастернак, что из написанного великими поэтами прошлого осталось неизменным и актуальным спустя сотню лет, а что ушло навсегда.

Артисты, принявшие участие в съёмках, – известные петербуржцы: Илья Носков, Билли Новик, Николай Марто и другие.

Проект реализован при поддержке депутата Законодательного Собрания V созыва Марины Дюма.

2. *Грамматическая связность: определённая последовательность предложений и использование языковых средств связи между ними.*

Определите, обладает ли данная группа предложений грамматической связностью. Для этого:

А. Поставьте цель своей работы.

Б. Определите, можно ли данную группу предложений назвать негативным текстом. Почему? Что нужно сделать, чтобы превратить текст из негативного в позитивный? Составьте план деятельности.

В. Определите, какой приём помог вам устранить ошибку в содержании текста.

(1) Как рад был теперь мальчик! (2) Мальчик хотел разорить прилепленное под крышей гнездо. (3) В конце апреля прилетела пара весёлых, щебечущих и стала носиться вокруг гнёздышка. (4) Мальчик послушал.

– (5) Не разоряй гнёзда, – сказал отец, – весной опять прилетит.

(По К. Ушинскому)

3. Членимость.

Прочитайте текст. Определите, является ли он негативным. Что для этого нужно сделать?

А. Поставьте цель работы. Составьте план деятельности для достижения этой цели.

Б. Определите, нарушено ли в тексте абзацное членение. Своё мнение обоснуйте.

В. Найдите ключевые слова и определите тему и основную мысль текста. Сгруппируйте ключевые слова по микротемам: «В доме внизу», «В доме наверху».

Г. Опираясь на выделенные микротемы, разделите текст на абзацы.

Дом был большой, двухэтажный. Алёхин жил внизу, в двух комнатах со сводами и с маленькими окнами, где когда-то жили приказчики; тут была обстановка простая и пахло ржаным хлебом, дешевой водкой и сброей. К кухне примыкал старый амбар, откуда постоянно валила пыль. Наверху же, в парадных комнатах, он бывал редко, только когда приезжали гости. Здесь всегда пахло чистотой и свежестью, ощущалось тепло. Алёхин был очень рад гостям, поэтому поселил их наверху.

(По А. П. Чехову)

4. *Связность, членимость, относительная завершенность.*

Прочитайте текст. Можно ли его назвать негативным? Для этого определите, каким признаком он не соответствует:

А. Какие виды речевых и языковых ошибок встречаются в тексте? Исправьте данные ошибки, предварительно поставив цель своей работы, составив план для достижения этой цели.

Б. Определите, достигли ли вы цели, учитывая, что в тексте содержатся 15 речевых и языковых ошибок.

В. Откорректируйте свою работу, ориентируясь на виды ошибок:

1) лексические:

– смешение паронимов;

2) морфологические:

– ошибочное образование формы множественного числа имени существительного;

– ошибочное образование формы родительного падежа множественного числа;

– ошибочное определение рода имени существительного;

– ошибочное образование сложной формы сравнения прилагательного;

– употребление просторечных форм частей речи;

– неправильное склонение количественного числительного;

– неправильное склонение имён собственных.

Наши бухгалтера едят много банан и мандарин. Дома они весят красную тюль, самую ярчайшую из всех. В ихнем доме сразу становится уютно. Один из них говорит: «Я соберу кучу носок и чулков. Без пятьдесят пять пар я не обойдусь». Одного бухгалтера – Дениса Сокол – все ненавидют. Он наисамый вреднющий. А Марину Загниборода, она из города Чита, все любят.

Заключение. Введение в лингводидактический тезаурус понятия «негативный текст», понимание его как текста, который не соответствует основным признакам (смысловая связность, грамматическая связность, членимость, относительная завершенность), привело к выводу, что такой текст может быть средством формирования как предметных компетенций, так и УУД. Работа по трансформации негативного текста в позитивный представляет собой текстовую деятельность, эффективность которой определяется тем, владеют ли школьники действиями целеполагания, планирования, реализации деятельности, самооценки и самокоррекции, то есть регулятивными УУД.

Формирование регулятивных УУД в текстовой деятельности должно осуществляться посредством заданий, ориентированных на определённую текстовую категорию.

Список литературы

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стер. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
2. Зарубина Н. Д. Текст: лингвистический и методический аспекты. М.: Русский язык, 1981. 112 с.
3. Ильенко С. Г. Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц // Текстовые реализации и текстообразующие функции синтаксических единиц. Л.: Изд-во ЛГПИ, 1988. С. 7–22.
4. Кубрякова Е. С., Шахнарович А. М., Сахарный Л. В. Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. 240 с.
5. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. Изд. 5-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. 216 с.
6. Сахарный Л. В. Человек и текст: две грамматики текста // Человек – текст – культура. Екатеринбург, 1994. С. 17–20.
7. Сахарный Л. В., Стрекаловская С. И. Многоуровневое тема-рематическое структурирование текста у больных с афазией // Проблемы современного теоретического и синхронно-описательного языкознания. Вып. 4. Семантика и коммуникация. СПб.: СПбГУ, 1996. С. 124–137.
8. Сотова И. А. Закономерности формирования самоконтроля в процессе письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка. Иваново, 2006. 220 с.
9. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому языку // Учёные записки ЗабГГПУ. Сер. Профессиональное образование. Теория и методика обучения. 2010. № 6. С. 30–40.
10. Черепанова Л. В. Редактирование негативного текста. Готовим к ЕГЭ по русскому языку // Русская словесность. 2004. № 4. С. 62–70.
11. Шмелёва Т. В. Текст как объект грамматического анализа. Красноярск: Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 2006. 63 с.

Статья поступила в редакцию 17.08.2017; принята к публикации 10.09.2017

Библиографическое описание статьи

Антошкина А. А. Негативный текст как средство формирования у школьников регулятивных универсальных учебных действий // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 128–133.

Antonina A. Antoshkina,
Graduate Student,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: a-antoshkina1991@yandex.ru

Negative Text as a Means of Forming Schoolchildren's Regulatory Universal Learning Actions

The article reveals the problem of substantiating the use of the "negative text" in teaching the Russian language as a means of forming subject competencies and regulatory universal learning actions (ULA). It analyses the existing nominations, proves the necessity and validity of the "negative text" notion and determines this notion as inconsistent with the text characteristics: semantic and grammatical coherence, dividedness, relative completeness. The author points out that errors correction in the negative text is carried out in the text activity connected with the text perception/production and its interpretation. To implement it successfully schoolchildren should take regulatory universal learning actions. In this regard, the author justifies the negative text potential as an effective means to form such regulatory universal learning actions as goal setting, planning, self-assessment and self-correction by using the tasks to eliminate the inconsistencies of the text characteristics (categories). The article describes the elements of the developed methodological system to form the schoolchildren's regulatory universal learning actions when working with the negative text: tasks aimed at eliminating errors and shortcomings in terms of content and expression of the text. They provide for schoolchildren's text activity organized on the phases of performance. Based on the knowledge of text categories this activity implies identifying an error or a shortcoming in terms of content/expression of the text, error correction, reflexive self-control and, if necessary, self-correction of actions.

Keywords: negative text, text characteristics, text content, text expression, regulatory universal learning actions

References

1. Gal'perin I. R. *Tekst kak ob»ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. 5-e izd., ster. M.: KomKniga, 2007. 144 s.
2. Zarubina N. D. *Tekst: lingvisticheskii i metodicheskii aspekty*. M.: Russkii yazyk, 1981. 112 s.
3. Il'enko S. G. *Tekstovye realizatsii i tekstoobrazuyushchie funktsii sintaksicheskikh edinits // Tekstovye realizatsii i tekstoobrazuyushchie funktsii sintaksicheskikh edinits*. L.: Izd-vo LGPI, 1988. S. 7–22.
4. Kubryakova E. S., Shakhnarovich A. M., Sakharnyi L. V. *Chelovecheskii faktor v yazyke: yazyk i porozhdenie rechi*. M.: Nauka, 1991. 240 s.
5. Leont'ev A. A. *Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'*. Izd. 5-e. M.: Izd-vo LKI, 2008. 216 s.
6. Sakharnyi L. V. *Chelovek i tekst: dve grammatiki teksta // Chelovek – tekst – kul'tura*. Ekaterinburg, 1994. S. 17–20.
7. Sakharnyi L. V., Strelkovskaya S. I. *Mnogourovnevnoe tema-rematicheskoe strukturirovanie teksta u bol'nykh s afaziei // Problemy sovremennogo teoreticheskogo i sinkhronno-opisatel'nogo yazykoznaniiya*. Vyp. 4. Semantika i kommunikatsiya. SPb.: SPbGU, 1996. S. 124–137.
8. Sotova I. A. *Zakonomernosti formirovaniya samokontrolya v protsesse pis'mennoi rechevoi deyatel'nosti shkol'nikov na urokakh russkogo yazyka*. Ivanovo, 2006. 220 s.
9. Cherepanova L. V. *Vedushchie podkhody sovremennoi paradigmy obucheniya russkomu yazyku // Uchenye zapiski ZabGGPU. Ser. Professional'noe obrazovanie. Teoriya i metodika obucheniya*. 2010. № 6. S. 30–40.
10. Cherepanova L. V. *Redaktirovanie negativnogo teksta. Gotovim k EGE po russkomu yazyku // Russkaya slovesnost'*. 2004. № 4. S. 62–70.
11. Shmeleva T. V. *Tekst kak ob»ekt grammaticheskogo analiza*. Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyar. gos. un-ta, 2006. 63 s.

Received: August 17, 2017; accepted for publication: September 10, 2017

Reference to the article

Antoshkina A. A. *Negative Text as a Means of Forming Schoolchildren's Regulatory Universal Learning Actions // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching*. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 128–133.

УДК 372.881.161.1

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.bogdanova@rsu.edu.ru

Приём выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения восприятию и интерпретации художественного текста

В статье анализируется способность человека к упреждению, выдвижению смысловых гипотез и антиципации в речевой деятельности и рассматривается возможность опоры на данные механизмы при обучении старших школьников восприятию и интерпретации художественного текста. В работе доказывается, что приём выдвижения смысловых гипотез облегчает процесс восприятия и анализа текста, а значит, и его понимания. На основании анализа данных эмпирического исследования в работе делается вывод: старшие школьники редко прибегают к данному приёму или выдвигают гипотезы, не соответствующие содержанию текста, однако обнаружив расхождение смыслов, не отказываются от ложного прогноза, не ищут причин ошибки. Это обусловлено тем, что школьники не способны сопровождать процесс выдвижения гипотез рефлексией деятельности и результата. Автор доказывает, что обучение приёму выдвижения смысловых гипотез способствует оптимизации процесса формирования умений текстовой деятельности: он будет более эффективным, если целенаправленно обучать старшекласников находить в тексте приметы, позволяющие выдвинуть и проверить гипотезу относительно развития событий текста. В статье предлагаются методические пути преодоления данного затруднения. Разработанные автором упражнения для учащихся помогут им осознать средства и сигналы текста, позволяющие сформировать прогноз и проверить истинность гипотезы.

Ключевые слова: обучение восприятию и интерпретации текста, текстовая деятельность, старшие школьники, выдвижение смысловых гипотез, прогнозирование и антиципация в речевой деятельности, художественный текст

Введение. Процессы восприятия, понимания и интерпретации художественного текста осуществляются с использованием ряда механизмов мышления и речи, среди которых особую роль выполняют механизмы вероятностного прогнозирования и антиципации.

Уже в первые секунды взаимодействия с книгой как материальным объектом или текстом, имеющим графические признаки, элементы, маркирующие авторскую принадлежность, главице и т. п., реципиент подталкивается к формированию определённых ожиданий и прогноза относительно возможного жанра (если он не указан заранее), авторства (если нет явных указаний на автора), содержания и стиля изложения. Чтение начала текста позволяет с различной долей вероятности предвосхитить вариант продолжения текста. Ожидания читающего могут касаться значения отдельных лексем, текстовых фрагментов, непосредственно идущих за прочитанным (например, следующей реплики диалога), или иметь отношение ко всему сюжету и даже авторскому замыслу. Такое прогнозирование детерминировано прошлым опытом человека, в том числе речевым, контекстом, ситуацией и фрагментом действительности, релевантным тексту. Однако представления реципиента о возможном последующем развитии мысли и ментальное моделирование предположительного содержания текста, основанное на читательском представлении о том, как обычно бывает, какое слово за каким следует, как строятся «рамки

той или иной ситуации (фреймы), может быть адекватным, частично адекватным или неадекватным реальному, но пока ещё неизвестному читающему содержанию текста. Поэтому выдвигаемый им прогноз является вероятностным.

Методология и методы исследования. Прежде чем перейти к изложению наших соображений об использовании механизма вероятностного прогнозирования при обучении текстовой деятельности, следует определиться с объёмом понятий, являющихся важными для достижения поставленных нами целей.

Отметим, что механизмы, лежащие в основе способности человека к предвосхищению будущего, исследуются в комплексе в русле психологических концепций (П. К. Анохин, 1978; Н. А. Бернштейн, 1991; И. А. Зимняя, 2001; Е. Н. Соколов, 1968; О. К. Тихомиров, 1984; И. М. Фейгенберг, 1977 и др.), а для обозначения этих механизмов используются разные термины и терминологические сочетания: «антиципация» (В. Вундт), «вероятностное прогнозирование» (И. М. Фейгенберг), «упреждающий сигнал» (И. А. Зимняя). Отметив, что при определённых условиях эти и близкие им понятия можно использовать в качестве взаимозаменяемых, мы всё же вслед за В. Д. Менделевичем будем различать термины «вероятностное прогнозирование» как создание модели будущего и «антиципация» как такое предвосхищение варианта развития ситуации, которое определяет выбор способа поведения [8, с. 81].

Исчерпывающее определение термина «антиципация» в психолого-педагогическом научном поле дали Б. Ф. Ломов и Е. Н. Сурков: «Антиципация – это способность (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определённым временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий» [7, с. 5]. Антиципация связана с деятельностным началом и регулирует выбор стратегий поведения.

Следовательно, понятие антиципации можно считать более широким по сравнению с вероятностным прогнозированием. Важно подчеркнуть, что оба механизма в равной степени важны для воспринимающего и интерпретирующего текст: его прогноз может касаться и выдвижения гипотез о продолжении текста, и текстового целого, и выбора варианта поведения при дальнейшем чтении текста (например, принятия решения о необходимости обращения к внешним источникам информации для устранения помех при чтении, о ведении записей при чтении, о вступлении в диалог с другими читателями и т. п.). Но в контексте нашей работы более значимым для понимания текста при его восприятии, анализе и интерпретации и для решения задач обучения представляется именно приём выдвижения смысловых гипотез, основанный на механизме вероятностного прогнозирования.

И. А. Зимняя определяет вероятностное прогнозирование как «процесс упреждения целого, предвидение элементов, последующих за данным элементом, на основе априорной вероятности их появления в апперципируемом целом» [5, с. 228]. Исходя из этого определения, можно считать, что механизм вероятностного прогнозирования реализуется следующим образом: полученный сигнал, благодаря способности к упреждению, рождает в сознании реципиента предположение о тех элементах, которые могут, как позволяет судить опыт и здравый смысл, идти вслед за данным. Кроме того, гипотеза касается и возможной комбинации элементов и их сочленения в целое.

Человек способен прогнозировать вероятность появления последующих элементов в любой сфере собственной активности, в том числе и в условиях устного и письменного дискурса. Роль прогностических действий в речевой деятельности рассматривалась в работах ведущих отечественных психолингвистов В. П. Белянина, А. А. Залевской, И. А. Зимней, К. Ф. Седова, Р. М. Фрумкиной и др. Отмечено, что в речевой деятельности выдвижение гипотез определено тем, что, во-первых, сам язык обладает не только многоуровневой системой знаковых единиц, находящихся в парадигматических и синтагматических отношениях, но и сводом правил, определяющих способы их функционирования, в том числе сочетаемости лексем, грамматических

форм и структур. Во-вторых, речевая традиция и часто встречавшиеся в прошлом опыте варианты развития и выражения смысла, их закрепление в памяти, способствуют реализации функции упреждения при восприятии и продуцировании высказывания. Значит, языковые установления, ставшие понятными и привычными для коммуниканта, и речевая традиция подталкивают его к выдвиганию определённого прогноза, вероятность которого определяется частотностью использования единицы в речи окружающих и организации ментального словаря и тезауруса индивида. Прогноз, опирающийся на контекст, структуру предложения, можно назвать вербальным, или лингвистическим: человек предполагает, какое слово, предложение, речевая формула могут идти вслед за только что воспринятыми.

Другой вид прогноза, который выделяют на основе анализа ситуации и представления о способах её развития, называют смысловым. Понятно, что такой прогноз является субъективным, поскольку связан с представлением личности о речевых событиях.

Оба вида прогноза в речевой деятельности, в том числе при восприятии текста, подкрепляют друг друга.

Иллюстрировать работу механизмов вероятностного прогнозирования и антиципации можно на примере текста с пропущенными словами:

На ранней заре, когда еще кричат ... и по-чёрному дымятся ..., распахнёшь, бывало, окно в прохладный сад, наполненный липоватым ..., сквозь который ярко блестит кое-где утреннее ..., и не утерпишь – велишь поскорее заседлывать ..., а сам побежишь умываться на пруд.

(И. А. Бунин. Антоновские яблоки)

Лексическая и семантическая сочетаемость слов, грамматические приметы, жизненные представления, контекст, тема-рематическое единство текста позволяют практически безошибочно восполнить пробелы ещё до того, когда прочитан весь фрагмент: стимулированные предыдущими фразами и лексемами, в памяти всплывают слова *петухи, избы, туманом, солнце, лошадь*.

Гипотезы, выдвинутые относительно наличия в тексте определённых лексико-грамматических единиц, способов разворачивания смыслов, фабулы, вариантов разрешения конфликтов, проверяются опытным читателем в ходе дальнейшего чтения. Смысловые гипотезы подтверждаются сразу или не сразу и не всегда. Так, например, автор может добиваться эффекта обманутого ожидания, когда, руководствуясь представлением о наиболее вероятной структуре текста или развитии дискурса, читатель может обнаружить в речевом произведении нечто противоречащее ожиданиям. Обманутое ожидание, например, может быть тогда, когда нарушены социальные и поведенческие стереотипы или языковые нормы, что может создавать интригу,

удерживать внимание читателя, вызывать удивление, то есть служить средством создания экспрессии.

Краткий обзор и анализ идей психологов и психолингвистов относительно способности человека к упреждению и прогнозированию, а также выбору стратегии поведения в соответствии с прогнозом заставляет искать способы учёта данных механизмов и их применения в процессе обучения восприятию и интерпретации текста.

В методике обучения русскому языку и литературе неоднократно предпринимались попытки анализа способности к вероятностному прогнозированию и антиципации в свете задач обучения чтению. Обратимся к некоторым методическим идеям, выдвинутым нашими предшественниками.

В концепции формирования читательской самостоятельности (Н. Н. Светловская, О. В. Джебелей, Г. М. Первова, Т. С. Пиче-оол и др. [9; 10]) уделяется внимание формированию способности школьника воспринимать книгу как материальный объект в единстве формы и содержания и, руководствуясь внешними приметам, настраиваться на чтение и выбирать способ взаимодействия с книгой. Перцептивно-регулятивные действия, определяющие стратегию читательского поведения, основаны на способности к антиципации.

Диссертационное исследование О. Н. Бершанской посвящено вопросу использования приёмов повышения уровня активности и осознанности деятельности младших школьников на уроках литературного чтения на основе их способности к антиципации [1].

В работах С. М. Бондаренко, Г. Г. Граник, Л. А. Концевой, рассматривающих процесс чтения как диалог с автором, уделяется внимание вопросу о предвосхищении возможного содержания текста по заглавию, авторской принадлежности, началу [3].

Методическая наука предлагает осмыслить опыт опоры на механизмы вероятностного прогнозирования и антиципации при обучении интерпретации текста. В практике обучения опора на вероятностное прогнозирование осуществляется при чтении с остановками и выдвижением смысловых гипотез относительно возможного развёртывания текста. Детальную разработку урока медленного чтения с применением приёма чтения с остановками и вероятностного прогнозирования, осуществляемого посредством ответов на вопросы, в том числе прогностического характера, даёт учитель Т. Е. Коптяева (г. Екатеринбург) [6]. Автор считает, что такой путь открывает возможности для использования технологии критического мышления. Стоит отметить, что педагог предлагает поэтапную работу над текстом и книгой:

1-й этап: от восприятия её до чтения и выдвижения гипотез, к рождению ассоциаций, к предвосхищению содержания текста только на основе его названия;

2-й этап: непосредственного чтения выбранного произведения с остановками, попытка с помощью предложенных вопросов понять характеры героев, мотивы их поступков, прогнозировать развитие сюжетной и композиционной линии книги;

3-й этап: достижение понимания прочитанного на уровне смысла.

Вопросы, которые педагог предлагает задавать школьникам во время остановки чтения произведения П. Рейнольдса «Точка», связаны с антиципацией (например, после чтения начала произведения: «Урок рисования закончился, но Вашти осталась сидеть за партой, словно её приклеили. Её альбом был пуст». Вопрос: «Как, по вашему мнению, отреагирует учительница на пустой лист Вашти?») и носят проблемный характер, поскольку допускают разные варианты ответов, а также с рефлексивной деятельностью учащихся (например: «Как изменилась Вашти от начала к концу рассказанной истории? Что нового узнала о себе?»).

Обращение к приёму выдвижения смысловых гипотез можно найти и в работах известных учёных-методистов Н. А. Ипполитовой, О. В. Кубасовой, М. И. Омороковой, Л. С. Сильченковой, О. В. Сосновской и др. Так, например, Н. А. Ипполитова указывает, что для восприятия и продуцирования текстов учащемуся необходимо уметь 1) предвосхищать (прогнозировать) содержание текста по заголовку, началу, аннотации, характеру источника; 2) предвидеть структуру предложения по его началу, лексическим и морфологическим компонентам; 3) прогнозировать композицию текста по его жанровой характеристике¹. Однако, несмотря на определённую разработанность вопроса об опоре на прогностические способности человека при обучении чтению текста, его нельзя считать исчерпанным в применении к задачам совершенствования умений текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности на завершающей ступени языкового и литературного образования школьников.

Результаты исследования и их обсуждение. Очевидно, что выдвижение смысловых гипотез способствует созданию адекватной проекции текста в сознании реципиента и служит задачам его интерпретации, повышает читательский интерес. Осознанное или неосознанное прогнозирование вариантов развития текстовых элементов и верификация гипотез удерживает внимание, создаёт эффект вовлечённости в де-

¹ Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе: учеб. пособие для пед. вузов. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 171 с.

тельность, а также является способом общения (диалога) с автором. Важным для полноценного смыслового восприятия текста и его адекватной интерпретации нам представляется не только выдвижение смысловых гипотез и их проверка, но и соединение данных процессов с рефлексивной деятельностью, позволяющей осознать собственное понимание или непонимание. Под воздействием рефлексии реципиент способен сопоставить уже освоенный текст, контекст, за-текст, ожидание и новые блоки информации и сделать вывод об истинности или ложности выдвинутых гипотез, осознать текстовое целое.

Однако наблюдение за текстовой деятельностью учащихся старших классов и проведённое нами экспериментальное исследование, которое детально описано Е. С. Богдановой [2], показали, что в процессе восприятия фрагмента из прозы И. А. Бунина «Тень птицы» лишь 38,7 % школьников прибегают к выдвижению и проверке смысловых гипотез, тогда как в среде опытных читателей их насчитывается 81,8 %. Анализ интерпретационных высказываний школьников позволил выявить, что часто в них имеют место прогнозы, которые нерелевантны содержанию текста. Так, например, учащиеся могут выдвигать ложные гипотезы вследствие неверного истолкования метафорических выражений («*копья минаретов*» – *думаю, там шла война*). Несколько школьниц из числа учащихся экспериментальной группы, прочитав начало текста, решили, что речь идёт о сказочном городе, а, встретив топоним «Стамбул», не отказались от версии. Для проверки истинности гипотез взрослые читатели (учителя, преподаватели вузов, библиотекари) обращаются к повторному чтению-просмотру текстового фрагмента объёмом в несколько предложений, тогда как школьники чаще всего перечитывают лишь то предложение, которое вызвало недопонимание.

Более того, в ходе анализа видеозаписей с устной интерпретацией текста школьниками отмечено, что учащиеся, выдвинувшие ложные гипотезы, не возвращаются к тексту с целью определения, что натолкнуло их на предположение и повлияло на сформированный прогноз. Так, например, многие учащиеся, встретив в предложении 5 упоминание о «*генуэзской башни Христа*», выдвигали гипотезу о том, что действие происходит в Италии, в Европе, на Средиземноморье, а, прочитав в предложении 6 название порта «*Стамбул*», не отменяли ранее выдвинутое предположение. Таким образом, дети, даже осознав, что выдвинутая ранее гипотеза является ошибочной, чаще не говорят об изменении своего мнения и не ищут причин, подтолкнувших к ошибочному решению, а продолжают чтение последующих предложений. При этом удивительно то, что если даже соединение двух понятых читателем-школьником фрагментов является нелогичным или даже абсурдным,

то учащиеся часто не смущаются и продолжают чтение. Это подтверждает вывод Л. П. Добраева относительно того, что при интерпретации текста школьники могут не осознавать собственного непонимания [4]. По инструкции учащиеся имели право задавать вопросы эксперту для уточнения собственного понимания, проверки гипотез, однако лишь 9,6 % опрошенных школьников прибегли к этому виду помощи.

Чтобы при восприятии и интерпретации текста школьники могли в полной мере опираться на собственную способность прогнозировать вербальное и смысловое развёртывание текста, необходимо специальное обучение приёмам выдвижения и проверки смысловых гипотез. С одной стороны, работа над чтением с остановками, выдвижением и проверкой гипотез формирует внимание к текстовой материи и умение интерпретировать текст с учётом его регулятивных структур. С другой стороны, такая работа в целом будет способствовать совершенствованию антиципационных способностей личности, что положительно для реализации требований ФГОС СОО, предусматривающих необходимость формирования коммуникативных и регулятивных универсальных учебных действий школьников.

Учитывая накопленный в методике обучения русскому языку и литературе опыт и собственную многолетнюю педагогическую практику, мы можем утверждать, что для формирования умений текстовоспринимающей и интерпретационной деятельности важны осознание школьниками значимости прогностической деятельности и упражнения, формирующие прогностические умения. Рассмотрим некоторые из них.

1. Чтение с остановками и выдвижение смысловых гипотез.

Учащимся предлагается прочитать часть текста и выдвинуть предположения относительно дальнейшего развития текстовой информации:

Огромная круглая столовая, своими размерами и высокими потолками напоминающая выставочный зал, восторженно гудела. Мальчишки и девчонки, оставив тарелки и стаканы с недопитым компотом, сблизь к центру, где у небольшого фонтана вожатые кормили медведя. Надя протолкалась поближе. Вдруг столовая ахнула подобно тому, как ахает переполненный цирк, на глазах которого падает с трапеции гимнаст. Прокатился панический гул.

(Э. И. Пашнев. Девочка и олень)

2. Выдвижение альтернативных гипотез.

– Прочитайте текст. Как, по-вашему, будет развиваться события? Выберите наиболее вероятный вариант.

– Я говорила, говорила! – Железная Кнопка была в восторге. Голос её звучал победно. – Час расплаты никого не минует!.. Справедливость восторжествовала! Да здравствует справедливость! – Она вскочила на парту. – Ре-бя-та! Сомову – самый жестокий бойкот!

И все закричали:

– Бойкот! Сомову – бойкот!

(В. К. Железников. Чуучело)

Варианты развития событий: 1) все проголосуют за бойкот; 2) Маргарита Ивановна объяснит, что бойкот в данной ситуации не лучший выход, и все откажутся от него; 3) одна Ленка Бессольцева не поднимет руки; 4) бойкот объявят тем, кто не поддержит Железную Кнопку. Предложите свой вариант гипотезы.

3. Выявление текстовых элементов, наводящих на выдвижение истинных гипотез.

– Найдите в тексте приметы, которые помогут предопределить, о чём далее будет говорить в тексте:

В то лето я училсяшивать пуговицы. Не потому, что собирался стать великим портным, а просто таким странным образом дед исправлял мой почерк. С буквами у меня не складывались отношения. Как я ни старался, из под пера выползали такие дегенераты, что хотелось тут же вырвать страницу или выкинуть тетрадь в мусоропровод.

(Т. Д. Пономарева. Трудное время для попугаев)

4. Выдвижение вербального прогноза.

– Опираясь на контекст и собственный опыт, вставьте пропущенные слова и сравните с авторским текстом.

Когда бричка проезжала мимо острога, Егорушка взглянул на ..., тихо ходивших около высокой белой стены, на маленькие ... окна, на крест, блестящий на крыше, и вспомнил, как неделю тому назад, в день Казанской ... матери, он ходил с мамашей в острожную церковь на ... праздник; а ещё ранее, на Пасху, он приходил в острог с кухаркой Людмилой и с Дениской и приносил сюда ..., яйца, пироги и жареную говядину; арестанты благодарили и ..., а один из них подарил Егорушке оловянные запонки собственного изделия.

(А. П. Чехов. Стель)

5. Верификация гипотез.

– Выдвиньте предположения относительно вероятного развития событий.

Урок назывался «Чтение». На единственной картинке – похожий на татарина муравей беседовал со стрекозой, смахивающей на обиженную девочку. Людмила Васильевна неслышно скользила между партами и говорила стихи о встрече двух этих существ. В руках она баякала указку, иногда оглядывалась на картину, словно наблюдая, правильно ли ведут себя герои знаменитой басни.

– «Ты всё пела? Это дело: так поди же попляши!» – назидательно сказала она и, холодно взглянув на стрекозу, подошла к окну открыть форточку.

В класс проник запах высушенных кленовых листьев и грачные вскрики. Там, где кричали над лесом птицы, по шелестящей тропинке суетливо бегал мужичок-муравей, уже закутанный в полушубок. Иногда он останавливался, шевелил усиками, прислушивался: не катит ли зима? И ему навстречу тащила свои звенящие слюдяные крылья попрыгунья-стрекоза. Уже сейчас ей было знобко ступать в лёгких балеринных тапочках по сырой земле.

– Она насмерть замёрзнет? – взволновался вдруг Мишка.

(В. И. Одноралов. Стрекоза и муравей)

– Прочитайте текст далее, определите, подтвердилась или нет ваша гипотеза. Что помогло

или помешало выдвинуть истинную гипотезу? Почему ваши гипотезы были разными? Как собственный опыт влияет на процесс выдвижения смысловых гипотез?

6. Анализ эффекта обманутого ожидания.

Учитель предлагает школьникам прочитать рассказ И. А. Бунина «Роман горбуна», но при этом даёт текст с вырезанными заключительными словами:

...навстречу ему, в розовом свете весенней зари, важными и длинными шагами шла в сером костюме и хорошенькой шляпке, похожей на мужскую, с зонтиком в левой руке и с фиалками в правой, ...

(И. А. Бунин)

Работа над текстом строится на основе вопроса: Чем, по вашему мнению, И. А. Бунин завершил рассказ?

7. Анализ текстовых деталей для прогнозирования финала текста.

Учащимся предлагается читать рассказ А. П. Чехова «Спать хочется» и в ходе чтения отмечать детали текста, позволяющие предвосхитить финал истории. После чтения следует обсудить, по каким деталям уже в ходе чтения читатели могли прогнозировать трагический финал повествования.

8. Выбор стратегии читательской деятельности и способа чтения на основе выдвижения гипотезы.

– Прочитайте фрагмент текста. Найдите в нём приметы, позволяющие определить место и время событий. Выдвиньте предположение относительно эпохи, авторства.

Хотя в юности хандрить и не принято, но иногда (чаще по воскресеньям) тоска всё же одолевала. Печально шумел по вечерам чёрный осенний лес, затёкший дождями, и ты казался себе маленьким, заброшенным на край света, всеми забытым... Остров! Географическое понятие суши, окружённой со всех сторон водою, иногда всё же сказывается на психике. И очень редко, в исключительных случаях, начинал работать маяк на Секирной горе – яростные проблески света, отрывисто посланные в безлюдность осеннего моря, только усиливали одиночество. Осень – но юнги ещё обедали под открытым небом, сидя за столами на берегу озера, а старшины, всегда верные букве устава, командовали с присущей им безжалостностью:

– Головные уборы – снять! Отставить... Кто это там опоздал? Бескозырку надо в момент скидывать. Головные – снять! Вот теперь хорошо. Сесть! Отставить... Вот теперь плохо. Синяков, тебя команда не касается? Сесть! Можете принимать пищу.

– Определите, какой информации вам не хватает, чтобы подтвердить гипотезу. Какими информационными источниками вы могли бы воспользоваться?

9. Прогнозирование содержания текста по заглавию, автору, жанру, началу.

– Сейчас мы познакомимся с произведением «Лазурное царство». О чём может говориться в тексте с таким названием?

– Автор произведения – И. С. Тургенев. Может ли у вас возникнуть предположение относительно жанра, тематики, проблематики произведения?

– Это стихотворение в прозе. Уточнит ли данная информация ваш прогноз?

– Прочитайте первый абзац: «*О лазурное царство! О царство лазури, света, молодости и счастья! Я видел тебя... во сне*». Что теперь вы можете сказать относительно содержания текста.

– Каковы могут быть ожидания читателя, если известны будут все блоки информации о произведении: заглавие, фамилия автора, жанр, содержание первого абзаца.

– Прочитайте произведение. Чьи прогнозы полностью или частично оправдались?

10. Рефлексия прогностической деятельности.

Учитель предлагает школьникам прочитать распечатанную часть рассказа А. П. Чехова «Бумажник» без последних шести абзацев и выдвинуть гипотезы о возможном развитии событий. Выслушав ответы учащихся и обсудив выдвинутые прогнозы, учитель раздаёт продолжение (без последних двух абзацев) и просит прочитать его. Обсуждается справедливость первых гипотез и выдвигаются новые. Далее читаются заключительные абзацы, работа по анализу и верификации гипотез повторяется. В результате учитель организует рефлексивную деятельность с опорой на вопросы: «Что вы могли и что не могли ожидать? Какие прогнозы оправдались, а какие нет? Какие приметы текста, важ-

ные для выдвижения гипотезы, вы заметили, а какие нет? Что, по вашему мнению, способствует выдвижению читательских гипотез, а что препятствует?»

Выводы. Внимание к приёму выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения текстовой деятельности даёт положительные результаты. Приём выдвижения и проверки смысловых гипотез – это и способ преодоления трудности интерпретационной деятельности, и средство организации диалога о тексте, а значит, путь активизации речемыслительной деятельности учащихся.

Учащиеся становятся более чуткими к словесной ткани текста, ведь именно она содержит сигналы, которые позволяют как прогнозировать продолжение текста, так и выдвигать идеи относительно замысла автора, основной мысли текста и идеи произведения.

Освоивший данный приём школьник более способен к диалогическому общению, поскольку он осознаёт, что его собеседник в условиях устного или письменного дискурса тоже имеет определённые ожидания относительно развития речевого события.

В результате целенаправленного обучения выдвижению смысловых гипотез и применения системы упражнений, подобных приведённым выше, совершенствуется диалогическое сознание школьника, поскольку в ходе анализа и верификации гипотез, сравнения собственного ожидания и хода мысли автора формируется понимание чтения как сотворчества и диалога автора и читателя.

Список литературы

1. Бершанская О. Н. Антиципация как средство повышения активной и осознанной деятельности младших школьников на уроках литературного чтения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 286 с.
2. Богданова Е. С. Проблемы интерпретационной деятельности старших школьников // Вопросы психолингвистики. 2015. № 1. С. 148–159.
3. Граник Г. Г., Бондаренко С. М., Концевая Л. А. Как учить работать с книгой. М.: Мой учебник, 2007. 256 с.
4. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М.: Педагогика, 1982. 176 с.
5. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2001. 432 с.
6. Коптяева Т. Е. Урок медленного чтения по книге П. Рейнольдса «Точка» // Филологический класс. 2014. № 2. С. 54–57.
7. Ломов Б. Ф., Сурков Е. Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. 280 с.
8. Менделевич В. Д., Соловьева С. Л. Неврология и психосоматическая медицина. М.: МЕДпресс-информ, 2002. 608 с.
9. Первова Г. М. О разных способах чтения в начальных классах // Начальная школа. 2008. № 10. С. 29–33.
10. Светловская Н. Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18.

Статья поступила в редакцию 20.08.2017; принята к публикации 15.09.2017

Библиографическое описание статьи

Богданова Е. С. Приём выдвижения смысловых гипотез в ходе обучения восприятию и интерпретации художественного текста // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 134–140.

Elena S. Bogdanova,
Candidate of Pedagogy,
Ryazan State University named after S. A. Yesenin
(46 Svobody st., Ryazan, 390000, Russia),
e-mail: helensim@mail.ru,
e.bogdanova@rsu.edu.ru

Formulating Semantic Hypotheses while Developing Students' Skills of Perceiving and Interpreting a Literary Text

The article analyses a person's ability to anticipate the narration, advance semantic hypotheses about it and considers the possibility to use this technique while developing senior school students' skills of perceiving and interpreting a literary text. The author proves that semantic hypotheses facilitate the perception and interpretation of the text, hence its understanding. By means of the empiric study the conclusion is made that senior school children rarely use this technique or put forward semantic hypotheses that do not correspond to the content of the text; however, when they discern the discrepancy of meanings, they do not abandon the false forecast, they do not seek the causes of the error. The reason for it lies in the fact that school students cannot reflect on the actions and results while making hypotheses. The author is sure that teaching students to advance semantic hypotheses optimizes the formation of the skills of textual activity. The skill formation will be more effective if the students are taught to analyze the text and find the signs for proposing and testing the hypothesis about the course of events in the text. The article provides methodological solutions for these problems. The tasks designed by the author can help students to realize the means and signals of the text that enable them to formulate and test the hypothesis.

Keywords: teaching text perception and text interpretation, textual activity, senior school students, formulating semantic hypotheses, prediction and anticipation in speech activity, literary text

References

1. Bershanskaya O. N. Antitsipatsiya kak sredstvo povysheniya aktivnoi i osoznannoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov na urokakh literaturnogo chteniya: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02. M., 286 s.
2. Bogdanova E. S. Problemy interpretatsionnoi deyatel'nosti starshikh shkol'nikov // Voprosy psikhologivistiki. 2015. № 1. S. 148–159.
3. Granik G. G., Bondarenko S. M., Kontsevaya L. A. Kak učit' rabotat' s knigoi. M.: Moi uchebnik, 2007. 256 s.
4. Dobraev L. P. Smyslovaya struktura uchebnogo teksta i problemy ego ponimaniya. M.: Pedagogika, 1982. 176 s.
5. Zimnyaya I. A. Lingvopsikhologiya rechevoi deyatel'nosti. M.: MPSI; Voronezh: Modek, 2001. 432 s.
6. Koptyaeva T. E. Urok medlennogo chteniya po knige P. Reinol'dsa «Tochka» // Filologicheskii klass. 2014. № 2. S. 54–57.
7. Lomov B. F., Surkov E. N. Antitsipatsiya v strukture deyatel'nosti. M.: Nauka, 1980. 280 s.
8. Mendelevich V. D., Solov'eva S. L. Nevrozologiya i psikhosomaticheskaya meditsina. M.: MEDpress-inform, 2002. 608 s.
9. Pervova G. M. O raznykh sposobakh chteniya v nachal'nykh klassakh // Nachal'naya shkola. 2008. № 10. S. 29–33.
10. Svetlovskaya N. N. Obuchenie chteniyu i zakony formirovaniya chitatelya // Nachal'naya shkola. 2003. № 1. S. 11–18.

Received: August 20, 2017; accepted for publication: September 15, 2017

Reference to the article

Bogdanova E. S. Formulating Semantic Hypotheses while Developing Students' Skills of Perceiving and Interpreting a Literary Text // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 134–140.

Елена Анатольевна Дьякова,
доктор педагогических наук, профессор,
Армавирский государственный педагогический университет
(352900, Россия, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159),
e-mail: dja_e_an@mail.ru

Проблемы реализации школьного стандарта: подготовка учителя физики к обеспечению достижения образовательных результатов

Реализация школьного стандарта поставила перед педагогами много проблем, главная из которых – как организовать деятельность учащихся, чтобы требуемые результаты были достигнуты. Она, в свою очередь, стала катализатором выявления комплекса взаимосвязанных сопутствующих проблем – от подготовки учителя до разработки дидактических ресурсов нового типа. В статье кратко анализируется этот комплекс проблем и некоторые возможные решения, в частности, проблема отсутствия достаточной методической поддержки процесса диагностики трёх типов образовательных результатов. Основное внимание уделено подготовке будущих учителей физики к осуществлению диагностики образовательных результатов (предметных, метапредметных и личностных) неразрывно связан с их формированием. Предложена модель подготовки учителя физики к формированию и диагностике образовательных результатов, включающая основой курс «Теория и методика обучения физике», курсы по выбору «Современные технологии обучения физике» и «Оценка качества процесса обучения физике», а также модель процесса формулирования заданий нового типа на основе идей единства «формирование-диагностика». Все аспекты рассмотрены с точки зрения обучения физике и подготовки учителя физики, приведены примеры заданий нового типа.

Ключевые слова: стандарт, формирование и диагностика образовательных результатов, подготовка учителя, обучение физике

Введение. Переход на новые стандарты поставил перед учителями и учёными-методистами много новых проблем, без решения которых этот процесс будет очень долгим и малорезультативным. Важные и интересные, а главное – своевременные и продуктивные идеи, заложенные в ФГОС, могут оказаться нереализованными, т. к. не обеспечены необходимой методической поддержкой. Известное высказывание одного из премьеров РФ В. С. Черномырдина «Хотели как лучше, а получилось как всегда» так и приходится на ум, когда в различного рода публикациях встречаешь «объяснения», что учитель-профессионал должен сам знать, как обеспечить выполнение требований стандарта, исходя из своего опыта и понимания (но найдёт ли он достаточно времени для этого?). Именно об этом с тревогой пишут М. М. Поташник и М. В. Левит: «...учителю необходимо найти, опять же в собственной психолого-педагогической мастерской все необходимые и достаточные (оптимальные) средства для достижения всех трех групп результатов совместно с каждым своим учеником на уроке, вне урока, в итоге изучения темы, раздела, всего курса, в течение прожитого учеником того или иного этапа взросления»¹. Найти, создать и реализовать.

Некоторое, возможно, и заметное, число опытных учителей действительно в состоянии «знать» и «уметь», но большая часть их работают в крупных городах, где сами образовательные возможности (и для ученика, и для учителя) выше. Но что делать тем, кого готовили по ста-

рым стандартам и кто работает «по старинке»? Они и рады бы работать по-новому, но покажите, как! Может, тогда они не профессионалы и не подходят современной школе? Давайте их выгоним, но кто будет работать? Что делать начинающим учителям? «Свободное плавание» не для них. Обучение мастерству начинается с упражнений, с работы по образцам и технологиям, но их сегодня в образовании недостаточно.

Возникает и следующая проблема – подготовка педагогических кадров, мы встречаем много нареканий педвузам – плохо готовят выпускников, недостаточен уровень преподавания, от самостоятельных педвузов даже пытались избавиться в масштабах страны, свести их до минимума (очевидно, полагая, что в рамках классических университетов там «материализуется» необходимая новая методика). Проблемы действительно есть, и они серьёзные. Подготовка современного учителя может быть обеспечена только при перестройке всех аспектов его подготовки в вузе – от состава дисциплин в учебном плане до средств их реализации – учебников, пособий, оборудования, других ресурсов [4; 10]. Но педвузы «уравнены» в возможностях с классическими университетами, имеющими научные лаборатории, современное оборудование, главное – возможность зарабатывать деньги на их приобретение. К тому же тем, кто зарабатывает, ещё и государство помогает. Не будем завидовать, но хотелось бы, чтобы оно вспомнило о необходимости обеспечить оборудованием и другими ресурсами не только школы, но и вузы, которые готовят студентов к работе в этих шко-

¹ Поташник М. М., Левит М. В. Как помочь учителю в освоении ФГОС: метод. пособие. – М.: Пед. о-во России, 2015. – С. 17.

лах. Чтобы оно понимало, что хорошая подготовка будущих инженеров, которые так нужны сегодня, начинается даже не в школе, а в педвузе, который готовит учителя физики и математики. Этот внешний фактор для педобразования немаловажен. Однако внешние факторы не исключают внутренние. Молодой учитель должен быть готов к реализации требований ФГОС и в плане формирования, и в плане диагностики образовательных результатов.

Методология и методы исследования.

Основой рассмотрения проблемы подготовки учителя к обеспечению достижения образовательных результатов является системно-деятельностный подход. Он позволил провести анализ публикаций по проблеме, имеющихся ресурсов, рекомендаций по методике достижения образовательных результатов и их диагностике и сформулировать выводы. Затем была построена модель необходимой подготовки студентов педвуза, проведено проектирование необходимых курсов, разработаны материалы.

Результаты исследования и их обсуждение. Анализ имеющихся пособий, рекомендаций, статей в педагогических источниках привёл нас к необходимости включить в систему подготовки будущих учителей физики специальные темы в курсе методики обучения и курсы по выбору – «Современные технологии обучения физике» и «Оценка качества процесса обучения физике». Материал ко второму курсу собирался по крупицам из разных источников, адаптировался, дополнялся собственными разработками [5–8], но он по-прежнему далёк от удовлетворительной полноты. По-прежнему единичны и малодоступны пособия с заданиями нового типа¹, соответственно, необходимо обеспечить студента минимумом таких заданий и научить их разработке.

Безусловно, преподаватель педвуза должен иметь достаточную квалификацию, чтобы самостоятельно и методически грамотно обеспечить учебный процесс материалами, позволяющими подготовить современного учителя, способного работать по ФГОС. Как минимум, у него должно быть для этого время (но оно занято другими важными делами – разработкой РПД, ФОС и пр.). Поэтому, как и опытный учитель, он не имеет возможности создать методическую поддержку процесса обучения самостоятельно (при условии, что он достаточно компетентен – не получилось бы как с учебниками, например, истории). Физически не имеет. Ему также нужны как минимум образцы, комплект практических разработок для самых разных аспектов реализации требований стандарта в рамках конкретного предмета, подготовленные методистами,

сто процентно понимающими, как добиться результатов, требуемых ФГОС. Такие разработки, возможно, и появляются, но с запозданием. Пока что здание нашего образования «почти без фундамента», устоит ли.

С 2017 года в нашей стране началось обучение физике по новым стандартам², и актуальной стала единая проблема формирования и диагностики образовательных результатов в рамках предмета «в вилке от необходимого минимума до возможного оптимума» (прописано в некоторых рабочих программах³). Это три вида результатов – предметные, метапредметные и личностные, формируемые в процессе изучения предмета, но проверяемые затем на разных уровнях – предметном, полипредметном школьном и внепредметном внешкольном (такая вот интересная идея). Но можно ли формировать, не проверяя? Значит, нужно проверять хотя бы для себя, своего понимания – то ты делаешь или нет. Новые результаты проверяют новыми методами и средствами. Какими же?

Тестирование (в таком виде проводится ЕГЭ как основной способ диагностики результатов обучения сегодня [3]) позволит проверить предметные, да и то не полностью – нет возможности проверить экспериментальные умения, сложно оценить сформированность умений объяснять физические явления в природе и быту, знание принципа работы приборов и пр. С его помощью практически невозможно проверить метапредметные результаты (т. е. они не важны?), только умения работать с информацией, делать выводы (опосредованно), сравнивать, сопоставлять и некоторые другие.

Есть и другие методы, но возможности их ограничены. Можно учащимся предложить выполнить кейсы, проекты, исследования, составление портфолио, решить ситуационные задачи и пр. Задания к ним нужно составить самостоятельно (к каждой теме курса), т. к. сборников заданий нового типа нет, есть рабочие тетради в каждом УМК, но материала в них немного. Безусловным подспорьем в решении этой проблемы является диссертация М. Ю. Демидовой [2], но это всё же не пособие. Составлять задания нужно, понимая, какие образовательные результаты с их помощью будут формироваться (проверяться). Для проверки нужно разработать систему оценки – с критериями, показателями, уровнями сформированности и пр. (Достаточно полно характеристики заданий даны М. Ю. Демидовой, где предложена и модель задания [Там же, с. 199–200].) Возможно ли это? Давайте дадим учителю, преподавателю вуза «методический год», возможно, он всё сделает.

¹ Гладкая И. В. Оценка образовательных результатов школьника: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. А. П. Тряпичиной. – СПб.: КАРО, 2008. – 144 с.; Сборник ситуационных задач: практикум / отв. ред. О. А. Крысанова. – Самара: Самар. ун-т, 2010. – 103 с.

² Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

³ Рабочие программы. Физика. 7–9 классы: учеб.-метод. пособие / сост. Е. Н. Тихонова. 3-е изд., испр. – М.: Дрофа, 2013. – 300 с.

Главное, и формирование, и диагностика образовательных результатов могут осуществляться одними методами и технологиями (на основе одних и тех же заданий), должны осуществляться и осуществляются даже практически одновременно [1; 6]. Набор современных методов и технологий для этого обширен (проблемная, проектная, исследовательская, кейс-стади, ТРИЗ, критического мышления, игровая, модульная, ИКТ и др.), обсудим их возможности в плане реализации диагностики результатов (формирование рассмотрено в статье, представленной в материалах международной научно-методической конференции «Физико-математическое и технологическое образование: проблемы и перспективы развития», Москва, 2017).

При решении проблем учащимся требуются самые разные действия (УУД) – поводить анализ, находить и перерабатывать информацию, генерировать идеи и гипотезы, выявлять причинно-следственные связи, ставить цели, предвидеть результаты и др. Однако (помня, что проблема возникает при наличии противоречия) отслеживать эти действия (при диагностике) приходится, наблюдая за процессом, онлайн, причём, чаще всего в групповой работе – просто нет времени индивидуально. Это непросто

для учителя, студентам рекомендуется отобрать 1–3 действия для каждой рассматриваемой проблемы и выявить их наличие и продуктивность у активных учащихся. Аналогично – в проектной деятельности, если проект групповой, кейс-стади. Исследовательская деятельность может быть индивидуальной (лучший вариант), групповой (парной) и даже коллективной, но в последней диагностику действий провести практически невозможно, только их развитие.

Итак, есть два пути диагностики образовательных результатов – через индивидуальные (малых групп) задания разного вида (с использованием соответствующих технологий), при выполнении которых действия проверяются и оцениваются, через наблюдение за процессом выполнения выделенных действий учащимися. Оба необходимы, так как трудно заочно проверить овладение планированием, выявление проблемы (учащиеся могут не понять задание) и некоторые другие. Эти и другие тонкости организации процесса диагностики результатов требуют большего времени на подготовку к нему, поэтому курс теории и методики обучения физики был дополнен двумя курсами по выбору (рис. 1). Соответствующие умения студенты приобретают на практических занятиях, в СРС, в период педагогической практики.

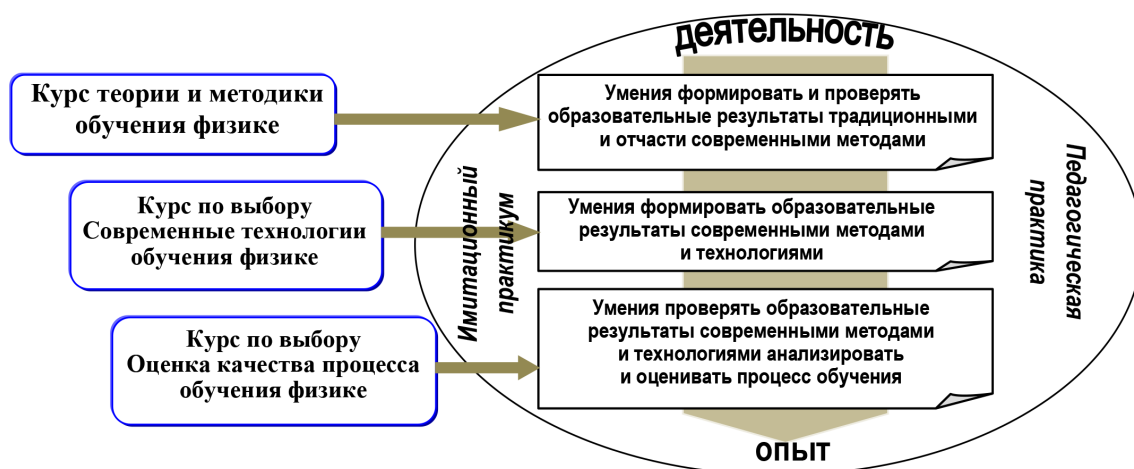


Рис. 1. Модель подготовки учителя физики к формированию и диагностике образовательных результатов

Fig.1. Model of training teachers of physics to the formation and diagnosis educational outcomes

Рассредоточенный (по нескольким дисциплинам) имитационный практикум предполагает отработку на практических занятиях в рамках основного курса методики и курсов по выбору видов деятельности, необходимых учителю для реализации требований ФГОС к образовательным результатам. Студенты проектируют элементы уроков и полные уроки физики с применением актуальных методов и технологий,

разрабатывают задания разного вида к конкретным темам школьного курса физики, обсуждают их. Самым сложным компонентом является диагностический, а именно – понимание компонентного состава заданий, отвечающего за проверку конкретных УУД. Задания нового типа должны предполагать виды деятельности как образовательные результаты, на их основе реализуются методы и технологии.



Например, задание «На рисунке показано расположение молекул воды. Определить, в каком агрегатном состоянии представлено это вещество» (перечислены состояния)¹ проверяет действие установления

причинно-следственных связей, формулировки выводов. Подобного типа задания можно найти в сборниках задач, но их недостаточно, и они не «перекрывают» значительную часть УУД, например, действия планировать, строить гипотезы, модели и пр. Нужные задания будут достаточно объёмными либо по формулировке, либо по необходимому ответу, например, для проверки действия построения гипотезы можно предложить задание:

– 1-й вариант – описание. *Предположите, как будет протекать процесс испарения горячей воды в закрытом термосе, опишите происходящее с паром, обоснуйте предположение. Как этот процесс изменится для другой жидкости?*

– 2-й вариант – сопоставление и дополнение. *Сформулируйте гипотезу/обоснование по предложенным обоснованию/гипотезе (один из этих элементов в строке таблицы отсутствует):*

<p>В закрытом термосе с горячей водой через некоторое время плотность пара над её поверхностью станет постоянной: сколько молекул выходит из жидкости – столько и возвращается (пар насыщен)</p>	<p>В закрытом термосе быстрых молекул над поверхностью горячей воды становится больше до тех пор, пока растущий одновременно возврат молекул обратно не приведёт к уравниванию скоростей испарения и конденсации и установлению неизменного числа молекул пара (его плотности) – пар станет насыщенным</p>
<p>В закрытом термосе плотность пара эфира будет больше над его поверхностью, чем водяного пара над её</p>	<p>Молекулы эфира слабо взаимодействуют между собой и в большом числе уходят из жидкости, у воды взаимодействие молекул больше, их количество над жидкостью меньше. В закрытом термосе плотность насыщенного пара эфира будет выше, чем плотность насыщенного пара воды – её молекулы испаряются медленно</p>

Здесь обязательно возникнет проблема оценки полноты ответа – он может быть и достаточно кратким. Главное, чтобы в обоснование был включён насыщенный пар, охарактеризована скорость процесса, а в гипотезу – плотность или число молекул.

¹ Сборник тестовых заданий по физике. 7 класс / сост. Т. А. Ханнанова, В. А. Орлов. – М.: ВАКО, 2015. – 48 с.

Эти задания позволяют проверить 1–2-е УУД (и заодно отдельные предметные результаты), но современные технологии позволяют проверить сразу комплекс УУД. Например, в проектной деятельности формируются умения (действия) анализировать, находить информацию, выделять существенные стороны, формулировать идеи и гипотезы, планировать, контролировать свою работу, презентовать результаты. Проектное задание должно быть составлено таким образом, чтобы каждый этап его выполнения задействовал эти действия. Тогда, либо наблюдая за деятельностью, либо предложив учащимся объяснить, что именно и как было сделано на каждом этапе при обсуждении результатов, можно определить и оценить качество их выполнения. Например, проект «Энергосберегающая школа» (9-й класс) предполагает выполнение следующих этапов: анализ информации по энергосбережению, планирование работы, энергетический аудит школы (сбор информации), формулировка выводов и проблем, выдвижение гипотезы – как экономить энергию, поиск решения (утепление, энергосберегающие лампы и пр., энергосберегающая реклама – представление информации, разделение учебного и неучебного времени), выполнение решения с самоконтролем, подготовка отчёта и его презентация. Каждый вид деятельности и соответствующие ему УУД можно отследить.

Мы пришли к выводу, что важна последовательная цепочка «формирование → диагностика» образовательных результатов в технологическом смысле: проверочные задания должны «вырастать» из заданий «формирующих», поскольку диагностика результатов проводится в значительной мере с помощью тех же методов и технологий, что и формирование (это одни и те же задания). Это относится и к отдельным заданиям тестового типа, рассмотренным выше, которые могут выполняться и в рамках самостоятельной формирующей, и в рамках самостоятельной диагностирующей работы.

Рассмотрим, как научить студента составлять задания (которые можно адаптировать почти к любой технологии). Прежде всего, это содержание, сюжет, не всем поможет опора на эрудицию, опыт, поэтому отсылаем студента к тексту учебника, традиционного сборника задач – там нужно найти «нулевой» текст и адаптировать его в задание.

Возьмём за основу известную задачу по зеркало на стене: *Какова должна быть наименьшая высота вертикального зеркала, чтобы человек мог видеть себя в нём в полный рост? Превращаем её в жизненную ситуацию: Пете поручили повесить на стену зеркало размером 0,5 × 1 м так, чтобы изображение в нём было во весь рост. Когда пришли домой родители, оказалось, что в зеркале один из них во весь рост не виден.*

С помощью этой задачи можно проверить: знание закона отражения света и умение его применять, действия поиска решения (вместе с предметным результатом), перекодирования информации (из текстовой в графическую, рис. 1), прогнозирования (в виде рис. 2). Первый – предметный – результат оценивается по правильности ответа; второй – познавательное УУД – по выбору теоретической основы решения, третий – познавательное УУД – по сделанному рис. 1, четвёртый – регулятивное УУД – по правильности рис. 2.

Составляем задания:

1. Объясните, что Петя сделал не так, определите путь решения.
2. Сделайте рисунок начальной ситуации.
3. Сделайте рисунок для решения.

Если необходимо и возможно – переделаем формулировку задачи, чтобы условие и вопросы были в неявной форме. Этот простой пример показывает студентам, что разработать задания нового типа вполне им по силам. Модель процесса формулирования заданий дана на рис. 2.



Рис. 2. Модель процесса формулирования заданий нового типа

Fig.2. Model of the process of formulation of tasks of new type

Тренинг-практикум позволяет студентам овладеть умениями формулировать задания для проверки предметных и метапредметных результатов, а также личностных – преимущественно на смыслообразование, самомотивацию и нравственно-этическую оценку.

Выводы. Необходимость качественной методической поддержки стандарта и оптимального набора ресурсов не вызывает сомнений, но сту-

дента нужно готовить и к самостоятельному подбору и разработке методов, приёмов и технологий формирования и диагностики образовательных результатов, к разработке проектов, заданий, тестов, и прочего для этого. Выпускники педвуза должны обладать достаточной компетентностью в обеспечении требований ФГОС, возможно даже помочь опытным учителям в этом. В статье показано, какой должна быть их подготовка.

Список литературы

1. Гам В. И., Бузина Е. В. О некоторых проблемах оценивания результатов учебной деятельности школьников в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6640> (дата обращения: 10.09.2017).
2. Демидова М. Ю. Методическая система оценки учебных достижений учащихся по физике в условиях введения ФГОС: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2014. 438 с.
3. Демидова М. Ю. Тестовые задания: что и как мы проверяем // Народное образование. 2007. № 2. С. 198–203.
4. Десненко С. И. Личностно ориентированные технологии как основа методической подготовки будущих учителей физики к развитию личности учащихся при обучении физике в школе // Учёные записки ЗабГГПУ. 2011. № 6. С. 12–17.
5. Дегтярев В. В. Диагностика образовательных результатов, формируемых в обучении физике по требованиям ФГОС // Физика в школе. 2016. № 3. С. 31–41.
6. Дьякова Е. А. Некоторые современные подходы к диагностике достижений учащихся в обучении физике // Методический поиск: проблемы и решения: регион. науч.-метод. журн. 2011. № 1. С. 46–50.
7. Печеркина С. В. Рабочая тетрадь учащегося как средство достижения метапредметных результатов при обучении физике // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 83–89.
8. Потапова М. В. Современный инструментальный отслеживания компетенций и универсальных учебных действий обучающихся // Вестник Челябинского педагогического университета. 2014. № 2. С. 181–194.
9. Румбешта Е. А. Мониторинг достижений учащихся по физике как составная часть образовательного процесса профильной школы // Вестник ТГПУ. 2013. 4. С. 46–50.
10. Хмельницкая А. Ю. Особенности подготовки учителей физики к инновационной оценочной деятельности // Молодой учёный. 2015. № 20. С. 503–508.

Статья поступила в редакцию 15.09.2017; принята к публикации 10.10.2017

Библиографическое описание статьи

Дьякова Е. А. Проблемы реализации школьного стандарта: подготовка учителя физики к обеспечению достижения образовательных результатов // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 141–146.

Elena A. Dyakova,
Doctor of Pedagogy, Professor,
Armavir State Pedagogical University
(159 R. Luxemburg St., Armavir, Russia, 352900),
e-mail: dja_e_an@mail.ru

Problems of Implementing the School Standard: Training Physics Teachers to Achieve Educational Outcomes

The implementation of the school standard confronted the teachers with many problems. The most important of these problems is how to organize the activities of the students to achieve the desired outcomes. This problem, in its turn, has become the catalyst for identifying a set of interrelated accompanying problems – from teacher training to developing a new type of teaching resources. The article briefly analyses this set of problems and some possible solutions, in particular, the lack of sufficient methodological support for the process of diagnosing three types of educational outcomes. The article is mostly focused on the preparation of future physics teachers for the implementation of educational outcomes diagnostics. The main idea is that technologically the process of educational results diagnostics (subject, metasubject and personal results) is inextricably linked with their formation. The article proposes a model of training physics teachers for the formation and diagnosis of educational outcomes, including the foundation course “Theory and Methods of Teaching Physics”, and elective courses “Modern Technologies of Teaching Physics” and “Assessment of the Quality of Teaching Physics”, as well as the model of the process of formulating tasks of a new type based on the ideas of the unity “formation-diagnostics”. The article considers all aspects from the point of view of teaching physics and training a physics teacher, including examples of tasks of a new type.

Keywords: standard, formation and diagnostics of educational outcomes, teacher training, teaching physics

References

1. Gam V. I., Buzina E. V. O nekotorykh problemakh otsenivaniya rezul'tatov uchebnoi deyatel'nosti shkol'nikov v usloviyakh realizatsii FGOS [Elektronnyi resurs] // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012. № 4. Rezhim dostupa: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6640> (data obrashcheniya: 10.09.2017).
2. Demidova M. Yu. Metodicheskaya sistema otsenki uchebnykh dostizhenii uchashchikhsya po fizike v usloviyakh vvedeniya FGOS: dis. ... d-ra ped.nauk: 13.00.02. M., 2014. 438 s.
3. Demidova M. Yu. Testovye zadaniya: chto i kak my proveryaem // *Narodnoe obrazovanie*. 2007. № 2. S. 198–203.
4. Desnenko S. I. Lichnostno orientirovannye tekhnologii kak osnova metodicheskoi podgotovki budushchikh uchitelei fiziki k razvitiyu lichnosti uchashchikhsya pri obuchenii fizike v shkole // *Uchenye zapiski ZabGGPU*. 2011. № 6. S. 12–17.
5. Degtyarev V. V. Diagnostika obrazovatel'nykh rezul'tatov, formiruemykh v obuchenii fizike po trebovaniyam FGOS // *Fizika v shkole*. 2016. № 3. S. 31–41.
6. D'yakova E. A. Nekotorye sovremennye podkhody k diagnostike dostizhenii uchashchikhsya v obuchenii fizike // *Metodicheskii poisk: problemy i resheniya: region. nauch.-metod. zhurn.* 2011. № 1. S. 46–50.
7. Pecherkina S. V. Rabochaya tetrad' uchashchegosya kak sredstvo dostizheniya metapredmetnykh rezul'tatov pri obuchenii fizike // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016. № 6. S. 83–89.
8. Potapova M. V. Sovremenniy instrumentarii otslezhivaniya kompetentsii i universal'nykh uchebnykh deistvii obuchayushchikhsya // *Vestnik Chelyabinskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2014. № 2. S. 181–194.
9. Rumbeshta E. A. Monitoring dostizhenii uchashchikhsya po fizike kak sostavnaya chast' obrazovatel'nogo protsessa profil'noi shkoly // *Vestnik TGPU*. 2013. 4. S. 46–50.
10. Khmel'nitskaya A. Yu. Osobennosti podgotovki uchitelei fiziki k innovatsionnoi otsenochnoi deyatel'nosti // *Molodoi uchenyi*. 2015. № 20. S. 503–508.

Received: September 15, 2017; accepted for publication: October 10, 2017

Reference to the article

Dyakova E. A. Problems of Implementing the School Standard: Training Physics Teachers to Achieve Educational Outcomes // *Scholarly Notes of Transbaikals State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching*. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 141–146.

Оюна Дабаевна Ульзутуева,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: ochirova_75@mail.ru

Организация инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях

В статье рассматриваются проблемы инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях в связи с введением Федерального государственного стандарта. Автор актуализирует внимание на особенностях организации работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами, к которым относит разработку адаптированных образовательных программ с учётом демографических, национальных, географических и других условий региона; создание психолого-медико-педагогической комиссии; организацию эффективного взаимодействия различных структур; проектирование новых механизмов управления инклюзивным образованием, а также выделяет основные направления организации инклюзивного образования в дошкольных образовательных организациях Забайкальского края. В статье приводятся статистические данные о количестве детей с ограниченными возможностями здоровья, о детях-инвалидах, об охвате детей с особыми образовательными потребностями дошкольными организациями края, а также об организации вариативных форм дошкольного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов. Автор подробно представляет опыт создания в Могойтуйском районе Муниципального ресурсного центра развития инклюзивного образования детей дошкольного возраста по организации комплексной помощи детям с особыми образовательными потребностями на базе детского сада муниципального дошкольного образовательного учреждения «Могойтуйский детский сад «Буратино»». Работа Центра предусматривает раннюю диагностику, оказание специальной помощи не только детям, но и семьям, в которых они воспитываются.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дошкольное образование, Федеральный государственный образовательный стандарт, дети с ограниченными возможностями здоровья, основная образовательная программа дошкольного образования

Введение. Современные экономические, социальные и экологические условия жизни привели к увеличению числа детей с особыми образовательными потребностями. Проблемы со здоровьем у ребёнка часто проявляются уже в раннем и младшем дошкольном возрасте и отрицательно влияют на дальнейшее его развитие, вызывая трудности обучения в школе, являются причиной появления вторичных психических отклонений. Выявление отклонений в развитии и раннее начало целенаправленной комплексной коррекционной помощи позволяют скорректировать уже имеющиеся нарушения и предупредить возникновение следующих. В связи с этим всё более значимой становится проблема психолого-педагогического и медико-социального сопровождения ребёнка, возникает вопрос решения проблемы инклюзивного образования на федеральном и других уровнях. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается, что инклюзивное образование детей дошкольного возраста направлено на обеспечение коррекции нарушения развития различных категорий детей с ограниченными возможностями развития (далее ОВЗ) и детей-инвалидов, на их разностороннее развитие с учётом возрастных и индивидуальных особенностей и с учётом особых образователь-

ных потребностей¹. Инклюзивное образование – образование, которое каждому, несмотря на имеющиеся физические, интеллектуальные, социальные, эмоциональные, языковые или другие особенности, предоставляет возможность быть вовлечённым в общий процесс обучения и воспитания (развития и социализации), что затем позволяет взрослому человеку стать равноправным членом общества, снижает риски его сегрегации и изоляции [2].

Л. С. Выготский назвал состояние ребёнка с ограниченными возможностями здоровья «социальным вывихом» и обозначил его как основную причину отставания ребёнка в развитии, т. к. нарушения в развитии приводят к искажению связи с социумом и культурой как источником развития [3]. По отношению к ребёнку с нарушениями в развитии перестают действовать традиционные способы решения образовательных задач на каждом возрастном этапе. «Принципиально важно сегодня признание всеми специалистами доказанного отечественной и признанного мировой наукой положения о том, что ограничения в жизнедеятельности и социальная недостаточность ребёнка с ограниченными возможностями

¹ Об образовании в Российской Федерации: новый федеральный закон: прин. Гос. Думой РФ 21.12.2012 г. – М.: Проспект, 2013. – 160 с.; Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: письма и приказы Минобрнауки. – М.: Сфера, 2014. – 96 с.

здоровья непосредственно связаны не с первичным нарушением, а именно с «социальным вывихом» [6].

Методология и методы исследования.

По данным Министерства образования, науки и молодежной политики Забайкальского края, на апрель 2017 года всего детей-инвалидов – 1299, из них от 0 до 3 лет – 369, а с 3 до 7 лет – 930. Детей с ОВЗ от 0 до 3 лет – 3718, а с 3 до 7 лет – 8893. При этом не все дети-инвалиды и дети с ОВЗ посещают детские сады. Так, количество детей-инвалидов от 0 до 3 лет, посещающих дошкольные образовательные организации, составляет 9 человек, от 3 до 7 лет – 440. Детей с ОВЗ, посещающих ДОО, от 0 до 3 лет – 369, а с 3 до 7 лет – 4060. Следовательно, одним из актуальных направлений совершенствования системы воспитания дошкольников с ОВЗ и детей-инвалидов в Российской Федерации является поиск эффективных форм коррекционного воздействия как в ДОО, так и в домашних условиях.

Традиционно в системе дошкольного образования в России существовали коррекционные детские сады, но в связи с последними изменениями в законодательных документах в ДОО создаются группы оздоровительной, компенсирующей и комбинированной направленности. Всего групп компенсирующей направленности по Забайкальскому краю для детей от 0 до 3 лет – 1 (посещают детский сад 22 ребёнка), а для детей от 3 до 7 лет – 57 (всего охвачено 872 ребёнка). Групп общеразвивающей направленности в рамках инклюзивного образования создано по краю для детей от 0 до 3 лет – 58 (посещают детский сад 282 ребёнка), а для детей от 3 до 7 лет – 761 (всего охвачено 2997 детей). Всего групп оздоровительной направленности для детей от 0 до 3 лет – 3 (посещают детский сад 20 детей), а для детей от 3 до 7 лет – 35 (всего охвачено 373 ребёнка). Групп комбинированной направленности по Забайкальскому краю для детей от 0 до 3 лет – 5 (посещают детский сад 38 детей), а для детей от 3 до 7 лет – 50 (всего охвачено 256 детей).

В целях организации комплексного подхода к образовательной деятельности и оценки эффективности выполнения психолого-педагогической помощи для компенсирующих групп разрабатываются адаптированные образовательные программы. В настоящее время в рамках выполнения нормативных требований на сайте Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования» выставлены проекты примерных основных образовательных программ дошкольного образования для работы с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами, такие как Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет (автор Н. В. Нищева)

и Образовательная программа дошкольного образования для дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи (под редакцией Л. В. Лопатиной)¹.

Очевидно, что Программы должны быть дополнены частью, формируемой участниками образовательных отношений, в которых учитываются образовательные потребности, интересы и мотивы детей, членов их семей и педагогов. Наш взгляд, отражение особенностей региона в части Программы, формируемой участниками образовательных отношений, обеспечивает каждому ребёнку, в том числе с ОВЗ и детям-инвалидам, наилучшие психологические условия для проживания в мировом сообществе, оснащая его способностью к жизнедеятельности на данном уровне достижений культуры и предотвращая уход личности за пределы реальной культуры региона [10].

Историко-культурная характеристика Забайкалья позволяет сделать вывод о том, что на данной территории сформировалась особая форма российской культуры: региональная культура. Отличие региональной культуры Забайкалья от общероссийской, по мнению исследователей, проявляется в диалектическом взаимодействии универсального и локального с явным преобладанием локального над универсальным, что и определяет в целом своеобразие региональной культуры Забайкалья [9].

В соответствии с вышеизложенным в дошкольных образовательных организациях Забайкальского края для детей с ОВЗ и детей-инвалидов организуются вариативные формы работы: лекотеки, консультационные группы, пункты организации служб ранней помощи, центры игровой поддержки ребёнка, где образовательная деятельность реализуется с учётом социокультурных, географических, национальных и других условий региона, что отражено в таблице.

Таблица

Вариативные формы дошкольного образования для детей с ОВЗ и детей-инвалидов

Наименование	Количество групп		Количество детей	
	0–3	3–7	0–3	3–7
Лекотеки		6		15
Консультационные пункты	12	40	30	90
Пункты организации служб ранней помощи	0	0	0	0
Группы кратковременного пребывания для детей с ОВЗ и детей-инвалидов	0	3	0	11
Семейное образование	0	1	0	1

¹ Федеральный институт развития образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.firo.ru/> (дата обращения: 20.08.2017).

Адаптационные группы для детей с ОВЗ и детей-инвалидов	0	0	0	0
Центр игровой поддержки ребёнка для детей с ОВЗ и детей-инвалидов	28	2	196	4
Иное (указать)	0	0	0	0

Результаты исследования и их об-суждение. И. Ю. Лебеденко, О. Н. Родионова в рамках решения проблем организации инклюзивного образования в условиях конкретной образовательной организации выделяют как обязательные такие условия:

- создание гибкой системы профессиональной деятельности педагогических работников, ориентированной на создание комфортных, максимально благоприятных условий полноценного проживания детства как реализации права каждого ребёнка на дошкольное образование с высоким уровнем качества образовательных услуг и позитивной социализации;

- равный доступ к образованию для всех воспитанников с учётом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей в разнообразных организационных формах интеграции и инклюзивной практики; поддержка и фасилитация личностно ориентированной траектории развития детей дошкольного возраста с ОВЗ в условиях эффективного полисубъектного взаимодействия с детьми и взрослыми [5].

Проведённый анализ позволил нам выделить основные условия организации инклюзивного образования в ДОО Забайкальского края, к которым мы относим создание психолого-медико-педагогического консилиума – ПМП(к), обеспечивающего межведомственное взаимодействие, первичную диагностику, определение реабилитационного потенциала ребёнка, семьи. Педагоги на основании решения ПМПК разрабатывают индивидуальные образовательные маршруты. Основной задачей психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов является обеспечение доступного, качественного и эффективного развития с учётом их возможностей, а также развития адаптивных социальных качеств, необходимых для поступления в школу [1].

Организация и проведение творческих, культурно- и спортивно-досуговых мероприятий, кружковой работы, обобщение и трансляция опыта позволит детям с ОВЗ и детям-инвалидам войти в социальную среду здоровых детей. Дети с особыми потребностями получают достаточный объём общеобразовательных услуг, способных компенсировать физические и психические отклонения и адаптироваться в дальнейшей жизни.

Особое значение играет организация эффективного взаимодействия различных структур, ориентированных на решение многочисленных задач развития инклюзивного образования. Необходимо взаимодействие с учреждениями образования, здравоохранения, культуры и спорта, создание межведомственного консилиума с целью сопровождения ребёнка с ОВЗ и детей-инвалидов во всех сферах жизнедеятельности.

Организация инклюзивного образования в ДОО Забайкальского края предполагает следующие направления:

1. Работа с детьми. При воспитании дошкольников с ОВЗ и детей-инвалидов важной является проблема развития активности, самостоятельности и самодеятельности ребёнка. Сущность субъективно-деятельностного подхода в дошкольной педагогике заключается в создании эффективных педагогических условий для развития дошкольника как субъекта познания, общения, деятельности. При этом развитие активности, самостоятельности ребёнка идёт двумя каналами:

- под руководством взрослого;
- путём самостоятельной деятельности ребёнка.

В связи с этим субъектно-деятельностный подход актуален для всех участников образовательных отношений.

Гуманитарный подход позволяет рассматривать ребёнка, его личность, его неповторимую индивидуальную культуру как самоценность. В этом подходе начинают играть познание и помощь уникальности, единичности – целостности растущего человека [4].

Согласно психолого-педагогической теории амплификации детского развития оптимальные педагогические условия для развития личности ребёнка создаются не путём форсированного обучения, а путём максимального обогащения содержания и способов осуществления специфически детских видов деятельности. Развивающий эффект достигается, когда деятельность остаётся подлинно детской, самостоятельной.

Принцип гуманизма лежит в научно-методической деятельности. В соответствии с ФГОС дошкольного образования одним из основных принципов является принцип создания благоприятной социальной ситуации развития каждого ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями. Данный принцип особенно значим при работе с детьми дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями.

2. Работа с педагогами. В ДОО проводятся семинары по организации комплексной помощи детям с особыми образовательными потребностями на разные темы (например, «Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями развития») с приглашением узких специалистов.

3. Работа с родителями. С учётом того, что успех развития ребёнка во многом зависит от семьи, в комплексной программе должна предусматриваться работа с родителями (тренинги, родительские собрания, «Школа для родителей», консультации, обучающие занятия, группы взаимопомощи, кружки по интересам, семинары, методическая библиотека).

4. Создание психолого-педагогических условий, которые делятся на пространственно-временные, социальные и деятельностные. При пространственно-временных условиях необходимо учитывать требования к развивающей предметно-пространственной среде. К ним относятся гибкость и трансформируемость предметного пространства. Социальные условия включают формы сотрудничества и общения, ролевые и межличностные отношения всех участников образовательных отношений, включая педагогов, детей, родителей, администрацию. Создание деятельностных условий заключается в доступности и разнообразии видов деятельности, соответствующих возрастным особенностям дошкольников, задачам развития и социализации.

5. Проведение психолого-педагогической диагностики по следующим критериям:

- критерии качества предполагают оценку достижений ребёнка по освоению основной образовательной программы, сформированности культурных способов деятельности, по качеству самостоятельной деятельности ребёнка;

- критерии факта заключаются в оценке деятельности ребёнка, зависящей от качества осуществляемой педагогической деятельности, от проведения организованной образовательной деятельности, от взаимодействия с родителями;

- критерии результативности основаны на оценке уровня удовлетворённости, от практического применения знаний, умений и навыков участников образовательных отношений, от интенсивности обратных связей между воспитанником и взрослыми.

При проведении диагностики применяются следующие методы:

- теоретический анализ – это выделение и рассмотрение отдельных сторон, признаков, особенностей по исследуемой проблеме. Анализируя отдельные факты, группируя, систематизируя их, мы выявляем в них общее и особенное;

- педагогическое наблюдение – это планомерное изучение педагогического явления. Главной задачей наблюдения является накопление фактов, фиксация их существенных сторон и методов;

- естественный эксперимент – предполагает изучение образовательной деятельности, педагогического явления в специально созданных и контролируемых условиях при планомерном воздействии на изучаемый объект;

- опрос – педагог проводит индивидуальные беседы по заранее составленному вопросу и записывает получаемые ответы для заполнения анкет и получения большей информации о данном объекте. Объектом в данном случае является научно-методический процесс.

На основании данных об онтогенетических особенностях формирования двигательной сферы детей дошкольного возраста (А. Ш. Ториев, В. В. Бойко, А. Е. Гульянц, А. В. Запорожец, М. Я. Басов и т. д.) и требований основной образовательной программы дошкольных образовательных учреждений Е. И. Рябова выделяет следующие критерии оценки уровня сформированности общей моторной сферы у детей старшего дошкольного возраста: правильность выполнения движения, координация/точность движений, понимание словесной многоступенчатой инструкции [7].

Н. Б. Содномова, Д. В. Посходиева отмечают, что у ребёнка как субъекта деятельности, в том числе ребёнка-дошкольника с ограниченными возможностями здоровья, проявляются следующие качества:

- интерес к деятельности;
- избирательное отношение к деятельности и разным видам этой деятельности;
- инициативность и желание заниматься этой деятельностью;

- самостоятельность в выборе и осуществлении этой деятельности;
- творчество и интерпретация различных видов деятельности [8].

В настоящее время в системе дошкольного образования Забайкальского края ведётся активная работа по проектированию новых механизмов управления инклюзивным образованием. Интересным представляется проект «Инновационная модель открытого сетевого пространства дошкольного образования «ИСТОК» (Инновационная сеть творческих образовательных коллективов)», которая предполагает создание на базе дошкольных образовательных организаций Могойтуйского района консультативных пунктов психолого-педагогической помощи родителям детей раннего и дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями. При этом обязательным условием создания таких пунктов является наличие альтернативных и вариативных групп на базе ДОО. Ресурсный центр посещают дети разного возраста с проблемами речевого и психического развития; с нарушением зрения и слуха; соматически ослабленные дети; с диагнозом резидуальная энцефалопатия; дети с ДЦП и др.

Особенностью деятельности ВКЦ «ИСТОК» является его выездной характер, поскольку территория муниципального района «Могойтуйский район» характеризуется дифференцированным характером социокультурной ситуации развития

детей дошкольного возраста. На территории муниципального района «Могойтуйский район» – 99 чабанских стоянок удаленностью от населённых пунктов от 10 до 120 км, где проживают 189 детей дошкольного возраста, из них 158 не охвачены дошкольным образованием; 8 железнодорожных разъездов удаленностью до 70 км, где проживают 77 детей, из них 36 не охвачены дошкольным образованием; 3 воинские части удаленностью до 20 км, где проживают 58 детей, из них 23 не охвачены дошкольным образованием. Кроме того, в трёх малонаселённых сёлах (Курульжа, Харганаши, Уронай) отсутствуют детские сады, при этом в данных населённых пунктах проживают дети (71 ребёнок) от 0 до 7 лет, из них 63 ребёнка не охвачены дошкольным образованием. Из этой категории детей охвачены дошкольным образованием, посещают дошкольные учреждения только 115 детей (29 %). Всего в районе 46 детей с ОВЗ и детей-инвалидов, из них 20 детей посещают детские сады района. Выездной характер Центра определяется тем, что в функциональной структуре выделяются должности визитного воспитателя или тьютора, обеспечивающих работу с детьми на удалённых территориях, не посещающих ДОО.

Тьюторское сопровождение детей, в том числе детей с ОВЗ, понимается как педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов детей, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной траектории развития ребёнка, в том числе детей раннего возраста, детей с ОВЗ. Принцип индивидуализации тьюторского сопровождения означает, что за родителями и детьми остаётся право на выстраивание собственного содержания образования и собственной образовательной программы. Педагогическая деятельность педагога-тьютора (визитного воспитателя) в условиях семейного образования (выездной формат работы на чабанских стоянках, удалённых поселениях и др.) заключается в индивидуальной работе с родителями и с детьми дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ.

Тьюторское сопровождение родителей (законных представителей), имеющих детей раннего и дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ, понимается как проектирование и построение с родителями детей, не посещающих ДОО, образовательной программы сопровождения ребёнка в его индивидуальном движении, обучение принятию оптимальных решений в различных педагогических и образовательных ситуациях. В течение всего периода обучения родителей сопровождают педагог-тьютор. Тьюторское сопровождение родителей предусматривает участие психолога, педагога-дефектолога, врача, социального работника и других специалистов. Для

организации тьюторского сопровождения родителей разработаны дополнительные программы информационно-просветительской направленности.

Сетевое взаимодействие с дошкольными образовательными организациями муниципального района – это способ деятельности дошкольных образовательных организаций по совместному использованию информационных, инновационных, методических, кадровых ресурсов по реализации образовательных программ. Сетевое взаимодействие позволяет разрабатывать, апробировать и предлагать новые инновационные модели образовательных программ, проектов. Одним из ключевых принципов организации сетевого взаимодействия ДОО является принцип многообразия дошкольного образования при сохранении единства требований к его качеству.

Фактором, обусловившим создание Консультационного центра «ИСТОК» на базе МДОУ «Могойтуйский детский сад “Буратино”», стало то, что в рамках деятельности учреждения накоплен опыт работы с родителями и с детьми дошкольного возраста, не посещающими дошкольные учреждения, детьми-инвалидами и с ОВЗ. В 2011 году была создана патронажная группа из числа детей с различными нарушениями в развитии для детей посёлка Могойтуй и муниципального района «Могойтуйский район». Основными задачами ВКЦ «ИСТОК» является организация комплексной работы с детьми посредством разработки и реализации индивидуальных образовательных программ детей дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ в соответствии с их психофизическими возможностями, предоставление методической, психолого-педагогической, диагностической, консультативной помощи родителям детей раннего и дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ.

Общая цель деятельности ВКЦ «ИСТОК» состоит в формировании общего образовательного пространства муниципального района «Могойтуйский район», внутри которого будет обеспечено оказание комплексной помощи, тьюторское сопровождение детей и родителей по вопросам развития и воспитания детей дошкольного возраста, в том числе с ОВЗ на основе сетевого взаимодействия ДОО муниципального района «Могойтуйский район», охват детей отдалённых территорий.

Задачи деятельности ВКЦ «ИСТОК»:

1. Совершенствовать нормативно-правовую базу деятельности ВКЦ «ИСТОК», включая разработку локальных нормативных актов, регламентирующих деятельность педагогических работников, предоставление образовательных услуг.

2. Обеспечить развитие инфраструктуры ВКЦ «ИСТОК» с учётом характера сетевого вза-

имодействия с ДОУ посёлка Могойтуй, муниципального района «Могойтуйский район» и выездных площадок.

3. Обеспечить оснащение (дооснащение) ВКЦ «ИСТОК» в соответствии с особыми образовательными потребностями детей с ОВЗ и детей-инвалидов.

4. Разработать новый перечень услуг, предоставляемых ВКЦ «ИСТОК», обеспечить их реализацию с использованием нового оснащения и дополнительного кадрового ресурса сетевого взаимодействия.

5. Обеспечить расширение числа потребителей образовательных услуг ВКЦ «ИСТОК», в том числе посредством максимального охвата тьюторским сопровождением детей раннего, дошкольного возраста и их родителей, проживающих на отдалённых территориях.

6. Формализовать опыт деятельности ВКЦ «ИСТОК» в формате веб-ресурсов, печатных изданий.

7. Тиражировать лучшие практики деятельности ВКЦ «ИСТОК» на муниципальном, региональном, межрегиональном уровнях, в том числе посредством организации стажировочных мероприятий.

Перспективы деятельности ВКЦ «ИСТОК» рассматриваются через расширение инфраструктуры консультационного центра и закрепление за ним статуса муниципального.

Прогноз результативности деятельности ВКЦ «ИСТОК» основан на определении комплекса планируемых результатов, включая:

- создание пакета нормативно-правовых, программно-методических материалов, регламентирующих деятельность ВКЦ «ИСТОК»;

- разработку технологического пакета деятельности ВКЦ по реализации отдельных услуг с

учётом характеристик потребителей (детей, родителей, педагогических работников, социальных партнёров);

- институционализацию сетевого взаимодействия дошкольных образовательных организаций по предоставлению комплекса услуг в рамках ВКЦ «ИСТОК»;

- обеспечение максимального охвата комплексом услуг, тьюторским сопровождением всех детей, не охваченных дошкольным образованием в условиях муниципального района «Могойтуйский район»;

- современное оснащение ВКЦ «ИСТОК», отвечающее перечню предоставляемых услуг;

- диссеминацию лучших практик, опыта деятельности ВКЦ «ИСТОК» в формате технологических пакетов.

Заключение. Социальными эффектами деятельности ВКЦ «ИСТОК» стали: повышение удовлетворённости родителей, общества посёлка Могойтуй и муниципального района «Могойтуйский район» широтой и качеством предоставляемых образовательных, консультационных, методических, просветительских, информационных услуг МДОУ «Могойтуйский детский сад “Буратино”» и дошкольным образованием в целом; включённость родителей в жизнедеятельность дошкольной образовательной организации; формирование чувства причастности родителей к жизни ребёнка, понимание закономерностей его развития как основы ответственного родительства.

Таким образом, организация инклюзивного образования в детском саду предполагает реализацию вариативных форм работы по разным направлениям с учётом возрастных, индивидуальных особенностей детей с ОВЗ и детей-инвалидов, а также разработку индивидуальных образовательных маршрутов и адаптированных образовательных программ.

Список литературы

1. Артюшенко Н. П. Роль психолого-медико-педагогической комиссии в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования // Вестник ТГПУ. 2009. № 7. С. 66–70.
2. Брызгалова С. В., Зак Г. Г. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями // Специальное образование. 2010. № 3. С. 14–20.
3. Выготский Л. С. Проблемы развития психики // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. 3-е изд. М.: Педагогика, 1983. С. 365–366.
4. Инклюзивная практика в дошкольном образовании / под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 144 с.
5. Лебеденко И. Ю., Родионова О. Н. Инклюзивное образование детей дошкольного возраста: организационный аспект // Известия ВГПУ. 2015. № 8. С. 20–25.
6. Малофеев Н. Н., Никольская О. С., Кукушкина О. И., Гончарова Е. Л. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. 2010. № 1. С. 6–22.
7. Рябова Е. И. Особенности физического развития детей дошкольного возраста, обучающихся в условиях инклюзивного образования // Педагогическое образование в России. 2016. № 9. С. 22–28.
8. Содномова Н. Б., Посходиева Д. В. Теоретические подходы педагогического сопровождения инклюзивного образования дошкольников // Вестник БГУ. 2010. № 1. С. 264–269.
9. Спиридонова А. В. Проблема взаимодействия универсального и локального в региональной культуре Забайкалья // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 33. С. 246–249.
10. Ульзутуева О. Д. Проектирование вариативной части основной образовательной программы дошкольной образовательной организации // Актуальные проблемы образования: вызовы и тенденции / К. Г. Эрдынеева [и др.]; под ред. Т. К. Клименко. Чита: ЗабГУ, 2016. С. 226–243.

Статья поступила в редакцию 11.09.2017; принята к публикации 12.10.2017

Библиографическое описание статьи

Ульзутуева О. Ю. Организация инклюзивного образования в ДОО // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Педагогическое образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 147–153.

Oyuna D. Ulsutueva,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: ochirova_75@mail.ru

Organization of Inclusive Education in Preschool Educational Institutions

The article examines the problems of inclusive education in preschool educational organizations in connection with the introduction of the Federal state educational standard. The author highlights the peculiarities of the work organized with children with disabilities and disabled children. This work includes the development of adapted educational programs taking into account the demographic, national, geographical and other conditions of the region; creation of a psychological-medical-pedagogical commission; organization of effective interaction of various structures; design of new mechanisms for the management of inclusive education. The author outlines the main directions for the organization of inclusive education in pre-school educational institutions of the Trans-Baikal Territory. The article provides statistics on the number of children with disabilities, on disabled children, on the coverage of children with special educational needs in pre-school organizations in the area, and on the organization of variable forms of pre-school education for children with disabilities and disabled children. The author presents in detail the experience of Mogoytuisky District in creating a municipal resource center for the development of inclusive education for preschool children in order to organize comprehensive assistance to children with special educational needs on the basis of a municipal pre-school educational institution "Mogoytuisky kindergarten "Buratino". The Center provides early diagnosis, special assistance not only for children, but also for the families in which they are brought up.

Keywords: inclusive education, pre-school education, Federal state educational standard, children with disabilities, main educational program of preschool education

References

1. Artyushenko N. P. Rol' psikhologo-mediko-pedagogicheskoi komissii v reabilitatsii detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya sredstvami inklyuzivnogo obrazovaniya // Vestnik TGPU. 2009. № 7. S. 66–70.
2. Bryzgalova S. V., Zak G. G. Inklyuzivnyi podkhod i integrirovannoe obrazovanie detei s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami // Spetsial'noe obrazovanie. 2010. № 3. S. 14–20.
3. Vygotskii L. S. Problemy razvitiya psikhiki // Sobranie sochinenii: v 6 t. T. 3. 3-e izd. M.: Pedagogika, 1983. S. 365–366.
4. Inklyuzivnaya praktika v doskol'nom obrazovanii / pod red. T. V. Volosovets, E. N. Kutepovoi. M.: Mozaika-Sintez, 2011. 144 s.
5. Lebedenko I. Yu., Rodionova O. N. Inklyuzivnoe obrazovanie detei doskol'nogo vozrasta: organizatsionnyi aspekt // Izvestiya VGPU. 2015. № 8. S. 20–25.
6. Malofeev N. N., Nikol'skaya O. S., Kukushkina O. I., Goncharova E. L. Edinaya kontseptsiya spetsial'nogo federal'nogo gosudarstvennogo standarta dlya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: osnovnye polozheniya // Defektologiya. 2010. № 1. S. 6–22.
7. Ryabova E. I. Osobennosti fizicheskogo razvitiya detei doskol'nogo vozrasta, obuchayushchikhsya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 9. S. 22–28.
8. Sodnomova N. B., Poskhodieva D. V. Teoreticheskie podkhody pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnogo obrazovaniya doskol'nikov // Vestnik BGU. 2010. № 1. S. 264–269.
9. Spiridonova A. V. Problema vzaimodeistviya universal'nogo i lokal'nogo v regional'noi kul'ture Zabaikal'ya // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2007. № 33. S. 246–249.
10. Ul'zutueva O. D. Proektirovanie variativnoi chasti osnovnoi obrazovatel'noi programmy doskol'noi obrazovatel'noi organizatsii // Aktual'nye problemy obrazovaniya: vyzovy i tendentsii / K. G. Erdyneeva [i dr.]; pod red. T. K. Klimenko. Chita: ZabGU, 2016. S. 226–243.

Received: September 11, 2017; accepted for publication: October 12, 2017

Reference to the article

Ulsutueva O. D. Organization of Inclusive Education in Preschool Educational Institutions // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 147–153.

УДК 378

Елена Борисовна Якушевская¹,
кандидат биологических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: yakushevskaya102@yandex.ru

Марина Сергеевна Пушкарева²,
кандидат педагогических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: marina.pushkarewa@yandex.ru

Ольга Александровна Попова³,
доктор биологических наук, профессор,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: olga.popova-54@yandex.ru

Реализация регионального компонента на примере изучения курса «Зелёный мир Забайкальского края» в средней общеобразовательной школе

Одной из актуальных задач в Российской Федерации является модернизация её системы образования. Этот процесс заключается, прежде всего, в поиске эффективных подходов к обеспечению оптимального баланса между федеральной, региональной и местной составляющими системы общего образования. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования имеются отдельные пункты, связанные с региональными аспектами образования. В современных учебных планах школ разных профилей и направлений значительное место отводится для регионального компонента образования. Задача разработки региональной составляющей содержания находится во взаимосвязи с краеведческим подходом в обучении биологии, что позволяет учащимся установить связь между известными фактами из окружающей действительности и изучаемым материалом, а также повысить качество усвоения биологических знаний. В связи с этим к числу актуальных проблем образования относится реализация регионального компонента в образовательных учреждениях. Проблема исследования заключается в поиске методических особенностей реализации регионального компонента в содержании школьного курса биологии. Авторы предлагают примерную рабочую программу для изучения курса «Зелёный мир Забайкальского края» в средней общеобразовательной школе для учащихся шестого класса.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования, региональный компонент, краеведческий материал, зелёный мир Забайкальского края

Введение. В законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» провозглашено «единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства» (ст. 3, п. 1.4) [12]. Понятие «национально-региональный» и «этнокультурный» компоненты содержания образования в данном законе не прописаны.

Субъектам Федерации лишь предоставляется возможность решать вопрос о представлении в содержании школьного образования особенностей своего региона.

Однако в Федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) основного общего образования имеются отдельные пункты, связанные с региональными аспектами образования. Стандарт ориентирован на становление личностных характеристик выпускника:

«любящий свой край и своё Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции» [11].

Профессор Е. Е. Вяземский в статье «Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы» отмечает, что «вопрос о соотношении единого образовательного пространства России и вариативности школьного социально-гуманитарного образования, учёте национальной и региональной специфики образования нуждается в глубоком осмыслении, определении перспективных подходов к стратегии общего образования на основе изучения потребностей и образовательных запросов субъектов образования, учёта международного опыта развития образовательных систем» [2].

Следует отметить, что освоение регионального содержания образования связано с краеведческим подходом, ориентирующим образовательный процесс не только на познание

¹ Е. Б. Якушевская – основной автор, формулирует и обобщает итоги коллективного исследования.

² М. С. Пушкарева выявляет основные принципы реализации регионального компонента.

³ О. А. Попова выявляет основные принципы реализации регионального компонента.

учащимися особенностей своего края, но и на организацию практической деятельности. Речь идёт о пропаганде знаний о родном крае, доступном и посильном участии школьников в решении проблем своего региона, сохранении и приумножении традиций и др.

Г. П. Баранов в своей работе «Биология (региональный компонент). Курс «Растения, грибы, лишайники Магаданской области» выделяет различные варианты внедрения регионального составляющего биологического образования в учебный процесс [1].

Один из вариантов – это введение краеведческого материала в школьное биологическое образование, т. е. интеграция. В этом случае региональный компонент равномерно распределяется по всему курсу определённого предмета, чем достигается систематичность и последовательность обращения к местному материалу.

Если говорить о блочно-модульном варианте, то это включение регионального содержания в соответствующие разделы федеральных курсов в виде региональных модулей.

Следующий вариант – самостоятельные учебные курсы по региональной биологии в рамках учебного времени, предусмотренного базисным учебным планом школы.

В настоящее время в Забайкальском крае учёные-педагоги и учителя-практики работают по нескольким направлениям по введению краеведческого материала в образовательный процесс. Работы включают в себя разработку учебных пособий, методических рекомендаций с региональным содержанием учебного материала.

Например, в 2005 году был разработан региональный (национально- региональный) компонент по биологии с основами экологии для общеобразовательных школ Читинской области [9; 10].

Его целью является нормативное закрепление минимального объёма знаний по экологии и биологии с учётом региональной специфики, деятельностно-коммуникативных умений и ценностных ориентаций учащихся, направленных на развитие экологической культуры школьников Забайкальского края.

Разработана Стратегия организации и развития системы эколого-биологического образования и формирования экологической культуры на территории Забайкальского края на период до 2020 года, принятая распоряжением Правительства Забайкальского края от 20.10.2009 г., № 673-р.

Изданы учебные пособия по региональному компоненту биологического образования, среди которых учебно-методический комплекс: «Зелёный мир Забайкальского края» [3; 4] с мультимедийным приложением, учебное пособие «Региональная ботаника» [6], учебно-методический комплекс «Региональная экология» [7], учебное

пособие «Животный мир Забайкалья» [8] (книга для чтения по биологии животных) и другие методические пособия, разработанные в помощь учителям, реализующим региональный материал по биологии в учебном процессе.

Введению регионального содержания в учебный процесс, способствует приказ от 29.08.2011 г. № 711 «О внесении изменений в региональный учебный план 2004 г.», где указывается, что в период перехода на федеральные государственные образовательные стандарты в региональный компонент учебного плана вводятся краеведческие курсы. Один из которых это курс «Зелёный мир Забайкалья», объём 1 час в неделю, для учащихся шестого класса среднего основного образования [3].

Методология и методы исследования.

Цель исследования: разработать и внедрить примерную рабочую программу для реализации курса «Зелёный мир Забайкальского края». Задачи исследования включают выявление особенностей реализации регионального компонента для учащихся 6-го класса средней школы с использованием учебного пособия «Зелёный мир Забайкальского края».

В работе использованы теоретические методы исследования – анализ специальной литературы, ФГОС основного общего образования, а также эмпирические методы – практическая реализация разработанных материалов.

Результаты исследования и их обсуждение. Учебно-методический комплекс курса «Зелёный мир Забайкальского края» включает учебник и рабочую тетрадь:

1. Гилева М. В., Попова О. А., Уманская Н. В., Филиппов В. Г., Якимова Е. П., Якушевская Е. Б. Зелёный мир Забайкальского края: учеб. пособие по региональному компоненту образования – 3-е изд., перераб. и доп. – Чита: Экспресс-изд-во, 2012. – 188 с.: ил.

2. Гилева М. В., Попова О. А., Уманская Н. В., Филиппов В. Г., Якимова Е. П., Якушевская Е. Б. Рабочая тетрадь к учебному пособию «Зелёный мир Забайкальского края» – 3-е изд., перераб. и доп. – Чита: Экспресс-изд-во, 2012. – 80 с.

Данный курс является хорошим подспорьем к дополнительной биологической литературе регионального характера, которая поможет учителям сориентироваться в разнообразии флоры Забайкальского края, список которых представлен ниже:

1. Гилева М. В., Попова О. А., Уманская Н. В., Филиппов В. Г., Якимова Е. П. Растения Забайкалья: атлас. – Чита: Тайфун, 2005. – 80 с.

2. Гилева М. В., Попова О. А., Уманская Н. В., Якимова Е. П. Региональная ботаника: учеб. пособие. – Чита: ЗабГГПУ, 2005. – 173 с.

3. Гилева М. В., Першина О. А. и др. Лекарственные растения Забайкалья: атлас. – Чита: Деловое Забайкалье, 2008. – 91 с.

4. Корсун О. В. Природа Забайкалья. Грибы и лишайники. Полевой атлас. – Чита: Экспресс-изд-во, 2010. – 176 с.

5. Корсун О. В. Природа Забайкалья. Растения. – Чита: Экспресс-изд-во, 2009. – 512 с.

6. Корсун О. В. Полевой атлас видового разнообразия Забайкалья: каталог. – Чита: Экспресс-изд-во, 2009. – 272 с.

7. Красная книга Забайкальского края. Растения. – Новосибирск: Дом мира, 2017. – 384 с.

8. Попова О. А., Просяникова Е. Б. и др. Декоративные растения Забайкалья: атлас. – Чита: Экспресс-изд-во, 2008. – 92 с.

9. Электронный атлас Биоразнообразия Забайкальского края [Электронный ресурс] // Забайкалье великолепно. – Режим доступа: <http://www.nature.chita.ru>; <http://www.nature.zabspu.ru>.

Однако методических рекомендаций по реализации курса «Зелёный мир Забайкальского края», разработанной программы, рекомендованных методических приёмов, технологий проведения занятий недостаточно.

Мы предлагаем примерную программу курса «Зелёный мир Забайкальского края», которая запланирована отдельным курсом, реализуемым параллельно изучению биологии 6-го класса.

Рабочая программа курса «Зелёный мир Забайкальского края»

Пояснительная записка

Рабочая программа курса «Зелёный мир Забайкальского края» для учащихся 6-го класса составлена на основе Федерального закона Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (утверждён приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 г., № 1897).

Программа учебного курса «Зелёный мир Забайкальского края» в 6-м классе имеет краеведческую направленность. Данный курс не только познакомит учащихся с флорой родного края, но и научит понимать и любить природу своего края, эффективно содействовать её охране.

Цель курса: способствовать созданию условий для воспитания ответственного отношения к природе родного края и готовности к активным действиям по её охране.

Задачи:

- изучить основные и охраняемые группы представителей флоры региона, особенности их строения, жизнедеятельности в связи с условиями окружающей среды; ознакомить учащихся с особенностями природы Забайкалья;
- рассмотреть естественнонаучные основы взаимодействия человека с окружающей средой;
- формировать систему знаний о природных и антропогенных экосистемах региона, проблемах, связанных с освоением природных ресурсов региона, и способах их решения;

– формировать эмоционально-ценностное отношение к природному окружению.

На изучение данного курса в 6-м классе отводится 34 часа (1 час в неделю).

Результаты изучения курса «Зелёный мир Забайкальского края» в 6-м классе

Личностные:

1) воспитание российской гражданской идентичности: патриотизма, любви и уважения к Отечеству, чувства гордости за свою Родину;

2) формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающегося к саморазвитию и самообразованию;

3) знание основных принципов и правил отношения к живой природе, основ здорового образа жизни и здоровьесберегающих технологий;

4) формирование познавательных интересов и мотивов, направленных на изучение живой природы; интеллектуальных умений (доказывать, строить рассуждения, анализировать, делать выводы); эстетического отношения к живым объектам;

5) формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам;

6) формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве с учителями, со сверстниками в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видах деятельности;

7) формирование ценности здорового и безопасного образа жизни; усвоение правил индивидуального и коллективного безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью людей.

Метапредметные:

1) умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности;

2) знакомство с составляющими исследовательской деятельности, включая умение видеть проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и заключения, структурировать материал, объяснять, доказывать, защищать свои идеи;

3) формирование умения работать с различными источниками биологической информации: текстом учебника, научно-популярной литературой, биологическими словарями справочниками, – анализировать и оценивать информацию;

4) владение основами самоконтроля, самооценки, принятия решений в учебной и познавательной деятельности;

5) формирование умений осознанно использовать речевые средства для дискуссии и

аргументации своей позиции, сравнивать различные точки зрения, аргументировать и отстаивать свою точку зрения.

Предметные:

1. В познавательной (интеллектуальной) сфере:
– классификация – определение принадлежности биологических объектов к определенной систематической группе;

– выделение существенных признаков биологических объектов;

– соблюдение мер профилактики заболеваний, вызываемых растениями;

– различение на живых объектах и таблицах наиболее распространенных растений, а также растений, опасных для человека;

– сравнение биологических объектов и процессов, умение делать выводы и умозаключения на основе сравнения;

– выявление приспособлений организмов к среде обитания; типов взаимодействия разных видов в экосистеме;

– овладение методами биологической науки: наблюдение и описание биологических объектов и процессов; постановка биологических экспериментов и объяснение их результатов.

2. В ценностно-ориентационной сфере:

– знание основных правил поведения в природе;

– анализ и оценка последствий деятельности человека в природе, влияния факторов риска на здоровье человека.

3. В сфере трудовой деятельности:

– знание и соблюдение правил работы в кабинете биологии;

– соблюдение правил работы с биологическими приборами и инструментами (препаровальные иглы, скальпели, лупы, микроскопы).

4. В сфере физической деятельности:

– освоение приёмов оказания первой помощи при отравлении ядовитыми растениями.

5. В эстетической сфере:

– овладение умением оценивать с эстетической точки зрения объекты живой природы.

**Содержание программы
«Зелёный мир Забайкальского края»**

Введение (1 ч)

Удивительные особенности растений Забайкалья. Полезные свойства растений и их применение в жизненных ситуациях. Незабудка, малина обыкновенная, земляника лесная, ромашка лекарственная, василёк синий, боярышник, календула, шиповник, валерьяна, одуванчик, подорожник, душица, зверобой, крапива, тысячелистник, чистотел, бадан.

Удивительный мир растений (8 ч)

Грибы. Съедобные и ядовитые грибы. Грибы – возбудители болезней. Ранние грибы – сморчки. Грибы необычной формы: рогатики,

лопастники, звездовики, гнездовики, навозники, дождевики, дьявольские копыта, гриб-чага, мухоморы.

Водоросли Забайкалья. Строение таллома. Колониальные, нитчатые. Альгофлора Забайкалья: носток, глеотрихия, педиаструм, вольвокс, зигнема, мужоция, спирогира, навикула, хара.

Лишайники. Листоватые (пельтигера собачья, гипогимния вздутая, ксантория настенная) и кустистые (уснея бородатая, кладония альпийская, кладония лесная, цетрария исландская). Использование и охрана лишайников.

Мхи. Мхи как наиболее просто устроенные высшие растения. Основные представители: маршанция, риччиокарпон плавающий, сфагнум, кукушкин лён.

Хвощи. Основные представители: хвощ полевой, хвощ луговой, хвощ лесной. Внешнее строение, виды, распространение, практическое значение.

Плауны, селлагинеллы, полушники. Многообразие плауновидных Забайкальского края: виды родов плаун, селлагинелла, дифазийум. Охраняемые растения. Требования к среде обитания, распространение в Забайкальском крае и использование человеком.

Папоротники. Наиболее распространённые (голокучник трёхраздельный, вудсия эльбская, многоножка виргинская, орляк обыкновенный) и очень редкие (кривокучник серебристый, кривокучник сибирский, онклея чувствительная, гроздовник полулунный, гроздовник северный) папоротники Забайкальского края.

Голосеменные. Класс Хвойные, семейство Сосновые (лиственница Гмелина, сосна обыкновенная, сосна сибирская, сосна карликовая (кедровый стланик), пихта сибирская); семейство Кипарисовые (виды рода можжевельник); семейство Эфедровые (эфедра односемянная, эфедра даурская). Жизненные формы, местообитание, размеры, расположение шишек. Целительные свойства леса.

Экскурсия в сосновый лес.

Покрытосеменные (11 ч)

Покрытосеменные (Цветковые). Морфологическое строение генеративных органов цветковых растений с примерами представителей флоры Забайкальского края. Цветок, его строение: цветоножка, цветоложе, околоцветник простой и двойной, тычинки, пестики.

Соцветия: кисть, зонтик, щиток, головка, простой колос, серёжка, корзинка, сложный щиток, сложный колос, метёлка, сложный зонтик, боко- и верхцветные соцветия.

Опыление. Общая характеристика, способы: опыление ветром, жуками, бабочками, самоопыление.

Плоды: ложные и настоящие плоды. Костянки. Многокостянки, земляничина. Гипантий.

Плоды простые, сборные и соплодия, боб, листовка, зерновка, коробочка, сухие и сочные плоды, ягода.

Основные семейства, изучаемые в курсе биологии: Крестоцветные (пастушья сумка, бурачок, бородиния Тилинга); Розоцветные (шиповник, боярышники, рябина сибирская, рябинник рябинолистный, абрикос сибирский, кизильники, лапчатки); Паслёновые (физохлена); Бобовые (горошки, термopsis, копеечник, леспедеца); Лилейные (лилии, красоднев, купена, рябчики); Злаковые (ковыли, леймус (вострец), чий, цицания). Значение и хозяйственное использование.

Лабораторная работа: Строение цветка.

Практическое занятие: Определение семейства и вида растений по атласу.

Приспособления растений (4 ч)

Жизненные формы. Основные жизненные формы растений Забайкальского края как приспособление к определённой среде обитания. Деревья: листопадные (берёза плосколистная, или повислая, берёза даурская, или чёрная, тополь дрожащий, лиственница Гмелина); вечнозелёные (сосна обыкновенная, сосна сибирская, сосна карликовая, пихта сибирская). Кустарники: рододендрон даурский, шиповник иглистый, шиповник даурский, виды рода таволга, пятилистник кустарниковый, барбарис сибирский. Полукустарники: полынь Гмелина. Полукустарнички: полынь холодная, тимьян даурский, сабельник болотный, линнея северная, бурачок двусемянный. Зимнезелёные и вечнозелёные травянистые растения: грушанка круглолистная, грушанка копытенелистная, горноколосник колючий, горноколосник мягколистный, проломник седой, камнеломка гребёнчато-реснитчатая. Летнезелёные травянистые растения: корневищные (купена душистая, майник двулистный, виды рода ирисов); луковичные (виды рода лилия, рябчики, гусиный лук); стержнекорневые (подорожник прижатый, одуванчик монгольский, астрагал перепончатый, остролодочник тысячелистный, молочай Фишера, стеллера карликовая); кусторневые (калужница болотная, лютик близкий, купальница замещающая); лианы (виды рода Княжик, луносемянник даурский).

Однолетние травянистые растения: солянка холмовая, горец птичий, марь белая, марь остистая и др.

Экологические группы растений. Экологические группы по отношению к свету. Светолюбивые растения, особенности строения, местообитания. Светолюбивые травянистые растения (стеллера карликовая, тимьян даурский, типчак, житняк и др.), деревья (берёза плосколистная, лиственница Гмелина, тополь дрожащий), кустарники (черёмуха азиатская, боярышники, абрикос сибирский). Теневыносли-

вые растения (седмичник европейский, вороний глаз, ландыш Кейске, майник двулистный, грушанки).

Экологические группы растений по отношению к воде. Ксерофиты: полынь холодная, полынь пижмолистная, полынь шелковистая, вероника седая, эдельвейсы, соснорея иволистная, лейбница бестычинковая, молочай Фишера, стеллера карликовая, спаржа даурская, ковыли, овсяница ленская, овсяница Литвинова, горноколосник колючий, камнеломка гребёнчато-реснитчатая, очиток живучий. Мезофиты: ландыш Кейске, синюха васильковая, клевер ползучий, бузильник, берёза повислая, тополь дрожащий, черёмуха обыкновенная, свида белая, боярышники. Гигрофиты: калужница болотная, сабельник болотный, вахта трёхлистная, аир болотный. Гидрофиты: пузырчатка, валлиснерия, лютик водный, рдест гребёнчатый, уруть, ряска малая, ряска тройчатая.

Понятие о фитоиндикации. Растения-индикаторы и их значение. Индикаторы кислотности почвы: хвощ полевой, щавельник малый, брусника, багульник болотный, мхи (сфагнум, дикранум). Индикаторы солонцов: солерос, свёда рожконосная, свёда сизая. Нитрофилы: марь белая, крапива узколистная. Кальцефилы: башмачки, лилия мартагон, ветреницы, ольха. Кальцефобы: майник двулистный, папоротник – орляк, брусника, сфагновые мхи. Растения: зелёные синоптики (герани, аистники, ломонос шестилепестный, клевер луговой, костяника каменная, очиток пурпурный, или обыкновенный) и их использование для прогнозирования погоды.

Первоцветы Забайкалья. Основные представители, их приспособление к раннему развитию и цветению. Прострелы, гусиный лук, хохлатки, примулы, адонис, водосбор, медуница, рододендрон.

Экскурсия по парку города. Изучение жизненных форм растений.

Растительные сообщества (6 ч)

Основные типы лесных (сосновые, берёзовые, лиственничные леса), степных (нителитниковые, типчаковые, ковыльные, вострецовые степи) и луговых (триниусополевицевые, злаково-разнотравные, шмидтоосоковые луга) сообществ. Растения водоёмов (рдесты, шелковник водяной, пузырчатка, кубышка малая и др.). Их хозяйственное значение и использование.

Экскурсии по лесу. Сбор материала для изготовления гербария.

Лекарственные (подорожник большой, тимьян (чабрец), термopsis ланцетный, пузырник, какалия копьевидная, полынь и др.); декоративные (лилии, красоднев малый, яблоня Палласа, черёмуха азиатская и др.); пищевые (кровохлёбка лекарственная, пятилистник ку-

старниковый и др.); кормовые (осока Шмидта, вострец и др.); ядовитые (багульник болотный, вороний глаз и др.) растения.

Знай, используй, береги (4 ч)

Влияние хозяйственной деятельности человека на жизнь растений. Пожары, нерегламентированные заготовки древесины и лекарственного сырья, выпас скота и др. Защита среды обитания растений. Социальные и природные факторы, обуславливающие необходимость охраны растительного мира.

Красная книга Забайкальского края. Растения. Редкие и охраняемые растения и сообщества Забайкалья. Роль охраняемых территорий в охране растительного мира.

Заключение. Представленный в рабочей программе региональный материал очень тесно

переплетается с биологическим содержанием школьного учебника шестого класса. Независимо от того, по какой содержательной линии ведётся преподавание, возможна интеграция регионального содержания в федеральный курс биологии в соответствии с примерной программой основного среднего образования.

Из опыта преподавания можем заключить, что в основном учителя школ Забайкальского края используют в своей работе второй вариант введения краеведческого материала в учебный процесс, т. е. «вкрапление» в Федеральный компонент биологического образования. Представленная примерная программа «Зелёный мир Забайкальского края» будет полезна как учителям, так и студентам – будущим учителям биологии.

Источники

1. Баранов Г. П. Биология (региональный компонент). Курс «Растения, грибы, лишайники Магаданской области»: пособие для учителя. Магадан: Охотник, 2009. 108 с.
2. Вяземский Е. Е. Национально-региональный компонент общего исторического образования в Российской Федерации: дискуссионные подходы [Электронный ресурс] // Проблемы современного образования. 2012. № 4. С. 21–40. Режим доступа: http://www.pmedu.ru/res/2012_4_2.pdf (дата обращения: 20.09.2017).
3. Гилева М. В., Попова О. А., Уманская Н. В., Филиппов В. Г., Якимова Е. П., Якушевская Е. Б. Зелёный мир Забайкальского края: учеб. пособие по региональному компоненту образования. 3-е изд., перераб. и доп. Чита: Экспресс-изд-во, 2012. 188 с.
4. Гилева М. В., Попова О. А., Уманская Н. В., Филиппов В. Г., Якимова Е. П., Якушевская Е. Б. Рабочая тетрадь к учебному пособию «Зелёный мир Забайкальского края». 3-е изд., перераб. и доп. Чита: Экспресс-изд-во, 2012. 80 с.
5. Гилева М. В., Попова О. А., Уманская Н. В., Филиппов В. Г., Якимова Е. П. Растения Забайкалья: атлас. Чита: Тайфун, 2005. 80 с.
6. Гилева М. В., Попова О. А., Уманская Н. В., Якимова Е. П. Региональная ботаника: учеб. пособие. Чита: ЗабГГПУ, 2005. 173 с.
7. Горлачев В. П., Корсун О. В., Игумнова Е. А. Региональная экология: учебник для общеобразовательных учебных заведений Забайкальского края. Чита: Экспресс-изд-во, 2011. 212 с.
8. Корсун О. В. Животный мир Забайкалья: книга для чтения по биологии животных. Чита: Экспресс-изд-во, 2005. 224 с.
9. Региональный (национально-региональный) компонент государственного образовательного стандарта общего образования по биологии с основами экологии для общеобразовательных школ Читинской области / отв. ред. Е. А. Игумнова. Чита: ЗабГГПУ, 2005. 30 с.
10. Экологическое образование в региональном образовательном пространстве: сборник инструктивно-методических материалов для общеобразовательных учреждений Забайкальского края. Чита: Экспресс-изд-во, 2011. 144 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. 4-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2016. 48 с. (Сер. Стандарты нового поколения).
12. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. М.: Омега-Л., 2014. 134 с.

Статья поступила в редакцию 25.09.2017; принята к публикации 10.10.2017

Библиографическое описание статьи

Якушевская Е. Б., Пушкарева М. С., Попова О. А. Реализация регионального компонента на примере изучения курса «Зелёный мир Забайкальского края» в средней общеобразовательной школе // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 154–160.

Elena B. Yakushevskaya¹,
Candidate of Biology, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: yakushevskaya102@yandex.ru

Marina S. Pushkareva²,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: marina.pushkarewa@yandex.ru

Olga A. Popova³,
Doctor of Biology, Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: olga.popova-54@yandex.ru

Realisation of a Regional Component on the Example of Studying the Course “Transbaikal Region Green World” in a Secondary School

One of the most urgent tasks in the Russian Federation is the modernization of its education system. This process lies primarily in the search for effective approaches to ensure an optimal balance between the federal, regional and local components of the general education system. In the Federal State Educational Standard for Basic General Education there are separate paragraphs dealing with the regional aspects of education. In schools of different profiles and directions modern curricula includes a considerable regional component of education. The task of developing the regional content component is connected with the regional approach to teaching biology that allows students to establish connections between the known facts about the environment and the material studied, as well as to deepen biological knowledge. In this regard, the implementation of the regional component in educational institutions is among the urgent problems of education. The problem of the study is to find methodological features of the implementation of the regional component in the content of school biology course. The authors present the draft course “Transbaikal Region Green World” for six-graders in the secondary school.

Keywords: Federal State Educational Standard for Basic General Education, regional component, local history material, Transbaikal Region Green World

Istochniki

1. Baranov G. P. *Biologiya (regional'nyi komponent). Kurs «Rasteniya, griby, lishainiki Magadanskoj oblasti»: posobie dlya uchitelya.* Magadan: Okhotnik, 2009. 108 s.
2. Vyazemskii E. E. Natsional'no-regional'nyi komponent obshchego istoricheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii: diskussionnye podkhody [Elektronnyi resurs] // *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2012. № 4. S. 21–40. Rezhim dostupa: http://www.pmedu.ru/res/2012_4_2.pdf (data obrashcheniya: 20.09.2017).
3. Gileva M. V., Popova O. A., Umanskaya N. V., Filippov V. G., Yakimova E. P., Yakushevskaya E. B. *Zelenyi mir Zabaikal'skogo kraja: ucheb. posobie po regional'nomu komponentu obrazovaniya.* 3-e izd., pererab. i dop. Chita: Ekspres-izd-vo, 2012. 188 s.
4. Gileva M. V., Popova O. A., Umanskaya N. V., Filippov V. G., Yakimova E. P., Yakushevskaya E. B. *Rabochaya tetrad' k uchebnomu posobiyu «Zelenyi mir Zabaikal'skogo kraja».* 3-e izd., pererab. i dop. Chita: Ekspres-izd-vo, 2012. 80 s.
5. Gileva M. V., Popova O. A., Umanskaya N. V., Filippov V. G., Yakimova E. P. *Rasteniya Zabaikal'ya: atlas.* Chita: Taifun, 2005. 80 s.
6. Gileva M. V., Popova O. A., Umanskaya N. V., Yakimova E. P. *Regional'naya botanika: ucheb. posobie.* Chita: ZabGGPU, 2005. 173 s.
7. Gorlachev V. P., Korsun O. V., Igumnova E. A. *Regional'naya ekologiya: uchebnik dlya obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh zavedenii Zabaikal'skogo kraja.* Chita: Ekspres-izd-vo, 2011. 212 s.
8. Korsun O. V. *Zhivotnyi mir Zabaikal'ya: kniga dlya chteniya po biologii zhivotnykh.* Chita: Ekspres-izd-vo, 2005. 224 s.
9. *Regional'nyi (natsional'no-regional'nyi) komponent gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya po biologii s osnovami ekologii dlya obshcheobrazovatel'nykh shkol Chitinskoi oblasti / otv. red. E. A. Igumnova.* Chita: ZabGGPU, 2005. 30 s.
10. *Ekologicheskoe obrazovanie v regional'nom obrazovatel'nom prostranstve: sbornik instruktivno-metodicheskikh materialov dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii Zabaikal'skogo kraja.* Chita: Ekspres-izd-vo, 2011. 144 s.
11. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii.* 4-e izd., pererab. M.: Prosveshchenie, 2016. 48 s. (Ser. Standarty novogo pokoleniya).
12. *Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29.12.2012 g. № 273-FZ.* M.: Omega-L., 2014. 134 s.

Received: September 25, 2017; accepted for publication: October 10, 2017

Reference to the article

Yakushevskaya E. V., Pushkareva M. S., Popova O. A. Realisation of a Regional Component on the Example of Studying the Course “Transbaikal Region Green World” in a Secondary School // *Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching.* 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 154–160.

¹ E. V. Yakushevskaya is the main author who formulates and summarizes the results of the collective research.

² M. S. Pushkareva identifies the basic principles of the implementation of the regional component.

³ O. A. Popova identifies the basic principles of the implementation of the regional component.

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

HISTORY OF EDUCATION

УДК 379.835

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-161-166

Евгения Владиславовна Коротаева,

доктор педагогических наук, профессор,

Уральский государственный педагогический университет

(620017, Россия, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26),

e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Каникулярная педагогика: три источника и три составные части

Активная модернизация отечественного образования создаёт условия к поиску и апробации новаторских психологических, педагогических, культурных, социальных и других подходов в воспитании и обучении. Одной из востребованных, но недостаточно освоенных областей на сегодня является каникулярная педагогика. Каникулярная педагогика может и должна стать особым ресурсом в процессе модернизации системы отечественного образования, призванным реализовать не только основные направления – оздоровления и отдыха детей и подростков, но и идеи доступности, непрерывности, инновационности образования детей и подростков в каникулярный период. Поэтому так важно сохранять и обобщать наработанный в этой сфере опыт деятельности, при этом определяя актуальные направления дальнейшего развития данной сферы, включающей оздоровление, образование, трудовую занятость, досуг, профессиональное ориентирование детей и подростков в каникулярный период. Но для этого необходимо обратиться к этой области именно как к части педагогической науки, сохраняя её историю, изучая её современную практику, формируя междисциплинарную теорию. Поэтому данный материал посвящён «трём источникам и трём составным частям» каникулярной педагогики – истории, теории, практики. На данный момент теория каникулярной педагогики оказывается наименее разработанной, в то время как потребность в теоретической базе, которая связала бы все три источника и три составные части в единое целое, крайне высока. При этом не ради «чистой науки», но для понимания современного состояния каникулярной педагогики и определения перспективных путей её развития в ближайшем и отдалённом будущем.

Ключевые слова: каникулярная педагогика – как область педагогической науки, история, теория, практика

Введение. Направления модернизации отечественного образования побуждают к поиску и апробации новаторских психологических, педагогических, культурных, социальных и других подходов в воспитании и обучении. Таковой сегодня становится и сфера занятости детей и подростков в период летних и зимних каникул. Не случайно в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы среди значимых результатов говорится о том, что должны быть «разработаны и внедрены во всех регионах современные модели организации отдыха и оздоровления детей, дополнительного

образования детей в каникулярный период»¹. Следовательно, каникулярная педагогика становится специфическим ресурсом в процессе модернизации образовательной системы, способствуя реализации идей доступности, непрерывности, инновационности образования детей и подростков.

Это действительно каникулярная педагогика, так как напрямую связана с объектом педа-

¹ О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства РФ от 23.05.2015 г. № 497 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.docs.cntd.ru/document/420276588> (дата обращения: 19.09.2017).

гогики в целом: воспитанием как сознательно и целенаправленно осуществляемым процессом, который обуславливает развитие индивида в процессе целенаправленной деятельности общества.

И эта педагогика реализуется в особом пространстве – каникулярном периоде. Сегодня проблема организации каникулярного периода приобретает государственный масштаб, требует усиленного внимания как в программном и кадровом обеспечении, так и в обеспечении безопасности отдыха детей, удовлетворении изменяющихся и растущих потребностей детей и подростков, отвечающих вызовам времени.

Большинство самостоятельных научных областей педагогики – возрастная, дошкольная, социальная, профессиональная, инженерная и другие – принято изучать в следующей последовательности: история, теория, практика (В. П. Беспалько, М. А. Данилов, Т. А. Ильина, Ф. Ф. Королева и др.).

Дадим характеристику каникулярной педагогики с точки зрения названных составляющих, которые являются одновременно и её источниками, и составными частями.

Методология и методы исследования.

История каникулярной педагогики. Данный источник каникулярной педагогики, достаточно богатый и разнообразный, связан прежде всего с пионерским летом. Начало пионерского движения относят к письму ЦК РКСМ «О детском движении» от 19.05.1922 г. Само «построение», или формальное обустройство нового детского движения, было заимствовано из скаутского движения, которое включало обязательное пребывание в лагере на природе, за пределами привычного домашнего быта. Однако идеология пионерского движения заметно отличалась от скаутской.

Педагоги и общественные деятели того периода: П. П. Блонский, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, В. Н. Сорока-Росинский и другие – осознали, что становление Страны Советов – за подростками и юношеством, их необходимо было взрастить именно как будущих строителей социализма. Поэтому к вопросам наполнения жизнедеятельности детей в пионерских лагерях относились достаточно серьезно.

В 20–30-е годы прошлого века пионерские лагеря организовывались как форма классовой закалки, а также пролетарской помощи города селу, борьбы с религией, которая ещё оставалась на периферии. Ориентация на военизированный стиль жизни, заимствованный в своё время из скаутского движения, явно просматривалась в пионерских лагерях довоенного времени. Это отвечало главной идее – подготовке защитников СССР. Пионеры учились стрелять (появился даже значок «Юный ворошиловский стрелок»), ловили «шпионов» и помогали армии.

Вот как описывает пионерский лагерь посёлка Кын А. Карякин: «В лагере посёлка Кын я отдыхал дважды, в 1935 и 1936 годах. Жизнь для нас была интересной: проводились военные игры, эстафеты, экскурсии на утёсы по р. Чусовой. Линейка проходила на небольшой площадке, но видно было всех – 8 отрядов по 20 человек. Все мероприятия проходили под звуки детского духового оркестра. Запомнился стрелковый кружок (инструктором был Г. П. Никитин)...»¹

С конца 30-х годов ведущей идеей воспитательной работы в лагере стала идея подготовки к защите Родины, помощь фронту, борьба с фашизмом.

Информации о следующем десятилетии в истории каникулярной педагогики немного. Однако имеются упоминания о сохранении таких форм организации детей. «Артек» был эвакуирован на Алтай. Даже в блокадном Ленинграде в 1943 году смогли вывезти на лето в пионерские лагеря, дачи и военные лагеря 55 тысяч детей и подростков, воспитанников детских домов.

И в послевоенное время эхо войны давало о себе знать, особенно в тех местах, где проходили военные действия. Но всё же пионерские каникулы как форма летнего отдыха и оздоровления детей начали возрождаться.

В 1950–1960-е годы XX века количество пионерских лагерей продолжало расти, укреплялась их материальная база, более стабильным становился распорядок смен. И достаточно бдительно относились к воспитательной работе в период летних каникул.

Характерной особенностью того времени стала «руководящая роль коммунистической партии» во всех областях жизни страны. Это чётко прослеживалось и в регламентации жизнедеятельности пионерских лагерей. Такая направленность на идейно-политическую работу (термин того времени) была обусловлена несколькими факторами: прежде всего, СССР в то время находился в непростых условиях холодной войны с «империалистическими странами», и мысль о готовности отстоять светлые идеалы коммунизма была более чем актуальной. Кроме того, сами пионерские лагеря организовывались не самостоятельно, а на базе крупных промышленных предприятий, которые, в свою очередь, выполняя указы коммунистической партии об организации отдыха пионеров в летний период, решали тем самым задачи подготовки собственных будущих кадров – рабочих, служащих, инженеров и др.

Однако следующий период 60–80-х годов в истории каникулярной педагогики отмечен созданием альтернативных форм лагерных детских организаций, ориентированных на развитие

¹ Канова Л. А. Из истории создания пионерского движения в городе Лысьве: 1920–1950-е годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.enc.lysva.ru/18/18-3.pdf> (дата обращения: 05.09.2017).

индивидуальности, личности ребёнка. Н. А. Курчанова отмечает, что в эти годы стали возникать авторские клубы и летние лагеря энтузиастов: «Искатель» Е. Волкова (г. Тула), «Каравелла» Вл. Крапивина (г. Свердловск), «Синегория» О. Газмана (г. Новосибирск), лагерь им. К. Заслонова, С. Шмакова (г. Новосибирск) и др. [6].

Период 90-х годов прошлого века стал кризисным для системы дополнительного образования, к которой относились и пионерские лагеря. В ряде областей детские оздоровительные лагеря практически перестали существовать, одни закрылись как нерентабельные, другие изменили профиль деятельности – с детской аудитории на взрослую, третьи стали «автономными», т. е. негосударственными, и т. д.

Так закончилась целая эпоха, связанная с пионерским летом советской эпохи.

Сегодня, в XXI веке каникулярная педагогика стала совсем иной: изменилось не только название пионерских лагерей, но и во многом – сама философия летних каникул, отношение к ребёнку, подростку, методика работы с ним и т. д.

Практика каникулярной педагогики. Как это бывает на начальном периоде развития той или другой области наук, на данный период развития педагогики летних каникул её практика заметно опережает теоретическую базу. Что закономерно: В. В. Краевский подчёркивал, что в педагогической науке как системе «главный, исходный элемент» составляет «сама педагогическая практика, или практическая педагогическая деятельность» [5, с. 46].

По типологии Д. А. Гусева, В. Н. Белова [2, с. 33], ранее «оздоровительно-воспитательное» направление было главным в жизнедеятельности пионерского лагеря, тогда как современное многообразие направлений работы можно смело обозначить как «полифункциональное». В этом сфокусирована, собственно, главная цель организованного отдыха детей в период каникул: создать условия для непрерывного развития детей, формирования их потребности отдыхать с пользой для себя и социума.

Конечно же, приоритетным направлением в современной практике летних каникул была и остаётся идея здоровьесбережения детей. Само название загородных лагерей содержит определение «оздоровительные» – детский *оздоровительный лагерь* (ДОЛ). Следовательно, курс на укрепление детского здоровья должен быть заложен уже в комплексной программе работы лагеря: воспитание у детей бережного отношения к своему здоровью, его сохранение и укрепление; обучение детей основам здорового образа жизни, выявление и развитие задатков к различным видам спорта; формирование и совершенствование двигательных навыков; закаливание организма; содействие физическому развитию; профилактика наиболее распространённых заболеваний и т. д.

Не менее важна и *познавательная* составляющая «философии смены», которая должна на достаточно короткий срок объединить таких разных детей и подростков, включить их в увлекательный процесс узнавания и принятия окружающего мира.

Наиболее популярный в последнее время вариант составления познавательно-содержательной основы каникулярного времени – обращение к «тренду года».

Так, 2014 год прошёл под знаком Года культуры. Это широкое по содержанию направление включает самые разнообразные культурно-массовые мероприятия: концерты, вечера песни, конкурсы талантов, танцевальные марафоны, конкурсы изобретений, интеллектуальные и творческие викторины, литературные гостиные, фестиваль этнических культур, карнавалы, ярмарки, битвы хоров, работу студий и кружков («академия творчества») и многое другое [4; 7; 10 и др.].

Следующий, 2015 год, был посвящён литературе. И в программах ДОЛ появились Дни литературы, литературные фестивали, литературно-музыкальные гостиные, день открытых дверей в избе-читальне, конкурс музыкально-литературных композиций, литературно-познавательное шоу «Мы все живём, чтобы оставить след», литературный калейдоскоп «Русский язык – язык мира и дружбы». Соответственно, в процессе подготовки подобных мероприятий воспитателям и вожатым приходится обращаться к соответствующим трудам учёных, педагогов [4; 7–10 и др.].

Годом российского кино был объявлен 2016 год, породивший множество необычных, творческих находок для познавательных программ в период детского оздоровительного отдыха. Кроме уже ставших привычными коллективных просмотров фильмов (особенно созданных на киностудии «Мосфильм»), в лагерях были запланированы и проведены викторины «Крылатые кинофразы», «Фильм, фильм, фильм»; конкурсы стенгазет, посвящённых кино, коллажей «Мой киногерой», курсы актёрского мастерства, школы сценического движения, состязание «Великий немой», встречи с реальными режиссёрами, семинары с представителями отечественного кинематографа, кинофорумы и т. д.

Но всё же лето привычно ассоциируется с отдыхом. В словаре русского языка отдых определяется как перерыв в занятиях, в работе для восстановления физических и умственных сил. И. М. Сеченов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой, И. П. Павлов и другие учёные всегда настаивали на том, что именно оптимальное чередование умственного и физического труда, т. е. смена видов деятельности, и составляет суть полноценного, *активного отдыха*.

Туризм как вид активного отдыха становится всё более популярным. В туристических пала-

точных лагерях создаются условия для развития и укрепления физической формы, ловкости, выносливости. Помимо этого можно научиться любить и понимать природу, чувствовать прекрасное, восстановить эмоциональную гармонию и равновесие. Организаторы такого отдыха придумывают самые разнообразные программы, чтобы сделать его не только физически полезным, но и эмоционально насыщенным. Устроители познавательного туризма для детей видят свою задачу в том, чтобы ребёнок, вернувшись домой, сказал: «Я это видел, я это знаю. И я умею!».

Как мы видим, практика каникулярной педагогики отличается большим разнообразием подходов, форм, содержания. Но это разнообразие нуждается в определённой систематизации, упорядочивании, что поможет осмыслению накопленного опыта и его диссеминации.

К вопросу о теоретической базе каникулярной педагогики подводит нас следующее.

Теория каникулярной педагогики на данный момент несколько запаздывает. И такое положение закономерно, поскольку на сбор информации, её обобщение, систематизацию, подведение теоретических положений, выявление перспективных тенденций и т. д. всегда требуется время. Однако потребность в теории, которая бы свела в единое целое самые различные каникулярные тренды, обосновала на научном уровне разнообразные связи данной области с другими сферами, уточнила особенности психолого-педагогического сопровождения детей и подростков в период каникул, обозначила острые проблемы, связанные с безопасностью организации отдыха детей и подростков, – крайне высока.

Справедливости ради, нужно отметить, что вышеназванные проблемы так или иначе освещаются в статьях (А. Б. Вифлеемский, И. Г. Доценко, Г. С. Суховейко, И. И. Фришман, С. В. Терский, и др.); учебных пособиях (Л. В. Байбородова, М. И. Рожков [1], В. А. Волгунов, О. В. Жук, К. В. Лавринович, И. Ю. Исаева [3], Е. В. Кортаева [4], Т. Ю. Осипова и др.); диссертационных исследованиях, сборниках нормативно-методических материалов.

Одно только «понятийное поле», призванное обозначить направленность организации пребывания ребёнка в лагере, включает более полусотни названий: дневное пребывание детей, лагерь с круглосуточным пребыванием детей, круглогодичный лагерь, летний лагерь, палаточный, авторский лагерь; профильный, тематический, загородный, оздоровительный, лагерь отдыха, военно-полевой, молодёжный, всероссийский, пришкольный детский лагерь, туристский, экологический, гражданско-патриотический лагерь, спортивно-оздоровительный лагерь, образовательный лагерь, оборонно-спортивный лагерь, лагерь труда и отдыха и т. д. [2, с. 36].

Также учёные и практики стремятся выделить особенности каникулярного времени, что помогло бы более точно увидеть сильные стороны летних (и других) каникул, а также «зоны риска»:

- смена образа жизни: иные нормы проживания, круг общения, содержательная наполняемость деятельности, досуга и т. д.;

- динамичность жизнедеятельности: плотность событий в достаточно краткий временной отрезок, разнообразие видов деятельности для самореализации, преобладание соревновательной направленности, креативная атмосфера и т. д.;

- влияние природных факторов: оздоровительный потенциал природно-климатических факторов, их эстетическая привлекательность, возможность непосредственного контакта с растительным и животным миром и др.;

- интенсивность в коммуникации: продолжительность общения весь период активного времени суток, новые взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, совместное планирование деятельности, общая ответственность и т. п.;

- эмоционально-насыщенный фон: своеобразии кратковременного детского коллектива, связанное с непредсказуемостью состава, вариативностью ожиданий от отдыха, необходимостью принятия и включения в новый образ жизни и др.;

- постижение ценностных аспектов досуга и отдыха: новые – активные и созерцательные – формы времяпровождения, интерес к познанию нового, добровольность участия в событиях лагеря, готовность соподчинять свои мотивы с мотивами окружающих людей и т. д.

Таким образом, определённая работа в плане теоретических положений и подходов в этой области ведётся.

Однако научно-методической энциклопедии (понимаемой как научное или научно-популярное справочное издание, содержащее систематизированную информацию по различным областям знаний и практической деятельностью) по каникулярной педагогике пока еще не создано.

Результаты исследования и их обсуждение. Итак, каникулярная педагогика... С богатой историей, не менее богатой практикой и... необходимостью формирования теоретической базы, которая связала бы все три источника и три составные части – историю, теорию, практику – в единое целое. При этом не ради «чистой науки», но для понимания современного состояния этой области и определения перспективных путей её развития в ближайшем и отдалённом будущем.

Педагоги, которые занимаются организацией занятости детей в период каникул, знают, что ребёнок в лагере должен быть субъектом, активным, инициативным, творчески участвующим в окружающих обстоятельствах. Следовательно,

вопросы, связанные с нравственным становлением, духовным развитием, гражданским воспитанием, самопознанием, остаются той областью, в которой всегда будет значимо чуткое руководство, поддержка и сопровождение со стороны взрослых.

Поэтому необходимость обращения к этой области педагогики и её реновация обусловлены современной социокультурной ситуацией.

Выводы. Каникулярная педагогика складывается в самостоятельную научную область общей педагогики. На данный момент идёт поиск оптимального названия: кроме каникулярной, встречается и педагогика свободного времени, и досуговая педагогика, и рекреационная педагогика. Но в последних названиях упор сделан именно на отдыхе. В то время как каникулярная педагогика охватывает такие направления, как здоровьесбережение, познавательная деятельность и разнообразный отдых для детей – активный, созерцательный, образовательный.

Три источника и три составные части каникулярной педагогики – это история создания и развития «пионерского лета», теория: психологические, педагогические, социальные положения, обосновывающие сущность, цели, задачи, содержание, формы, а также перспективы развития этой области педагогики, практика, которая достаточно сильно отличается от того, что было в пионерском лете, с новыми направле-

ниями («Инженерика», «Академия творчества», «Летняя школа успеха», тематические смены «Профсоюз» и др.). А в содержательном аспекте триаду составляют три основных бренда: здоровье, познание, отдых.

Для педагогики летних каникул XXI века по сравнению с педагогикой прошлого века характерны качественные изменения позиций субъектов, включённых в летнюю кампанию: от однонаправленной, идеологически закреплённой, к открытой, вариативной, разнообразной позиции, основанной на принятии, поддержке и сопровождении.

Более чем актуальными для каникулярной педагогики являются вопросы безопасности, материального оснащения, качественного программного содержания, нормативно-правовой базы, а также создание теоретических положений, опирающихся на достижения возрастной педагогики и психологии, теории воспитания, социальной психологии, интегрирующих разработки названных наук, необходимые для работы с индивидом и коллективом в процессе воспитания, социализации, образования.

В итоге каникулярная педагогика сегодня – это активно развиваемая и при этом интенсивно развивающаяся область, безусловно, востребованная, педагогически и социально значимая, способная обогатить образовательную теорию и практику.

Список литературы

1. Байбородова Л. В., Рожков М. И. Воспитательная работа в детском загородном лагере. Ярославль: Академия развития, 2003. 256 с.
2. Гусев Д. А., Белов В. Н. Производственная практика (педагогическая практика в загородных оздоровительных лагерях и лагерях с дневным пребыванием детей). Арзамасский филиал ННГУ. 2014. 80 с.
3. Исаева И. Ю. Досуговая педагогика М.: Флинта: МПСИ, 2010. 200 с.
4. Коротаева Е. В. Летняя оздоровительная кампания в Свердловской области: от традиций к современной системе. Екатеринбург: Новый стандарт, 2016. 104 с.
5. Краевский В. В. Методология педагогики. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
6. Курчанова Н. А. Реализация воспитательного потенциала детского оздоровительного лагеря как открытой педагогической системы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. М., 2006. 173 с.
7. Уральские каникулы. Здоровье. Познание. Отдых. Актуальные проблемы летней оздоровительной кампании для детей и подростков: сб. материалов межрегион. науч.-практ. конф. (г. Екатеринбург, 4 апр. 2017 г.). Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017. 240 с.
8. Черепанова Л. В. Ведущие подходы современной парадигмы обучения русскому родному языку // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2010. № 6. С. 30–39.
9. Шмаков С. А. Учмися, играя... М.: ЦГЛ, 2004. 128 с.
10. Юриков А. А. Летний лагерь – это всегда встреча с прекрасным // Народное образование. 2013. № 3. С. 182–185.

Статья поступила в редакцию 22.09.2017; принята к публикации 10.10.2017.

Библиографическое описание статьи

Коротаева Е. В. Каникулярная педагогика: три источника и три составные части // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 161–166. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-161-166.

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

Pedagogy of Summer Holidays: Three Sources and Three Components

Dynamic modernization of the Russian education system stimulates the search for an experimental verification of new psychological, pedagogical, cultural, social and other approaches to teaching. Pedagogy of summer holidays is a high-demand, though an underresearched area of studies. Pedagogy of summer holidays has the potential of becoming a special resource in the modernization process of the Russian education aimed at improving children's and adolescents' health care and leisure time, implementing ideas of availability, continuity and innovativeness of education during the vacation period. Therefore, it is of great importance to accumulate and expand the experience in this area, while determining the actual directions for further development of this sphere, including healthcare, education, employment, leisure time, and vocational guidance of children and teenagers during summer holidays. In order to do so we need to refer to pedagogy of summer holidays as part of the pedagogical science, preserving its history, studying its modern practice, and developing its interdisciplinary theory. Therefore, this article covers "three sources and three components" of summer holidays pedagogy – history, theory, and practice. Currently the theory of summer holidays pedagogy is the least researched aspect, while the need for a theoretical basis that would link all three sources and three component parts into a single whole is extremely high. This article serves not only for the sake of science itself, but for understanding the current state of summer holidays pedagogy and determining promising ways for its near and distant future development.

Keywords: pedagogy of summer holidays as a field of pedagogical science, history, theory, practice

References

1. Baiborodova L. V., Rozhkov M. I. *Vospitatel'naya rabota v detskom zagorodnom lagere*. Yaroslavl': Akademiya razvitiya, 2003. 256 s.
2. Gusev D. A., Belov V. N. *Proizvodstvennaya praktika (pedagogicheskaya praktika v zagorodnykh ozdorovitel'nykh lageryakh i lageryakh s dnevnyim prebyvaniem detei)*. Arzamasskii filial NNGU. 2014. 80 s.
3. Isaeva I. Yu. *Dosugovaya pedagogika M.*: Flinta: MPSI, 2010. 200 s.
4. Korotaeva E. V. *Letnyaya ozdorovitel'naya kampaniya v Sverdlovskoi oblasti: ot traditsii k sovremennoi sisteme*. Ekaterinburg: Novyi standart, 2016. 104 s.
5. Kraevskii V. V. *Metodologiya pedagogiki*. Cheboksary: Izd-vo Chuvash. un-ta, 2001. 244 s.
6. Kurchanova N. A. *Realizatsiya vospitatel'nogo potentsiala detskogo ozdorovitel'nogo lagerya kak otkrytoi pedagogicheskoi sistemy: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.05. M., 2006. 173 s.*
7. *Ural'skie kanikuly. Zdorov'e. Poznanie. Otdykh. Aktual'nye problemy letnei ozdorovitel'noi kampanii dlya detei i podrostkov: sb. materialov mezhregion. nauch.-prakt. konf. (g. Ekaterinburg, 4 apr. 2017 g.)*. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2017. 240 s.
8. Cherepanova L. V. *Vedushchie podkhody sovremennoi paradigmy obucheniya russkomu rodnomu yazyku // Uchenye zapiski ZabGU. Ser. Professional'noe obrazovanie, teoriya i metodika obucheniya*. 2010. № 6. S. 30–39.
9. Shmakov S. A. *Uchimysya, igraya...* M.: TsGL, 2004. 128 s.
10. Yurikov A. A. *Letnii lager' – eto vsegda vstrecha s prekrasnym // Narodnoe obrazovanie*. 2013. № 3. S. 182–185.

Received: September 22, 2017; accepted for publication: October 10, 2017

Reference to the article

Korotaeva E. V. *Pedagogy of Summer Holidays: Three Sources and Three Components // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching*. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 161–166. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-161-166.

УДК 378.14

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-167-173

Кирилл Валерьевич Корякин¹,*кандидат исторических наук,
Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина
(390000, Россия, г. Рязань, ул. Свободы, 46),
e-mail: IPPSRNature@mail.ru***Екатерина Михайловна Макаренко²,***кандидат педагогических наук, доцент,
Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина
(390000, Россия, г. Рязань, ул. Свободы, 46),
e-mail: e_makarenkova@inbox.ru*

Проблемы реализации Болонского процесса в контексте российской системы высшего образования

В настоящее время Россия находится на пути реализации целей Болонской декларации в сфере высшего профессионального образования. В этом направлении сделаны значительные шаги, однако сам ход реформы не получил должного освещения со стороны научного сообщества. В статье на основе опубликованных научных исследований российских и иностранных учёных, а также собственных наблюдений авторов анализируются проблемные стороны Болонского процесса. Авторы уделяют особое внимание наиболее спорным аспектам реформы, а также прослеживают их преломление в специфическом контексте российского высшего образования. В статье показано, как Болонский процесс переосмыслил парадигму образования в классических университетах, структурировал учебные программы и бросил вызов традиционному укладу системы высшего образования. Авторы объясняют, почему российская высшая школа и общество в целом оказались неготовыми к восприятию реформы, чем обусловлены искажения смысла идей Болонской декларации на российской почве. Делается вывод о недостаточной изученности вопросов практической реализации реформы на местном уровне, открывается перспектива дальнейших исследований. Наиболее важным представляется исследование изменений в связи с реализацией Болонского процесса на уровне конкретных учебных программ, учебных заведений, когорт выпускников университетов.

Ключевые слова: высшее образование, реформа, Болонский процесс, Россия, проблема, система, программа

Введение. Тема реализации реформы высшего образования в рамках Болонского процесса является необыкновенно глубокой и многогранной. Попытка воплотить её в контексте российской высшей школы стала серьёзным испытанием для системы в целом, для студентов, преподавателей, для общества. Ход реформы требует внимания научного сообщества и общественности, чтобы оценить позитивные и негативные непосредственные результаты и долгосрочные последствия. Хотя эти проблемы на протяжении нескольких лет активно изучаются рядом российских учёных, практические результаты реформы для высшего образования и общества в целом остаются недостаточно исследованными. Данная тема раскрывается в рамках подготовки проекта по детальному исследованию проблем реализации Болонского процесса на практическом примере конкретных образовательных учреждений, профессиональной карьеры определённых групп выпускников.

Результаты исследования и их обсуждение.

I. Исследовательский анализ идей, способов и результатов реализации реформы высшего образования в рамках Болонского процесса.

Проблемы реализации Болонской системы в системе высшего образования в той или иной мере затрагиваются в различных исследованиях отечественных и зарубежных авторов.

Среди отечественных научных работ на эту тему хочется отметить статью К. Н. Кислицына «Болонский процесс как проект для Европы и для России», в которой автор рассматривает историю формирования «университетского пространства»; исследует различные модели высшей школы. Наибольший интерес представляет рассмотрение проблем практической реализации Болонской системы в различных странах Европы, России и США [4].

Состояние российского законодательства в области высшего образования на стадии начала реформы анализирует В. И. Иванова в статье «Реализация Болонских идей в России: нормативные противоречия» [3].

Недостатки Болонской системы подробно рассматривает М. Бурик в статье «Болонский процесс в мире и на Украине» [1], а также исследователь А. К. Муровцева в статье «Болонский процесс: проблемы и последствия реализации в России» [5]. Жёсткую критику Болонской системы можно встретить в статье Р. Вахитова,

¹ К. В. Корякин исследует иностранные источники, анализирует материалы, формулирует основные идеи, оформляет статью.

² Е. М. Макаренко делает обзор литературы на русском языке, формулирует основные идеи, оформляет статью.

где он сравнивает Болонскую систему в России и на Западе, в частности курсы по выбору, систему кредитов, рассматривает проблемы балльно-рейтинговой системы, сравнивает мобильность студентов в России и на Западе [2].

Критика Болонского процесса получила широкое отражение в трудах европейских и американских учёных, среди которых здесь рассматриваются лишь некоторые. В рамках нашего исследования интересна диссертация Т. Вальтера о предыстории и начальной истории Болонского процесса [12].

Культурологический анализ К. Лиссманна, показывающего противоречия между изначальной идеей университета как храма науки и идеологией реформы, которая направлена на подчинение учебного процесса строгим правилам без учёта качества получаемых учащимися знаний. Исследователь утверждает, что в учебных заведениях, организованных по принципам Болонского процесса, разрушена связь между научными исследованиями и образованием, последнее превращается в форму оказания услуги студентам, а прохождение учебной программы на уровне бакалавриата сводится к передаче учащимся базовых знаний и навыков [10].

К. Хайне и П. Мюссиг-Трапп представили итоги исследования, показавшего результаты реализации реформы для мобильности учащихся в Германии [9]. В. Мюллер на примере университета Бремена показал, что введённый в ходе реформы процесс аккредитации усилил влияние государства на развитие образования в неожиданных для преподавательского состава масштабах [11]. Т. Брендле и Б. Вендт в своём исследовании анализируют причины, по которым у немецких преподавателей сложилось разное отношение к реформе образования [7].

II. Декларируемые цели Болонской системы. При подписании Болонской декларации 19 июня 1999 года, были обозначены основные цели системы:

- принятие системы сопоставимых степеней для обеспечения трудоустройства европейских граждан;
- введение системы обучения, которая включает два уровня: бакалавр и магистр;
- внедрение системы кредитов по типу ECTS, т. е. европейской системы перезачёта зачётных единиц;
- содействие мобильности студентов и преподавателей;
- содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий;
- содействие европейским воззрениям в системе высшего образования относительно развития межинституционального сотрудничества, создание совместных программ обучения, раз-

работки схем мобильности; развитие учебных планов, а также практической подготовки и проведения научных исследований¹.

Итогом реализации Болонской системы в России должно быть признание российского высшего образования и конвертируемость дипломов российских выпускников. В рамках Болонской системы рассматривается и вопрос об образовании «в течение всей жизни».

Идеи Болонской декларации нашли понимание не во всех вузах мира. Некоторые ведущие университеты Европы отказались выстраивать свой учебный процесс в соответствии с принципами новой системы. Там считают, что именно благодаря специфике их учебных планов и методики, а также давним традициям они и стали ведущими университетами мира.

Обратная сторона Болонского процесса. Наряду с обещанными преимуществами реформы образования для вузов и общества в целом в самой своей основе она содержит определённые недостатки, делающие болезненным переход «на рельсы» Болонского процесса.

Несоответствие реформы потребностям общества. Идеи Болонского процесса начали разрабатываться ещё в индустриальную эпоху, когда личность человека и его духовное развитие отходили на второй план по сравнению с интересами промышленного капитала и национальных государств [12]. Поэтому, по своей сути, эта реформа явилась запоздалым продуктом индустриального общества и технократии.

Реформа образования в соответствии с Болонской системой проводилась повсюду по инициативе чиновников, мнение научно-педагогических кадров при этом в расчёт не принималось. Преподаватели даже в наиболее интегрированных в Евросоюз странах с самого начала скептически относились к реформе. В частности, проведённое в 2007 году в 31 стране Европы исследование показало, что 59 % преподавателей высказывались за сохранение прежней системы обучения без разделения на программы для бакалавров и магистров [8]. В ведущих странах Евросоюза, в частности в Германии, отношение преподавателей к реформе изначально было критичным [7, с. 48]. Однако политики, положившие начало Болонскому процессу, это мнение не учли. Исследования, проведённые в России, также показали неготовность общества и системы образования к реализации реформы в рамках Болонского процесса [1].

Последствия реорганизации для качества высшего образования в целом. По словам Конрада Лиссманна, идеология Болонского процесса угрожает распадом самой идее университета как независимого от конъюнктуры и социальных условий учреждения [10, с. 19–20].

¹ Болонская декларация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/bologna> (дата обращения: 08.09.2017).

Посредством реформы за счёт строгого структурирования программ принесена в жертву свобода преподавания [10, с. 16].

Подобная «коррупция университетов» выглядит из России гораздо менее драматично, чем из Австрии, поскольку после опыта советского режима вузы нашей страны изначальной идее университета уже не соответствовали.

Система зачётных пунктов, вводимая в рамках реформы, предполагает учёт затраченного рабочего времени, но не качества работы студентов и не отражает эффективность учебы. Ценность учёбы сводится таким образом к среднему затраченному рабочему времени. При этом некое учебное мероприятие в одном университете приравнивается к иному мероприятию с похожим названием в другом вузе. Всё это привело к тому, что преподаватели стали больше ориентироваться не на учебные достижения учащихся, а всё больше на объём оказанных им образовательных услуг [Там же].

В Европе Болонский процесс принёс пользу в основном в тех странах, где до этого не было собственной дифференцированной системы высшего профессионального образования. Для наиболее развитых стран реформа вылилась в упрощение и нормировку, лишение национальных систем образования их индивидуальности. Кроме того, функция интеграции образования и научных исследований в университетах была ликвидирована [Там же, с. 14].

Ущербность образовательных программ бакалавриата. Есть основания полагать, что одним из тайных мотивов политиков, запустивших Болонский процесс, было стремление сократить время учёбы и повысить долю людей с высшим образованием. Люди, неспособные добиться квалификации с помощью дипломной работы – другими словами, недоучки, получили возможность приобрести высшее образование более простым путём. При этом снизился научный уровень базового образования [Там же, с. 15–16].

Исследования результатов реализации Болонского процесса показывают, что учащиеся по программе бакалавриата наиболее ограничены в использовании таких возможностей, как мобильность за пределами своего вуза. Проведённое в Германии исследование показало, что будущие бакалавры реже всего проходят стажировку или обучение в другом университете страны или за границей [9, с. 62–64].

Проблема интеграции традиционных образовательных систем и квалификаций. В реализации Болонского процесса явно непродуманным оказалось будущее студентов, обучающихся по традиционной 5-летней программе на квалификацию дипломированного специалиста. Такие студенты оказались лишёнными преимуществ реформы. В частности, им гораздо сложнее воспользоваться возможностями мо-

бильности в образовательной системе в связи с бюрократическими процедурами и неадекватным отношением к их документам об образовании. С другой стороны, доступ к образовательным программам специалитета затруднён и для будущих бакалавров и магистров. В. И. Иванова, анализируя, российское законодательство в отношении различных ступеней образования, увидела в имеющихся противоречиях чисто российскую проблему [3, с. 71–73], однако представляется очевидным, что эти несоответствия заложены в самой основе Болонского процесса, содержащего деструктивные элементы наряду с созидательными.

III. Специфика российской системы высшего образования в эру Болонского процесса.

К началу внедрения Болонской программы состояние российской системы высшего образования можно назвать плачевным. Объективно качество образования характеризуют рейтинги международных агентств, согласно которым в нашей стране есть лишь небольшое число конкурентоспособных образовательных учреждений. Субъективно уровень образования в России могут охарактеризовать люди, обучавшиеся одновременно в нашей стране и за рубежом. Хорошие отзывы о России можно услышать нечасто, хотя имеются проблемы в системах высшего образования и в других странах.

Ключевыми проблемами, не позволяющими в России нормально развиваться системе высшего образования, а ей самой равноправно участвовать в Болонском процессе, являются следующие:

1. Устаревшая система государственных вузов, не отвечающая современным потребностям экономики, общества и времени в целом.
2. Стадия демократизации высшего образования, сопровождающаяся снижением уровня образованности и когнитивных способностей абитуриентов.
3. Низкий уровень владения населением иностранными языками и отсутствие их высокой востребованности в жизни людей.
4. Сохранение традиционных общественных устоев, в которых качество образования не является конкурентным преимуществом в отличие от родственных, дружеских и иных неформальных связей.
5. Отсутствие у политической власти намерения развивать высшее образование.

Рассмотрим подробнее проявление этих факторов.

В силу определённой консервативности действующих агентов сферы образования в *наследство от СССР* России досталась система вузов, соответствующая уже несуществующему социальному и экономическому порядку. Вузы, многие из которых готовят никому не нужных специалистов, продолжают оставаться «на

плаву», туда идёт поток абитуриентов, даже не рассчитывающих, что их образование затем им пригодится в профессиональной жизни. Основная проблема – отрыв образования от практической деятельности. После отрыва, произошедшего в начале «лихих 1990-х», во многих вузах не налажено сотрудничество с организациями и предприятиями, заинтересованными в квалифицированных выпускниках. Вместе с тем, сама идея бакалавриата предполагает подготовку специалистов для непосредственной деятельности. Если в западных странах последний курс бакалавриата фактически является адаптацией к будущему месту работы, то в России крайне сложно найти предприятие или организацию, где учащиеся могли бы пройти практику по своей специальности. Из-за этого отрыва от практики качество подготовки по техническим специальностям давно не соответствует требуемому уровню. Выпускаемые в России инженеры подходят для работы, которую на Западе выполняют люди без диплома о высшем образовании. Сравнивая российское образование в эру Болонского процесса с бомжом, насильно одетым в шёлковый фрак, мы нисколько не умаляем усилий по развитию, которые делаются в некоторых вузах. Однако на общем фоне они не меняют картины в целом.

Вред от демократизации высшего образования состоит в том, что вместо наиболее талантливых и способных к обучению абитуриентов на студенческой скамье оказываются все выпускники школ, включая вчерашних «троечников». Эти студенты не дают преподавателям возможности организовать эффективный учебный процесс. По факту большинство этих студентов подлежат отчислению в первом семестре, но администрация вузов старается их удерживать, мешая нормальному отбору. Покинувшая стены вуза армия неподготовленных специалистов создаёт негативный образ российского высшего образования у работодателей. Со своей стороны, они оказываются неготовыми к сотрудничеству с вузами, предпочитая готовить нужных специалистов прямо на производстве.

Необходимым условием реализации Болонского процесса является широкий международный обмен, невозможный без знания студентами и преподавателями иностранных языков. Именно в рамках интернационализации во многих европейских странах, где английский язык не является официальным, в вузах вначале появились англоязычные модули, а затем и целые образовательные программы. Знание иностранных языков также необходимо для знакомства с зарубежными исследованиями, учебными материалами и т. д. Вместе с тем, в России по многим специальностям до сих пор публикуются статьи без ссылок на иностранные литературные источники, в библиотеках вузов отсутствуют

научные журналы на иностранных языках, лишь единичное число студентов реально осваивают иностранный язык у преподавателей, не являющихся носителями языка. Эта ситуация является абсолютно неприемлемой для развития науки и образования в целом, в частности, для реализации Болонского процесса. Конфронтация в вопросах внешней политики с развитыми странами Европы и Америки обуславливает существование труднопреодолимой визовой границы, которая служит дополнительным препятствием для развития образования в России.

Всё хорошее и прогрессивное, что можно было бы сделать для российского образования, неизбежно разбивается о *традиционный уклад*, в котором в большинстве случаев критерием для подбора сотрудника на ответственную должность является отнюдь не его квалификация и профессионализм, а в первую очередь его личное знакомство с административными работниками и другими влиятельными лицами (кумовство). Коррупцию в обществе поддерживают такие пережитки советской системы, как «телефонное право» и отсутствие возможности отстаивать свои права в рамках «правоохранительной» системы, которая в основном охраняет права власть имущих. Этот традиционализм является «камнем на шее» у российского образования, так как отсутствие здоровой конкуренции в обществе делает попытки повысить качество образования бессмысленными.

Любая реформа образования должна предполагать не только административные меры, но, прежде всего, вовлечение новых *материальных и человеческих ресурсов*. В противном случае реформа сохраняет только свой разрушительный компонент без привнесения созидательного. Созидание невозможно без увеличения финансирования образования до уровня развитых стран хотя бы в относительных показателях. Однако в России в угоду силовым министерствам расходы на интеллектуальный прогресс урезаются. Это говорит о том, что развитие образования не является приоритетом для власти.

IV. Недостатки в практическом воплощении Болонского процесса в социальном и образовательном контексте России. Реформа высшего образования в духе Болонской декларации породила во всех странах ряд универсальных проблем. Однако в каждой стране в силу местных особенностей существуют специфические проявления. Россия со своим особым укладом жизни общества и организации образования также «отличилась» в этом плане.

Автономность для вуза как бремя, а не как преимущество. Автономность в российском понимании в условиях сокращения расходов государства на образование превращается в независимость от финансирования. Тем самым вузы всё больше превращаются в коммерческие за-

ведения. Процедура аккредитации, пришедшая на замену государственным деньгам, фактически предоставляет университету лицензию или откуп на эту коммерческую деятельность.

Во многих российских вузах в связи с реформой отмечается снижение качества образования. Например, администрация в целях обогащения набирает на платное обучение большое число студентов-заочников, которые часто не освоили даже школьную программу и не способны к обучению в вузе. Их «вытягивают», чтобы сохранить финансирование.

Болонский процесс породил класс управленцев в области образования и науки со своими особыми корпоративными, а также индивидуальными карьерными интересами [6, с. 7]. Эти люди стремятся к самоутверждению, укрепляют свои властные и финансовые позиции, становясь дополнительным фактором функционирования образовательной системы. Отчасти с их деятельностью связано падение требований к студентам, обучающимся на коммерческой основе, а также появление новых обязанностей для преподавателей, лишаящих профессию многих привлекательных преимуществ.

Проблемы мобильности учащихся и преподавателей. В отличие от Германии, где ещё 10 лет назад почти половина студентов пользовались возможностью обучения или стажировки в другом немецком вузе, а каждый четвёртый – за рубежом [9, с. 62], условия для подобной мобильности в России до сих пор отсутствуют.

Российские студенты жалуются и на то, что ситуация с мобильностью не изменилась, так как объём программ образовательных обменов очень ограничен, вузы не финансируют поездки за границу (конференции, стажировки), а также для российских граждан высоки требования для получения въездной визы.

В российской системе нет речи о мобильности преподавателей. Учебный процесс в вузах России не создаёт условий для творческой мобильности, возможности по обмену преподавателями носят преимущественно локальный характер. Известные факты являются исключениями и не характеризуют систему высшего образования в целом.

Во многих российских вузах России программа обучения для бакалавров не обеспечила выпускников никакой квалификацией, наоборот, явилась фактором, препятствующим мобильности. В этой связи на память приходит недавний пример из практики одного из авторов данной статьи. С просьбой о переводе диплома обратился выпускник Российского университета дружбы народов, который, проучившись в вузе четыре года, получил документ без квалификации. Из документа следует, что студент прошёл курс обучения, но при этом не выполнял квалификационную работу и не сдавал государственный

экзамен. Этот выпускник хотел бы продолжить образование за рубежом, но отсутствие квалификации по документу об образовании ставит в тупиковую ситуацию сотрудников зарубежных образовательных учреждений. Предоставление таких образовательных услуг вводит людей в заблуждение, так как годы обучения оказываются потраченными впустую. К сожалению, РУДН – не единственный негативный пример в российской системе образования.

Проблемы применения системы зачётных единиц. Применение системы зачётных единиц вызывает много вопросов. Пример отдельных вузов показывает, что зачётные единицы часто были трансформированы механическим путём из академических часов [5]. При этом много времени отводится на самостоятельную работу, для которой нет необходимых условий: учебных материалов не хватает, научная периодика (особенно на иностранных языках) в библиотеках вузов отсутствует. Часто в качестве самостоятельной работы предлагается выполнение реферата, который не показывает уровень знаний студентов, особенно, если он скачан из интернета и не проверен на плагиат. Балльно-рейтинговая система, применявшаяся короткое время в Рязанском государственном университете им. С. А. Есенина, оказалась необъективной в оценке работы учащихся. Студенты, которые работали на практических занятиях, набирали меньше баллов, чем те, которые просто посещали лекции. По точному заключению А. К. Муровцевой, «в России система оценок предназначена для перевода студента на последующий курс (семестр), на Западе же – для получения полной картины об уровне образования...» [Там же].

Низкая информированность абитуриентов и общества в целом о новых условиях обучения. Для российского общества, привыкшего к старой советской системе профессионального образования, и для самих абитуриентов учебные программы согласно Болонской декларации таят немало «подводных камней», о которых люди не подозревают. В частности, абитуриенты не интересуются, поступают ли они учиться на академический или же на прикладной бакалавриат. На практике каждый год правила приёма могут меняться, и сама администрация вуза через сотрудников приёмных комиссий должным образом не информирует будущих студентов. Академический бакалавриат не предполагает практических навыков, он рассчитан на продолжение образования в магистратуре. Прикладной бакалавриат предполагает прикладную квалификацию по определённой профессии, обучение ориентировано на практику. Если выпускник прикладного бакалавриата захочет поступать в магистратуру, ему необходимо будет несколько лет отработать по специальности. На практике эта система работает совсем по-дру-

гому. На работу в сельские школы принимают с любым дипломом и даже без диплома. На учёбу в магистратуру принимают и с прикладным, и с академическим бакалавриатом, и даже с дипломом специалиста.

Проблемы интеграции квалификаций старой системы. Как мы говорили выше, деструктивные элементы заложены в самой идее Болонского процесса, это характерно, впрочем, для любой подобной реформы. Наиболее проблематично в России складывается ситуация с владельцами учёных степеней кандидата и доктора наук.

Выпускник магистратуры может уже преподавать в вузе, а выпускник аспирантуры с учёной степенью, согласно новым требованиям, уже не имеет права быть преподавателем. В связи с этим накануне предстоящей в 2018 году аккредитации администрация Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина

вынудила проработавших много лет в вузе кандидатов и докторов наук поступить на обучение в магистратуру.

Выводы. Реформа образования в духе Болонского процесса изначально содержала в себе определённые недостатки, которые сходным и различным образом проявились в различных странах и учебных заведениях. В России реализация этой программы происходит на фоне кризисного состояния системы высшего образования. Высказываемые оппонентами Болонского процесса критические замечания абсолютно справедливы, но являются слишком обобщающими, не показывают дифференцированной картины. Подходы к исследованию хода реализации реформы, применяемые западными учёными, уместно использовать для анализа ситуации в конкретных российских вузах. Данная тема остаётся весьма актуальной и требует внимания исследователей.

Список литературы

1. Бурик М. Болонский процесс в мире и на Украине [Электронный ресурс] // Пропаганда. 2019. Режим доступа: <http://www.propaganda-journal.net/1151.html> (дата обращения: 09.09.2017).
2. Вахитов Р. Болонский процесс в России [Электронный ресурс] // Отечественные записки. 2013. № 4. Режим доступа: <http://www.magazines.russ.ru/oz/2013/4/11v.html> (дата обращения: 08.09.2017).
3. Иванова В. И. Реализация Болонских идей в России: нормативные противоречия [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение: информ. гум. портал. 2005. № 3. Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/zpu/2005_3/Ivanova/8.pdf (дата обращения: 08.09.2017).
4. Кислицын К. Н. Болонский процесс как проект для Европы и для России [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение: информ. гум. портал. 2010. № 11. Режим доступа: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11/Kislitsyn> (дата обращения: 08.09.2017).
5. Муровцева А. К. Болонский процесс: проблемы и последствия реализации в России [Электронный ресурс] // Инновационный центр развития образования и науки. 2015. 14 янв. Режим доступа: <http://www.izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-ekonomiki-menedzhmenta> (дата обращения: 09.09.2017).
6. Boni M., Kellermann P., Meyer-Renschhausen E.: Vorwort // Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 7–9.
7. Brändle T., Wendt B. Kritiker und Befürworter – Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren // Beiträge zur Hochschulforschung, 36. Jahrgang, 2004. № 1. S. 48–68.
8. Gallup. Perception of Higher Education Reforms. Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey. 2007. Flash Eurobarometer. 1998.
9. Heine Ch., MüBig-Trapp P. Interdeutsche Mobilität im Studium: Eine Untersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten und Hochschulwechselln deutscher Studierender // Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Beiträge zur Hochschulpolitik. Hochschulrektorenkonferenz Bonn. 2007. № 14. S. 61–71.
10. Liessmann K. P. Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums // Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2009. S. 13–25.
11. Müller W. Akkreditierung, Reakkreditierung, Prozessakkreditierung – eine unbekannte Zukunft? Impulsreferat // Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Beiträge zur Hochschulpolitik / Hrsg. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn. 2007. № 14. P. 100–106.
12. Walter T. Der Bologna-Prozess: Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Eine international und historisch-institutionalistische Untersuchung. Dissertation, 2005. 222 p.

Статья поступила в редакцию 15.09.2017; принята к публикации 15.10.2017

Библиографическое описание статьи

Корякин К. В., Макаренко Е. М. Проблемы реализации Болонского процесса в контексте российской системы высшего образования // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 167–173. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-167-173.

Kirill V. Koriakin¹,
Candidate of History,
Ryazan State University named for S. Yesenin
(46 Svobody st., Ryazan, 390000, Russia),
e-mail: IPPSRNature@mail.ru

Ekaterina M. Makarenkova²,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Ryazan State University named for S. Yesenin
(46 Svobody st., Ryazan, 390000, Russia),
e-mail: e_makarenkova@inbox.ru

Problems of Implementing the Bologna Process in the Context of the Russian System of Higher Education

At present, Russia is on the way to implementing the ideas of the Bologna Declaration in the sphere of higher education. Some important steps have been made in this direction, but the pace of the reform has not received adequate coverage from the scientific community. The article analyses the problematic aspects of Bologna process on the basis of published research papers of Russian and foreign scholars as well as on the authors' observations. The authors pay special attention to the most disputing issues of the reform and trace their manifestations in the specific higher education framework of Russia. The paper shows how the Bologna Process reinterpreted the education paradigm of classical universities, structured academic programs and challenged the traditional organization of higher education. The authors explain ill-preparedness of Russian higher education framework and society for the reform perception and the distortion of the sense of the Bologna Declaration in Russia. The article concludes about the insufficient state of knowledge about the practical implementation of the reform at the local level and opens some prospects for further research. The authors stress the importance of the investigation of changes at the level of particular academic programs, education institutions and graduates' cohorts.

Keywords: higher education, reform, Bologna process, Russia, problem, system, program

References

1. Burik M. Bolonskii protsess v mire i na Ukraine [Elektronnyi resurs] // Propaganda. 2019. Rezhim dostupa: <http://www.propaganda-journal.net/1151.html> (data obrashcheniya: 09.09.2017).
2. Vakhitov R. Bolonskii protsess v Rossii [Elektronnyi resurs] // Otechestvennye zapiski. 2013. № 4. Rezhim dostupa: <http://www.magazines.russ.ru/oz/2013/4/11v.html> (data obrashcheniya: 08.09.2017).
3. Ivanova V. I. Realizatsiya Bolonskikh idei v Rossii: normativnye protivorechiya [Elektronnyi resurs] // Znanie. Ponimanie. Umenie: inform. gum. portal. 2005. № 3. Rezhim dostupa: http://www.zpu-journal.ru/zpu/2005_3/Ivanova/8.pdf (data obrashcheniya: 08.09.2017).
4. Kisliitsyn K. N. Bolonskii protsess kak proekt dlya Evropy i dlya Rossii [Elektronnyi resurs] // Znanie. Ponimanie. Umenie: inform. gum. portal. 2010. № 11. Rezhim dostupa: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/11/Kisliitsyn> (data obrashcheniya: 08.09.2017).
5. Murovtseva A. K. Bolonskii protsess: problemy i posledstviya realizatsii v Rossii [Elektronnyi resurs] // Innovatsionnyi tsentr razvitiya obrazovaniya i nauki. 2015. 14 yanv. Rezhim dostupa: <http://www.izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-ekonomiki-menedzhmenta> (data obrashcheniya: 09.09.2017).
6. Boni M., Kellermann P., Meyer-Renschhausen E.: Vorwort // Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 7–9.
7. Brändle T., Wendt B. Kritiker und Befürworter – Die Wahrnehmung des Bologna-Prozesses durch Professorinnen und Professoren // Beiträge zur Hochschulforschung, 36. Jahrgang, 2004. № 1. S. 48–68.
8. Gallup. Perception of Higher Education Reforms. Survey among teaching professionals in higher education institutions, in the 27 Member States, and Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Special Target Survey. 2007. Flash Eurobarometer. 1998.
9. Heine Ch., MüBig-Trapp P. Interdeutsche Mobilität im Studium: Eine Untersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten und Hochschulwechselln deutscher Studierender // Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Beiträge zur Hochschulpolitik. Hochschulrektorenkonferenz Bonn. 2007. № 14. S. 61–71.
10. Liessmann K. P. Bologna: Die Leere des europäischen Hochschulraums // Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Forschung und Lehre unter Kuratel betriebswirtschaftlicher Denkmuster. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2009. S. 13–25.
11. Müller W. Akkreditierung, Reakkreditierung, Prozessakkreditierung – eine unbekannte Zukunft? Impulsreferat // Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Beiträge zur Hochschulpolitik / Hrsg. Hochschulrektorenkonferenz. Bonn. 2007. № 14. P. 100–106.
12. Walter T. Der Bologna-Prozess: Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik? Eine international und historisch-institutionalistische Untersuchung. Dissertation, 2005. 222 p.

Received: September 15, 2017; accepted for publication: October 15, 2017

Reference to the article

Koriakin K. V., Makarenkova E. M. Problems of Implementing the Bologna Process in the Context of the Russian System of Higher Education // Scholarly Notes of Transbaikalian State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 167–173. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-167-173.

¹ K. V. Koriakin researches foreign sources, analyzes the materials, formulates the main ideas and prepares the manuscript.

² E. M. Makarenkova undertakes a review of the literature in Russian, formulates the main ideas and prepares the manuscript.

УДК 377(091)

DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-174-180

Ольга Юрьевна Левченко,
 доктор педагогических наук, доцент,
 Забайкальский государственный университет
 (672039, Россия, г. Чита, ул. Александрово-Заводская, 30),
 e-mail: levchenkozir@mail.ru

Иностранные языки в коммерческом образовании России: историко-педагогический анализ

В современных условиях актуальным является изучение, теоретическое осмысление и обобщение исторического опыта отечественного профессионального образования. Статья посвящена истории преподавания иностранных языков в коммерческом образовании России в середине XVIII – начале XX века. Иностранные языки («новые языки») изучались в коммерческих училищах, некоторых торговых школах и торговых классах. Изученные материалы позволили выявить цели, методы и средства обучения иностранным языкам в коммерческих образовательных учреждениях. Автор проанализировал программы коммерческих училищ и выявил, как осуществлялся процесс обучения чтению, говорению и письму на иностранном языке. Курс коммерческой корреспонденции позволял ознакомиться с профессиональной лексикой и приобрести навыки деловой переписки на иностранном языке. Изучение историко-педагогических источников наглядно демонстрирует внимание представителей торговли, коммерции и предпринимательства к развитию коммерческого образования. Сохранившиеся материалы съездов директоров и представителей попечительских советов являются важным источником информации и представляют несомненный интерес в контексте изучения истории отечественного иноязычного образования. Для анализа истории коммерческого образования в Забайкалье автором использованы архивные документы.

Ключевые слова: история профессионального образования, коммерческое образование, иностранные языки

Введение. Практическая значимость всестороннего изучения и переосмысления накопленного историко-педагогического опыта не вызывает сомнений, поскольку позволяет выявить и заимствовать всё наиболее значимое и ценное для современной образовательной практики. Историко-культурная рефлексия позволяет не только выделить общие тенденции, характерные для развития профессионального образования в целом, но и проследить определённую динамику, касающуюся структуры учебного курса в отдельных видах учебных заведений, а также определить роль и место конкретных общеобразовательных и специальных дисциплин в профессиональной подготовке специалиста.

Вопросы становления и развития отечественного профессионального образования привлекали пристальное внимание представителей различных областей научного знания, поэтому его историография, начавшаяся формироваться ещё в досоветский период, весьма внушительна. Различные стороны истории профессионального образования Забайкалья отражены в публикациях Т. В. Алешкиной, А. К. Бардамовой, А. В. Константинова, Т. А. Константиновой, Т. К. Клименко, М. С. Кряжева, И. Н. Мамкиной, А. В. Роговой и др. Вместе с тем, требует дальнейшего изучения положение иностранных языков в отдельных типах профессиональных учебных заведений в середине XVIII – начале XX века, в том числе и в коммерческом образовании.

Методология и методы исследования. Для решения поставленных задач использовался комплекс методов, характерных для историко-педагогического исследования. Осуществлён теоретический анализ опубликованных источников, в качестве которых выступала программно-нормативная документация, различные печатные издания, непосредственно отразившие функционирование системы коммерческого образования в середине XVIII – начале XX века. Среди них существенное место занимают аналитические материалы учебного отдела Министерства торговли и промышленности, датированные началом XX в. Осуществлялось изучение архивных документов Государственного архива Забайкальского края (фонд 65 – Читинское частное коммерческое училище баронессы М. Г. Розен, фонд 4 – Дирекция народных училищ).

Результаты исследования и их обсуждение. Система профессионального образования России насчитывает не одно столетие, на протяжении которых она успешно решала поставленные перед ней обществом и государством задачи, обеспечивала подготовку специалистов различных профессий, обладающих знаниями, умениями и навыками, востребованными и актуальными в конкретный исторический период, формировала профессиональнозначимые качества, обеспечивала возможности личного саморазвития, позволяла повышать уровень профессионального мастерства. Являясь полифункциональным по своей сути, профессиональное образование создавало кадровый потенциал с учётом общегосударственных и ре-

гиональных потребностей, формировало рынок образовательных услуг, воздействуя тем самым на все социально-экономические процессы.

Изучение историко-педагогических источников наглядно демонстрирует, что в истории отечественного профессионального образования получили свою практическую реализацию такие актуальные в современных условиях принципы, как ориентированность на потребности региональной экономики, социальное партнёрство бизнеса и образования, общественное управление учебными заведениями и т. д. Одной из его ярких страниц является коммерческое образование, выступающее по своей сути прямым предшественником современного профессионального образования, ориентированного на подготовку кадров для торговли, коммерции и предпринимательства.

В досоветский период термин «коммерция» имел широкое толкование, что сохраняется и сегодня. Например, согласно одному из определений она понимается как «торговая и торгово-посредническая деятельность, участие в продаже или содействии продаже товаров и услуг», а в широком смысле слова – «предпринимательская деятельность», а в качестве его синонимов названы «бизнес», «предпринимательство» и «торговля» [6]. В досоветских источниках отмечается, что коммерческое образование было призвано «дать знания, полезные для торговой деятельности», возникло в России «когда на Западе не было ещё ни одной школы с такой специальностью» [7, с. 861–862].

Проведённое исследование показало, что значительную роль в становлении и развитии коммерческого образования сыграли представители отечественного предпринимательства, коммерции и торговли, что выразилось в иницировании учреждения учебных заведений и активной поддержке подобных инициатив, участии в деятельности попечительских советов, предоставлении финансовых средств для развития материальной базы, формировании библиотечных фондов, учреждении именных стипендий и т. д. Данный процесс был характерен не только для крупных российских коммерческих и торговых центров, но и в полной мере нашёл своё отражение в российской провинции, являясь результатом взаимодействия государственных структур, органов региональной власти, общественных организаций и частных лиц, заинтересованных в становлении рынка труда с учётом приоритетов развития региональной экономики и ускоренного развития регионального потребительского рынка. Отличительной чертой отечественного коммерческого образования было то, что оно не являлось узконаправленным, развивалось, успешно сочетая общеобразовательную и профессиональную подготовку. Система коммерческого образования начинает склады-

ваться с середины XVIII века под влиянием социального заказа и общественной потребности в квалифицированных коммерсантах, счетоводах, коммивояжерах, приказчиках, товароведах, различного рода управляющих и т. д.

Начало коммерческому образованию в России было положено ещё в 1772 году, когда на пожертвование П. А. Демидова было открыто первое коммерческое училище при воспитательном доме в Москве. В «Плане коммерческого воспитательного училища», составленном И. И. Бецким, иностранные языки были включены в программу обучения, причём «в возрасте от 6 до 9 года», и им уделялось большое внимание [1, с. 9]. Программа училища предусматривала изучение трёх иностранных языков (английский, немецкий, французский), коммерческой арифметики, а также «коммерческой корреспонденции и бухгалтерии на русском и иностранном языках». «В училище были воспитатели и воспитательницы, по преимуществу иностранцы, обязанные говорить с воспитанниками на иностранных языках», – читаем в источниках, освещающих деятельность училища [7, с. 862]. До 1894 года коммерческие училища находились в ведении Министерства народного просвещения, а в 1906 году переданы Министерству торговли и промышленности.

В соответствии с действующими положениями, было установлено несколько видов коммерческих учебных заведений, каждый из которых был призван решать определённые задачи. Торговые классы были предназначены «сообщить лицам всех возрастов, не моложе двенадцати лет, преимущественно из состоящих на службе в торгово-промышленных учреждениях, начальные коммерческие познания, необходимые в торговом деле»; торговые классы – «приготовлять учащих в них к службе в торгово-промышленных учреждениях»; семиклассные коммерческие училища – «дать учащимся общее и коммерческое образование»; трёхклассные коммерческие училища – «дать только коммерческое образование»; курсы коммерческих знаний – «сообщить познания по одному или нескольким предметам коммерческой специальности» [5, с. 5–7]. По имеющимся сведениям, на начало 1905 года в ведении Министерства торговли и промышленности находилось 191 коммерческое учебное заведение, среди которых 68 коммерческих училищ, 63 торговые школы, 32 торговых класса, 28 курсов коммерческих знаний. При этом 125 имели статус общественных, а 66 частных учебных заведений. К началу 1906 года количество коммерческих учебных заведений разных типов увеличилось до 223, что свидетельствует об их востребованности [Там же, с. 9].

Сохранившиеся материалы съездов директоров и представителей попечительских советов, посвящённые анализу состояния и пер-

спективам развития коммерческого образования в России, наглядно демонстрируют внимание представителей деловых кругов к данной проблеме. «Торговля, прокладывая путь для сбыта произведений промышленности, вместе с тем содействует и политическому росту той или иной страны», – читаем в материалах съезда, состоявшегося в Санкт-Петербурге в 1901 году [3, с. 3]. Выступление министра финансов В. И. Ковалевского было посвящено определению задач средней коммерческой школы. В частности, он подчеркнул, что Министерство финансов придаёт большое значение тому, чтобы лица, окончившие курс училища, могли «не только вести соответствующую корреспонденцию на названных языках, но и научились свободно владеть разговорной речью в коммерческом деле» [Там же, с. 8].

Что касается выбора метода обучения, то таковым назван натуральный «давший уже прекрасные результаты», хотя при этом подчёркивалось, что он оценивается далеко неоднозначно. В материалах съезда говорится, что преподавание новых языков преследует как общеобразовательную, так и практическую цель, заключающуюся в формировании умения пользоваться разговорной речью и письменно излагать свою мысль, понимать любой современный прозаический текст. Наименьшее количество уроков должно было составлять 36, независимо от количества классов в училище. Важно, что подчёркивалась необходимость деления многочисленных классов, особенно младших, на подгруппы, в которых преподавание иностранного языка велось бы одновременно и «независимо друг от друга» [Там же, с. 65].

Обязательным было признано преподавание не более двух новых языков, выбор которых осуществлялся попечительным советом или обществом, заинтересованным в учреждении училища. При этом подчёркивалось, что обучение второму иностранному языку должно начинаться не ранее чем через год после первого. Допускалась возможность факультативного или обязательного изучения третьего языка в старших классах при условии достаточного количества часов. Примечательно, что для учащихся, испытывающих трудности с изучением иностранных языков, оговаривалась возможность проведения дополнительных занятий. В документе подчёркивалась важность организации внеклассного домашнего чтения, для чего предполагалось сформировать ученические библиотеки на иностранных языках.

Одной из серьёзных проблем являлась в тот период нехватка педагогических кадров, для преодоления которой Министерству финансов было рекомендовано изыскать возможность организации подготовки преподавателей иностранных языков независимо от Министерства

народного просвещения. Наряду с этим, было предложено допускать к преподаванию новых языков в младших классах коммерческих училищ лиц, имеющих диплом домашнего учителя, но данная мера рассматривалась как временная в виду «крайнего недостатка в преподавателях новых языков» [Там же, с. 66].

В соответствии с установленным в 1897 году распределением числа недельных уроков по классам и предметам на изучение немецкого языка отводилось 30 уроков. При этом их максимальное количество было в 1-м классе – девять уроков, а затем сокращалась во 2–4-м классе до четырёх, в 5–7-м классе – до трёх. Что касается французского языка, то к его изучению приступали во втором классе при 8 уроках в неделю, количество которых последовательно сокращалось к 6–7-му классу до трёх уроков. Вместе с тем, на практике указанная сетка часов в конкретных коммерческих училищах могла отличаться и по времени начала занятий иностранными языками, и по числу недельных уроков. Например, в Нижегородском училище на немецкий язык отводилось 24 урока, в Симбирском – 31, в Тульском – 26 [5, с. 82].

Рассмотрим подробнее, что включала в себя программа обучения. Например, в первом классе Александровского училища на изучение немецкого языка отводилось 6 уроков в неделю, на которых учащиеся заучивали слова и «употребительнейшие в разговорной речи фразы», читали связные тексты и переводили их на русский язык, практиковали устные и письменные ответы на вопросы по содержанию текста, заучивали наизусть отрывки прозы и стихотворения, пересказывали тексты с опорой на вопросы и без них, выполняли «списывание с книги и писание на память заученного текста», «упражнения в разговоре на немецком языке», а также разбирали и заучивали элементарные грамматические правила [Там же, с. 85]. Кроме того, для увеличения словарного запаса практиковался такой вид работы, как чтение народных сказок, при выполнении которого соблюдалась следующая последовательность учебных действий: «Учитель читает и даёт необходимые объяснения. К следующему уроку требуется правильное чтение, и учитель убеждается вопросами, понят ли смысл прочитанного. По окончании сказки учитель прочитывает её вслух. Наконец, учитель рассказывает сказку и ведёт с учениками разговор о её содержании» [Там же].

Проанализировав программы приготовительного и первых классов в трёх коммерческих училищах, действовавшая в рамках вышеуказанного совещания подкомиссия по новым языкам пришла к выводу, что преподавание немецкого языка носило характер по «преимуществу практический», но не в такой степени, как это происходит при исключительном использова-

нии натурального метода, т. к. практиковались ещё «грамматические упражнения разного рода в склонениях и спряжениях, заучивание вокабул и переводы на русский и с русского» [5, с. 87]. Читением учащиеся начинали заниматься ещё в подготовительном классе, во 2–3-м классе переходили к связным текстам с объяснениями, в 4-м классе – к хрестоматиям и «лёгким книгам», а в специальных классах – к классическим произведениям (И. Гёте, Шиллер, В. Телль и др.). Большое внимание уделялось обучению письменной речи. В первом классе учащиеся списывали с книги или записывали на память заученный текст, во втором классе – письменно отвечали на вопросы по содержанию текста и продиктованные вопросы, в третьем классе – выполняли письменный пересказ прочитанного, в четвёртом классе – писали диктанты и выполняли упражнения в «простейших видах самостоятельного письменного изложения: извлечения, пересказ, лёгкие описания, составление писем на разные случаи из обыденной жизни» и т. д. [Там же, с. 88].

Что касается учебно-методического обеспечения, то в учебном процессе использовались учебники немецкого языка, авторами которых были С. П. Чекала, А. Л. Плестерер, Э. О. Миттельштейнер, Р. К. Коске, П. Глейзер и Э. Петцольд, а также художественная литература, например, сказки братьев Grimm, баллады Шиллера, сочинения Г. Э. Лессинга и др. Как показывают изученные нами документы, преподавание французского языка начиналось позднее немецкого, варьируясь в разных учебных заведениях с 1-го по 3-й класс, при этом организация учебного процесса была аналогичной. Проведённый обзор деятельности коммерческих учебных заведений выявил и случаи преподавания английского языка в числе «общеобязательных предметов». Курс обучения включал практические упражнения, изучение грамматики и строился по учебникам М. Фишера и А. В. Мак-Клиланда, которые дополнялись чтением произведений Ч. Диккенса.

Учитывая значимость иностранных языков в профессиональной деятельности, в коммерческих училищах преподавался курс коммерческой корреспонденции, которая понималась как «переписка по торговым делам, имеющая особые условные формы и выражения» [2, с. 238]. Из источников узнаём, что занятия по коммерческой корреспонденции проходили совместно с «бухгалтерией» и состояли в усвоении «терминологии и оборотов, употребляемых в коммерческих письмах; в изучении образцов коммерческой корреспонденции: циркуляры, письма, относящиеся к оборотам товарным и банковым, к отправке и страхованию товара», а также переводе с русского языка и составлении коммерческих писем [5, с. 92]. В обучении

использовались учебники по торговой корреспонденции на немецком языке Günther und Mohimann “Handelscorrespondenz”, Linde “Einführung in die deutsche Handelscorrespondenz”, а также «Литографированный сборник коммерческих писем», на французском языке – учебник Дюкоммена «Коммерческая корреспонденция», Schiebé-Odermann “Corresponden cecommercial”, “Modeles de letters de commerce” (автор не указан), на английском языке – учебник Skelton «Mannel of mercantile correspondence in two languages», «Литографированный сборник коммерческих писем».

Как свидетельствуют документы, иностранные языки включались в программы обучения и в других коммерческих учебных заведениях. В 1904–1905 годах они преподавались в 26 из 56 торговых школ, предоставивших отчёты, например, немецкий язык преподавался в Ростовской-на-Дону, Гольдингенской, Кишинёвской, Харьковской торговых школах и т. д.; французский язык – в Александровской, Суджанской торговых школах, и др.; английский язык – только в 6 торговых школах, названия которых, к сожалению, в документах не указаны. В качестве иллюстрации в аналитических материалах приведено распределение уроков в торговой школе им. Императора Николая II, в которой немецкий язык изучался в двух подготовительных классах (3–4 урока), в трёх основных классах (4 урока), а французский язык – в трёх основных классах (4 урока).

Сохранились сведения и о преподавании иностранных языков в некоторых торговых классах, среди которых названы Виленские, Московские, Киевские, Костромские, Тульские, Смоленские и др. Примечательно, что английский язык преподавался только в Московских торговых классах в объёме 12 уроков [5, с. 154]. Представленные статистические данные показывают, что наибольшее количество слушателей записывались на общеобразовательные предметы, среди которых 26 % выбирали немецкий язык [Там же, с. 156]. Иностранные языки, как «необходимые для усвоения предметов специальных», изучались на конторских, бухгалтерских и других курсах. Немецкий язык преподавался на коммерческих курсах в Нахичевани, курсах П. О. Ивашинцовой, счетоводных курсах Шкитко и др. Например, на первых в России женских коммерческих курсах П. О. Ивашинцовой французская и немецкая корреспонденция, английский язык, письмо на пишущей машинке, стенография относились к необязательным предметам. Кроме того, значительный вклад в формирование кадрового потенциала данной сферы внесло открытие в 1872 году коммерческих отделений при реальных училищах, в программу обучения которых также входили иностранные языки.

В документах содержится информация об успеваемости учащихся по иностранным языкам 1904–1905 годов, например, по английскому языку она составляла 97,1 %; по немецкому языку – 86 %; по французскому языку – 83,2 %. Важно, что предпринята попытка выявить причины низкой успеваемости по иностранным языкам в отдельных учебных заведениях. Например, в Либавском училище таковыми причинами названы кратковременность изучения, отсутствие предварительной подготовки, а также то, что «неудовлетворительный годовой балл по этому предмету, как необязательному, не мог служить препятствием при переходе ученика в следующий класс, что несомненно влияло в смысле ослабления прилежания некоторых учащихся по французскому языку» [5, с. 174].

Следует отметить, что преподаватели коммерческих учебных заведений активно занимались учебно-методической деятельностью. Так, преподавателем французского языка Козловского коммерческого училища В. А. Блюмом был составлен учебник грамматики, а Фуррер – учебник французского языка. Директором частного коммерческого училища Файга в Одессе Миттельштейнером был издан учебник немецкого языка «Первый год учения немецкого языка по наглядному и натуральному методу». В имеющихся источниках представлены сведения об организации повышения квалификации преподавателей новых языков, имевшей различные формы. Например, преподаватель новых языков Рыбинского коммерческого училища Пыдман занималась изучением натурального метода в Санкт-Петербурге [4].

Несомненный научный интерес представляет организация коммерческого образования в рамках определённого региона. В начале XX века в Забайкалье остро ощущалась нехватка специалистов в сфере торговли, коммерции и предпринимательства, поэтому открытие в 1907 году частного коммерческого училища баронессы М. Г. Розен было призвано в определённой степени решить существовавшую кадровую проблему. По имеющимся сведениям, училище было открыто в Чите в сентябре 1907 года, и его учредителем стала баронесса М. Г. Розен, а первым директором являлся А. П. Протасов.

Учебная программа предусматривала в числе общеобразовательных предметов изучение английского и немецкого языков, а также курса коммерческой корреспонденции. Изучение архивных документов показало, что предполагалось формирование навыков и умений в различных видах речевой деятельности. Так, в третьем классе на изучение немецкого языка отводилось три урока, на которых предполагалось обучать говорению, чтению, письму, формировать умение «без помощи вопросов рассказывать прочитанный и объясненный текст»,

составлять план прочитанной статьи, описывать картину, выполнять пересказы текстов по подготовленному плану и грамматические разборы, а также заучивать наизусть басни и стихотворения [11, л. 109 об.].

В протоколе № 2 заседания педагогического комитета Частного коммерческого училища баронессы М. Г. Розен от 28 февраля 1908 года говорилось о необходимости введения в будущем в программу обучения китайского языка как «имеющего местное значение», что представлялось актуальным, учитывая трансграничное положение региона [9, л. 29]. Однако на запрос, поступивший в 1911 году из Министерства торговли и промышленности о преподавании в училище восточных языков, был дан отрицательный ответ [10]. В сохранившихся документах зафиксировано, что в 1916–1917 годы обучение иностранным языкам велось – по учебникам Г. И. и И. П. Зарины, М. Берлица, а коммерческой корреспонденции по учебникам Ф. В. Брей и В. В. Скотт.

Другим учебным заведением, занимавшимся подготовкой кадров для сферы торговли и предпринимательства, стала основанная в 1913 году по инициативе Министерства торговли и промышленности Читинская городская торговая школа. Программа школы предусматривала изучение не только специальных дисциплин (политэкономия, история торговли, кооперативное дело, статистика и др.), но и английского и монгольского языков. По имеющимся сведениям, планировалось начать изучение японского языка, для чего предполагалось «испрашивать особый кредит» [8, л. 63].

Заключение. В вопросах модернизации и реформирования профессионального образования России актуальным является использование историко-педагогического опыта, переосмысление и творческое применение концепций и идей, доказавших свою практическую значимость в прошлом. К началу XX века в России сложилась целостная система коммерческого образования, включавшая коммерческие училища, коммерческие институты, торговые школы, коммерческие курсы.

Создание и функционирование коммерческих учебных заведений в России во многом было обусловлено инициативой предпринимателей, коммерсантов, купцов. В программах коммерческих учебных заведений важное место занимал общеобразовательный компонент, неотъемлемой составной частью которого были иностранные языки. Положительный опыт преподавания иностранных языков в коммерческом образовании России заключался в использовании различных видов работы на занятии, преподавании современных иностранных языков («новых языков»), использовании широкого спектра учебников и учебных пособий, включении со-

циокультурного компонента, многоязычии, введении курсов коммерческой корреспонденции, ориентированных на сферу профессиональной деятельности, большом внимании к изучению профессиональной терминологии, приобретению навыков делового общения на иностранном языке и т. д.

В современных условиях профессиональное образование Забайкалья, опираясь на богатые региональные традиции, опыт партнёрства

региональной власти и бизнес-структур, должно ориентироваться на усиление интеграции с региональной экономикой, потребности рынка труда. Проведённое исследование не претендует на полноту решения многогранной проблемы изучения роли и места иностранных языков в системе профессионального образования России в различные периоды, а позволяет лишь представить одну из страниц её богатой и заслуживающей дальнейшего изучения истории.

Источники

1. Бецкой И. И. План коммерческого воспитательного училища. СПб.: Сенатская тип., 1772. 21 с.
2. Большая энциклопедия. Т. 11. Кыты–Ландана. СПб.: Просвещение, 1903. 901 с.
3. Материалы по коммерческому образованию. Вып. 1. Коммерческие училища [Электронный ресурс]. СПб.: Тип. и лит. В. В. Комарова, 1901. 163 с. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 09.09.2017).
4. Материалы по коммерческому образованию. Вып. 4. Отчёт о состоянии коммерческого образования в России за 1903–1904 учебный год [Электронный ресурс]. СПб., 1905. 112 с. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 02.09.2017).
5. Материалы по коммерческому образованию. Вып. 5. Отчёт о состоянии коммерческого образования в России за 1904–1905 учебный год [Электронный ресурс]. СПб., 1906. 214 с. Режим доступа: <http://www.mathedu.ru> (дата обращения: 02.09.2017).
6. Райзберг Б. А., Лозовский Л. Ш., Стародубцева Е. Б. Современный экономический словарь [Электронный ресурс]. М.: Инфра-М, 1999. 479 с. Режим доступа: <http://www.dic.academic.ru> (дата обращения: 02.09.2017).
7. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона: Т. XVI (30). Коала–Конкордия [Электронный ресурс]. – СПб.: Семеновская типолитография (И. А. Ефрона). 1895. 960 с. Режим доступа: <http://www.runivers.ru> (дата обращения: 02.09.2017).
8. Государственный архив Забайкальского края (ГАЗК). Ф. 4. Оп. 5. Д. 292.
9. ГАЗК. Ф. 65. Оп. 1. Д. 3.
10. ГАЗК. Ф. 65. Оп. 1. Д. 4.
11. ГАЗК. Ф. 65. Оп. 1. Д. 5.

Статья поступила в редакцию 10.09.2017; принята к публикации 05.10.2017

Библиографическое описание статьи

Левченко О. Ю. Иностранные языки в коммерческом образовании России: историко-педагогический анализ // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 174–180. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-174-180.

Olga Yu. Levchenko,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: levchenkozip@mail.ru

Foreign Languages in Commercial Education in Russia: Historical and Pedagogical Analysis

The study, theoretical comprehension and generalization of the historical experience of domestic vocational education are topical in modern conditions. The article is devoted to the history of foreign language teaching in Russian commercial education in the middle of the 18th – beginning of the 20th century. Foreign languages (“new languages”) were studied in commercial schools, some trade schools and trade classes. The studied materials allow the author to identify the goals, methods and learning tools for teaching foreign languages in commercial educational institutions. The author analyzes the programs of commercial schools and identifies how the process of teaching reading, speaking and writing in a foreign language was realized. The course of commercial correspondence allowed to get acquainted with professional vocabulary and acquire the skills of business correspondence in a foreign language. The study of historical and pedagogical sources clearly demonstrates the attention of the representatives of trade, commerce and entrepreneurship to the development of commercial education. The retained materials of the congresses of the directors and representatives of the boards of trustees are an important source of information and are of undoubted interest in the context of studying the history of foreign language teaching in Russia. To analyse the history of commercial education in Transbaikal the author uses archival documents.

Keywords: history of vocational education, commercial education, foreign languages

Istochniki

1. Betskoi I. I. Plan kommercheskogo vospitatel'nogo uchilishcha. SPb.: Senatskaya tip., 1772. 21 s.
2. Bol'shaya entsiklopediya. T. 11. Kity–Landana. SPb.: Prosveshchenie, 1903. 901 s.
3. Materialy po kommercheskomu obrazovaniyu. Vyp. 1. Kommercheskie uchilishcha [Elektronnyi resurs]. SPb.: Tip. i lit. V. V. Komarova, 1901. 163 s. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 09.09.2017).
4. Materialy po kommercheskomu obrazovaniyu. Vyp. 4. Otchet o sostoyanii kommercheskogo obrazovaniya v Ros-sii za 1903–1904 uchebnyi god [Elektronnyi resurs]. SPb., 1905. 112 s. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 02.09.2017).
5. Materialy po kommercheskomu obrazovaniyu. Vyp. 5. Otchet o sostoyanii kommercheskogo obrazovaniya v Ros-sii za 1904–1905 uchebnyi god [Elektronnyi resurs]. SPb., 1906. 214 s. Rezhim dostupa: <http://www.mathedu.ru> (data obrashcheniya: 02.09.2017).
6. Raizberg B. A., Lozovskii L. Sh., Starodubtseva E. B. Sovremennyy ekonomicheskii slovar' [Elektronnyi resurs]. M.: Infra-M, 1999. 479 s. Rezhim dostupa: <http://www.dic.academic.ru> (data obrashcheniya: 02.09.2017).
7. Entsiklopedicheskii slovar' Brokgauza i Efrona. T. XVA (30). Koala–Konkordiya [Elektronnyi resurs]. – SPb.: Semenovskaya tipolitografiya (I. A. Efrona). 1895. 960 s. Rezhim dostupa: <http://www.runivers.ru> (data obrashcheniya: 02.09.2017).
8. Gosudarstvennyi arkhiv Zabaikal'skogo kraja (GAZK). F. 4. Op. 5. D. 292.
9. GAZK. F. 65. Op. 1. D. 3.
10. GAZK. F. 65. Op. 1. D. 4.
11. GAZK. F. 65. Op. 1. D. 5.

Received: September 10, 2017; accepted for publication: October 05, 2017

Reference to the article

Levchenko O. Yu. Foreign Languages in Commercial Education in Russia: Historical and Pedagogical Analysis // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 174–180. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-174-180.

Марина Владимировна Пряженникова,
кандидат исторических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александрo-Заводская, 30),
e-mail: klichca85@yandex.ru

Организация культурно-досуговой деятельности школьников в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е годы

В статье на основе ранее неопубликованных материалов Государственного архива Забайкальского края, а также статей газеты «Забайкальский рабочий» проведён анализ организации культурно-досуговой деятельности среди детей школьного возраста в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е годы. Основываясь на том, что в организации работы с обучающимися средних общеобразовательных школ далеко не последнее место занимает внешкольная деятельность, автор статьи приводит примеры такой работы. Отмечено, что организация культурного досуга среди детей школьного возраста в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е годы имела разноплановую реализацию. Школьников привлекали к работе библиотек и изб-читален, они участвовали в экскурсиях на производства, пробовали себя в качестве художников и моделистов, что было реализовано в нескольких выставках, организованных по итогам сезонов летних пионерских лагерей. Немаловажное значение для школьного досуга имело благоустройство общежитий и интернатов для детей, приезжавших из населённых пунктов, в которых не было школы. Помимо этого, для школьников организовывались кинофестивали, а также олимпиады детской художественной самодеятельности, что способствовало вовлечению детей в творчество и развитию их талантов и кругозора.

Ключевые слова: культурный досуг, школа, школьники, пионерский лагерь, библиотека, выставка, кинотеатр, художественная самодеятельность, олимпиада

Введение. После установления советской власти в России и включения территории Дальневосточной республики в состав РСФСР в Восточном Забайкалье продолжилась политика по организации и проведению ликвидации неграмотности, а также по открытию школ для детей школьного возраста. Данный вопрос неоднократно анализировался отечественными историками в рамках материалов конференций различного уровня, научных статей [14; 21], диссертационных исследований [13].

Однако в организации работы среди школьников далеко не последнее место занимает не только учебный процесс, но и внешкольная деятельность обучающихся, а именно организация их культурного досуга. Руководствуясь этим, Н. К. Крупская на заседании второй секции ВЦИКа в Москве в октябре 1925 года выступила с указанием на недостаточную постановку вопроса об общественной работе и программах школ II ступени. В своей речи Надежда Константиновна акцентировала внимание на организации школьной жизни, учёбы, труда, детского досуга. Она отметила, что необходимо, чтобы все эти вопросы были пропитаны определённым коллективистским духом, чтобы школьники учились, помогая друг другу [5].

Руководствуясь этими положениями, автор данной статьи ставит своей целью анализ организации культурно-досуговой деятельности среди детей школьного возраста, которую осуществляли школьные учителя и представители различных культурных учреждений Восточного Забайкалья в 1920–1930-е годы.

Методология и методы исследования.

В основу исследования положен междисциплинарный подход, позволяющий проследить историю школьного образования, основываясь на примере организации внешкольной культурно-досуговой деятельности. При анализе событий, связанных с заявленной проблематикой, был использован принцип историзма, он же позволил рассмотреть данный вопрос как естественно исторический процесс. Следуя принципу причинности, автор статьи сделал попытку выявить причины внедрения в советской школе культурно-досуговой деятельности.

Кроме того, использовались и общенаучные методы. Применение метода анализа и синтеза позволило изучить, систематизировать и обобщить имеющийся материал, отражающий заявленную проблематику.

Результаты исследования и их обсуждение. По данным резолюции II Забайкальского губернского съезда Советов о народном образовании, который состоялся в марте 1925 года, известно, что школьная сеть Забайкальской губернии за 1925 год увеличила охват учащихся. В результате работы по переподготовке учителей улучшились показатели качества школьной работы, однако вопросы расширения школьной сети в отдалённых сельских местностях по-прежнему оставались нерешёнными. Исходя из этого, Съезд постановил в течение пяти лет решить вопрос о постройке новых школ в ряде населённых пунктов [3]. В результате этого решения в Забайкальской губернии началась активная работа по организации строительства новых школ.

В 1925 году в Забайкальской губернии было открыто 30 новых школ I ступени, из них 15 школ – в Петровск-Забайкальском уезде, т. к. именно здесь их было мало, а остальные 15 – по другим уездам [15]. Кроме того, учитывая невозможность открытия школ в некоторых малочисленных и отдалённых посёлках и выселках, в 1925 году Губернский отдел народного образования (ГубОНО) организовал 15 школ-передвижек-однолеток [18].

В 1925–1926 учебном году в Забайкальской губернии были открыты три трёхлетние школы в сёлах Зубарево, Онон, Сбега, три четырёхлетние – в Урульге, Куэнге, Нерчинске, две пятилетние – в Шилке и Зилово. Таким образом, сеть школ по сравнению с предыдущим учебным годом была расширена.

На начало нового учебного года в указанных населённых пунктах имелось 1063 ребёнка в возрасте от 7 до 12 лет, из них занятия посещали только 794 чел., не училось 269 чел.; в возрасте от 12 до 16 лет было 684 школьника, из которых училось 482, не училось 202, что составляло почти 42 %; в возрасте от 16 до 18 лет было 201 чел., а училось только 122, не училось 79 чел. Таким образом, не получало школьного образования 560 чел. [7].

В 1924–1925 учебном году школы не могли вместить всех желающих учиться, они были переполнены, работали в две смены, классы не успевали отдыхать, учащиеся часто болели, культурный досуг был организован слабо либо вообще не имелся. С появлением новых школ школьная площадь увеличилась в среднем на два класса по 40–45 человек каждый.

Не последнюю роль в организации культурного досуга для школьников играли общежития, в которых жили дети в период учебного года в том случае, если их родные были заняты на производстве, а также те дети, которые приезжали в школы из отдалённых населённых пунктов, где таковых не имелось.

В 1925–1926 учебном году такие общежития были открыты при семилетних школах в Шилке, где было подано около 100 заявлений, и в Зилово – 50 заявлений. Также предполагалось открыть общежитие на 70 мест при пятилетней школе на станции Сретенск, что могло разгрузить общежития Шилки и Зилово и создать более благоприятные условия для работы в этих школах в зимний период [Там же].

Стоит также отметить, что в 1925–1926 учебном году по линии железной дороги функционировало 318 классов I ступени, 89 классов первого концерта II ступени и 2 класса полной II ступени. Также было 2 группы для переростков (I ступень) и 1 детский дом. При школах работало 12 интернатов – общежитий для приезжих детей [19].

В связи с тем, что в г. Чите в 1925 году наблюдалась нехватка школьных помещений, объ-

единённое совещание по этому вопросу высказалось за необходимость перемещения школ и общежитий в менее населённые места города, которые были обеспечены соответствующими помещениями [6]. Для этого в школах и общежитиях в Чите I в начале сентября 1925 года была проведена побелка, перекладка печей, покраска и утепление помещений. В общежитиях учеников в четырёх больших зданиях было всё приведено в порядок, благодаря чему школьники жили в хороших, чистых, тёплых комнатах [4].

В 1925–1926 учебном году все школы были снабжены учебниками на 100 % из местных средств. Для этой цели был отпущен специальный фонд в 1,5 млн р. который должен был обслуживать бесплатно детей из малоимущего крестьянства. Госиздатом к 1 июля 1925 года было заготовлено 12 млн экз. учебников и принято обязательство выпустить к 15 сентября 1925 года ещё 5 млн. Кроме того, издательством при массовой закупке книг был установлен кредит сроком на шесть месяцев [17]. Таким образом, в Забайкальской губернии от Госиздата было получено больше, чем на 7 тыс. р. учебников. В ГубОНО была проведена развёрстка книг по уездам, и к началу учебного года учебники были на местах [12].

Тем не менее, как показывают данные по проверке библиотек, в детском отделении губернской центральной библиотеки если и была книга, удовлетворявшая спрос школьников, то в 1–2 экземплярах, вполне естественно, что на всех желающих такого объёма книг не хватало. Библиотекарь не мог удовлетворить запросы школьников, тем более, что сами они не могли судить о том, даст ли эта книга им что-то нужное. Библиотекарю же физически невозможно было просматривать каждую книгу, имея в виду то, что в течение 4–5 часов он обслуживал 150–200 детей.

Учитывая сложившееся положение с детским отделением губернской библиотеки, в новом 1925–1926 учебном году было решено напрямую связать школу с библиотекой. Для этого учителям для своих классов необходимо было брать коллективные абонементы. Здесь учитель, придя в библиотеку, должен был сам просмотреть все имеющиеся книги, и, как компетентное лицо, лучше разобраться в материале, подобрав необходимые для школьного курса издания.

Кроме того, учителя должны были извещать библиотеку о том, какой комплекс намечен к проработке в течение учебного года с разными классами, чтобы библиотекарь мог подготовиться к тому спросу, который появится со стороны школьников. Также учителя должны были участвовать в работе детской секции при Читинском библиотечном объединении. Предполагалось, что их участие позволило бы не только проработать сложные вопросы теоретически, но применить их на практике [10].

Помимо включения школьников в работу библиотеки, в 1920–1930-е годы для них была организована массовая культурная работа. Как известно, в начале 1920-х годов повсеместно стали организовываться воспитательно-оздоровительные учреждения, предназначенные для пионеров и школьников от 7 до 15 лет – пионерские лагеря. Приезжая сюда, дети вовлекались во временные пионерские дружины и отряды, участвовали в различных детских самодеятельных коллективах по интересам, а также в спортивных играх и соревнованиях.

По результатам жизни пионеров в трудовой школе-коммуне одного из пионерских лагерей Забайкальской губернии 6–8 августа 1925 года была проведена выставка работ, размещавшаяся в беседке Сада Профсоюзов г. Читы, которая произвела на посетителей очень хорошее впечатление. Все работы были расположены в строгой системе, позволявшей посетителю проследить тот путь, по которому следовала детская мысль в период их жизни в пионерском лагере.

При входе в беседку располагалась песочно-картонная модель пионерского лагеря, выполненная достаточно искусно и с соблюдением масштаба. Тут же был вывешен чертёж-план расположения лагеря и окружающей местности и акварельные рисунки-картинки, на которых были изображены сцены из жизни школьников в пионерском лагере. На стене – профиль реки Ингоды с железнодорожным мостом через неё. Далее следовали диаграммы питания детей во время лагерей, состояния их здоровья до и после сезона, рост детей за этот период, диаграммы полового и возрастного состава.

По отзывам посетителей, а также профессиональных художников, всё было выполнено безукоризненно как с художественной, так и с математической стороны. Было заметно, что дети вполне уяснили для себя мысль графического изображения математических величин и их взаимной зависимости.

Далее внимание школьников было обращено на крестьянское хозяйство близлежащего села Кука. Здесь располагались модели тёплого и холодного помещений для скота крестьянского двора с разнообразными постройками, модель полевого балагана с простейшими сельскохозяйственными орудиями, различные виды пчелиных сот, модель улья. Диаграммы сельского хозяйства свидетельствовали о том, что дети отнеслись не поверхностно к наблюдению крестьянского хозяйства, а продуманно-деловито.

Природа окружающей местности также не осталась без внимания юных наблюдателей. На выставке были представлены обширные гербарии злаков, кормовых и сорных трав, медоносных растений, коллекции хвойных и лиственных деревьев, насекомых, мелких животных и минералов. Всё говорило о том, что школьники не проходили мимо окружающей их природы.

Кроме того, школьники во время каникул в пионерском лагере изучили и промышленность близлежащего района станции Дровяная с её химическими и лесопильными заводами и углеобжигательной печью. На выставке были представлены модель и чертёж-схема химического завода; в пробирках – продукты сгорания сосны: скипидар, мазут, креозот, формалин, смола, древесный спирт. Школьники создали также модель лесопильного завода с различными видами обработки дерева, углеобжигательной печи, с различными сортами сажи и угля, получаемых в процессе горения дерева.

Альбомы школьников с рисунками, схемами, чертежами и объяснениями дополняли картину работы завода. Общественная жизнь: диаграммы социального состава близлежащих сёл; общественные и государственные организации; профессиональная жизнь рабочего союза деревообделочников – всё это было проиллюстрировано диаграммами, чертежами, небольшими рефератами и детскими рассказами [1].

Кроме того, в сентябре 1925 года в г. Чите в центральном пионерском клубе в трёх комнатах на втором этаже была размещена небольшая выставка картин, повествующая о жизни детей в пионерских лагерях. На стенах были помещены портреты вождей революции, комсомола, лозунги, плакаты, диаграммы, нарисованные детьми в период их нахождения в пионерских лагерях.

Также на выставке в качестве экспоната были стенгазеты – живые рассказы и стихи детей, сопровождавшиеся чёткими иллюстрациями. Здесь же были представлены результаты ручного труда школьников. В уголке под названием «Новая деревня» располагались модели трактора, сохи, грабли, вилы, плуг, сеялки, жнейка и другие сельскохозяйственные предметы [9].

В сельской местности вся внешкольная работа учителя по организации культурного досуга детей концентрировалась в избе-читальне и в красных уголках, кроме того, для их работы привлекались сами школьники. Пионеры в деревне Большая Андреевка Петровск-Забайкальского уезда открыли красный уголок, где разместили специальную крестьянскую библиотеку из 80 книг, украсили плакатами и портретами, и уже в сделанном уголке проводили громкие чтения литературы и газет для крестьян. В деревне Тарбагатай пионеры работали в избе-читальне, украсили её рисунками, привели в порядок книги, газеты. Здесь силами школьников проводились беседы, устраивались игры, разучивались песни. Во всех деревнях ставились спектакли агитационного характера, участниками которых также выступали школьники [11].

Немаловажное значение для организации культурного досуга имели массовые школьные экскурсии. Обучающиеся 6-х и 7-х классов железнодорожной школы г. Читы совершили экскурсии на производства. Такого рода меро-

приятия позволяли выстроить учебный материал не только по книгам, но и применить его на практике. Так, 6-е классы, изучая связь города с деревней, провели экскурсию на станцию сельскохозяйственных машин, торговые склады и кооперативы, а 7-е классы, которые по программе изучали металлопромышленность, провели экскурсию в механические мастерские железнодорожного депо [20].

После одной из таких экскурсий в кооператив, учащиеся II ступени школы № 2 г. Читы на одном из своих собраний приняли решение о вступлении всей школой в члены ученического кооператива, который устроил для учащихся этой школы столовую [2].

Продолжалась организация культурного досуга среди школьников Восточного Забайкалья и в 1930-е годы. К этому времени изменилось территориальное название Забайкальской губернии – Сретенский и Читинский округа (с 1926 г.), Восточно-Сибирский край (с 1930 г.). В 1937 году была образована Читинская область, что повлекло изменение названий всех организаций и учреждений.

С момента выделения детского отдела от Областной библиотеки в июле 1938 году в самостоятельную детскую библиотеку её работа значительно улучшилась. Если в 1937 году читателей было 1000 чел., то в 1938 году количество читателей возросло до 1871 чел. и в 1939 году – до 2135 чел. В 1938 году читателями библиотеки было прочитано 20878 книг, в 1939 году – 33 231 книга. Библиотека значительно пополнилась новыми книгами, так с момента выделения библиотеки было приобретено 7317 книг, в 1938 году – 2245, в 1939 году – 4296, в 1940 году – 776.

Преобладающую часть читателей составляли пионеры в возрасте 9–14 лет – 49,4 %, октябрята – 17,4 %, комсомольцы – 1,2 %, учащиеся – 32 %. При библиотеке был организован читальный зал, пропускная способность которого составила 30–35 чел., однако он был плохо оборудован, не хватало стульев и стеллажей¹.

Недостаток в работе библиотеки также заключался в отсутствии связи с секретарями комсомольских комитетов школ, с пионервожатыми и учителями, отсутствовала работа с родителями, поэтому задолженность на 15 марта 1940 года по книгам составила 980 чел. Отсутствовал должный учёт книг. В 1938 году из областной библиотеки было передано в детскую библиотеку более 4000 книг, приобретено 7317 книг, всего должно было быть до 11500 книг, а на 1 января 1940 года числилась только 7041 книга, из них общеполитических 625, технических 450, учебников 310, детской художественной литературы 5056 книг.

Не было отлажено централизованное снабжение книгами. В библиотеку книги поступали через библиотечный коллектор, с которым был заключён договор на получение 3000 книг, из них только 5 % отпускалось детской литературы, т. к. на неё был большой спрос со стороны школьников. Особенно их интересовали военные вопросы, а таких книг, как «Записки штурмана», «Будущим бойцам», «Великий лётчик нашего времени Чкалов», имелось в библиотеке только по 2 экз.²

Ещё одним способом вовлечения детей школьного возраста в культурно-досуговую деятельность было участие их в работе кинематографа. В соответствии с решениями ЦК ВЛКСМ и Комитета по делам кинематографии при СНК СССР в конце 1939 года был составлен план проведения детского кинофестиваля в г. Чите, посвящённого Всесоюзной олимпиаде детского творчества. Кинофестиваль планировали провести с 6 июля по 1 сентября 1940 года в детском кинотеатре «Пионер». Открыть его было решено докладом Пыжова «О задачах кинофестиваля и ознакомление с кинофильмами». Для показа на фестивале были выделены следующие кинофильмы: «Друзья», «Семнадцатилетние», «Молодые капитаны», «Линия Маннергейма», «Федька», «Моряки», «Великое зарево», «Белеет парус одинокий», «Ленин в Октябре», «Чапаев», «Концерт Бетховена», «Юность Максима», «Личное дело», «Василиса Прекрасная», «Мои университеты», «Счастливая смена», «Высокая награда», «Воздушная почта», «Ленин в 1918 году», «Семиклассники», «Семеро смелых».

Каждому школьнику, посетившему кинофестиваль, бесплатно выдавалась программа фестиваля, новая пионерская звёздочка и мультипликация. Перед началом кинофестиваля был оформлен печатный рекламный материал (плакаты, афиши), анонсировавший его программу. Были также организованы беседы со школьниками о технических достижениях советского кино на темы «Цветное кино», «Стереokino», беседы о мастерах советской кинематографии. Вся информация о проведении кинофестиваля размещалась на страницах газеты для детей и юношества «Сталинское племя»³.

Решение провести кинофестиваль в кинотеатре «Пионер» было неслучайным. Во-первых, это был городской кинотеатр, работающий целенаправленно для детской и юношеской публики. Во-вторых, в этом кинотеатре имелись некоторые недостатки, которые планировалось ликвидировать в ходе проведения фестиваля. Здесь в неудовлетворительном состоянии находилась организация бесед с детьми во время ожидания начала сеанса. Не практиковалось проведение встреч со стахановцами, Героями Советского Союза и Социалистического труда, с красноармейцами и командирами Рабоче-крестьянской

¹ ГАЗК. – Ф. П-60. – Оп. 1. – Д. 221. – Л. 34.

² Там же. – Л. 35.

³ Там же. – Л. 100–102.

Красной армии. Кроме того, в результате несвоевременной подачи заявок на кинокартины в данном кинотеатре очень редко демонстрировались фильмы непосредственно для детей и юношества¹.

Рост благосостояния трудящихся города и деревни вызывал рост населения, а это обуславливало необходимость расширения школ, клубов, театров и прочих культурно-просветительских учреждений. Тяга детей к творчеству, науке, художественной самодельности часто не могла найти практическую реализацию из-за отсутствия необходимых помещений. В Читинской области в 1938 году не было Дворца пионеров и ни одного детского клуба. Внешкольную работу вести с детьми было негде. Поэтому возникла необходимость в строительстве в г. Чите Дворца пионеров вместимостью на 800 мест. Для этого было выделено 1730 тыс. р.²

В феврале 1938 года по инициативе учителей средней школы с. Бырка после трёхмесячной подготовки проходила школьная художественная олимпиада. Она открылась видеями А. П. Чехова «Медведь» и «Юбилей» в постановке учеников 9-го класса. Кроме того, в школе была организована выставка изобразительного и литературного творчества учащихся [16]. Подобное начинание сельских учителей нашло своё продолжение и в других населённых пунктах.

В апреле 1939 года в Чите состоялась районная олимпиада детской художественной самодельности. В олимпиаде, проходившей в клубе управления дороги им. Молотова и «Крас-

ный Октябрь», участвовало около 1200 школьников. Большим успехом пользовался ансамбль пионерской песни и пляски в составе 150 чел. под управлением Хвоцевского и шумовой оркестр клуба «Красный Октябрь». Драмкружок школы № 1 поставил пьесу И. Е. Всевожского «Детство маршала», в котором участвовало 90 школьников. Этот же кружок, под руководством артистки театра музыкальной комедии Долинской поставил пьесу «Тайна Синей горы». Кружок школы № 2 под руководством ученицы Леры Нагорновой поставил оперу «Снегурочка» Н. А. Римского-Корсакова. Районные олимпиады также прошли в Балее, Усть-Карске и других населённых пунктах [8].

Заключение. Стоит отметить, что организация культурного досуга среди детей школьного возраста в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е годы имела разную реализацию. Помимо того, что школьников привлекали к работе библиотек и изб-читален, они также участвовали в экскурсиях на разные производства, пробовали себя в качестве художников и моделистов, что было реализовано в нескольких выставках, организованных по итогам сезонов летних пионерских лагерей. Немаловажное значение для школьного досуга имело благоустройство общежитий и интернатов для детей, приезжавших из населённых пунктов, в которых не было школы. Помимо этого, для школьников организовывались кинофестивали, а также олимпиады детской художественной самодельности, что способствовало развитию их творческих способностей.

Источники

1. Арсентьев. Выставка трудовой детской школы-коммуны ДальОНО // Забайкальский рабочий. 1925. № 186. 18 авг. С. 8.
2. Всей школой в школьный кооператив // Забайкальский рабочий. 1925. № 239. 18 окт. С. 8.
3. Из резолюции III Забайкальского губернского съезда Советов о народном образовании // Хрестоматия по Читинской области. Чита: Вост.-Сиб. кн. изд-во, 1972. С. 274–275.
4. На ремонт школ кредит отпущен достаточный // Забайкальский рабочий. 1925. № 202. 5 сент. С. 3.
5. На секции ВЦИКа. Н. К. Крупская о школе // Забайкальский рабочий. 1925. № 240. 20 окт. С. 2.
6. Недостаток школьных помещений // Забайкальский рабочий. 1925. № 199. 2 сент. С. 6.
7. Незнамов. Новый учебный год на носу // Забайкальский рабочий. 1925. № 193. 26 авг. С. 4.
8. Олимпиада детской художественной самодельности // Забайкальский рабочий. 1939. № 77. 4 апр. С. 4.
9. Отчётная выставка юных пионеров // Забайкальский рабочий. 1925. № 221. 27 сент. С. 8.
10. Пакулова Е. О работе учителя в библиотеке // Забайкальский рабочий. 1925. № 208. 12 сент. С. 3.
11. Пионерлагеря Петровско-Заводского уезда // Забайкальский рабочий. 1925. № 199. 2 сент. С. 5.
12. Прибыли учебники // Забайкальский рабочий. 1925. № 215. 20 сент. С. 8.
13. Сажина А. И. Государственная политика Советской власти в области образования и просвещения взрослого населения в 1917–1927 гг.: на материалах Восточного Забайкалья: дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Чита, 2015. 183 с.
14. Сажина А. И. Ликвидация неграмотности в Забайкалье в 1923–1926 гг. // Вестник Волжского университета им. В. Н. Татищева. 2014. Т. 2. С. 195.
15. Увеличение школ // Забайкальский рабочий. 1925. № 215. 20 сент. С. 8.
16. Хворов И. Школьная художественная олимпиада // Забайкальский рабочий. 1938. № 44. 24 февр. С. 4.
17. Школы учебниками обеспечены // Забайкальский рабочий. 1925. № 209. 13 сент. С. 2.
18. Школы-передвижки // Забайкальский рабочий. 1925. № 215. 20 сент. С. 8.
19. Школьная сеть по Читинской железной дороге // Забайкальский рабочий. 1925. № 195. 28 авг. С. 8.
20. Школьные экскурсии // Забайкальский рабочий. 1925. № 239. 18 окт. С. 7.

¹ ГАЗК. – Ф. П-60. – Оп. 1. – Д. 221. – Л. 4.

² Там же. – Д. 119. – Л. 9.

21. Яремчук О. А. Преподавание истории в школах г. Читы в контексте реализации задач советского государства в сфере исторической политики (конец 1930-х – начало 1940-х годов) // Научный диалог. 2017. № 8. С. 325–340.

Статья поступила в редакцию 20.09.2017; принята к публикации 18.10.2017

Библиографическое описание статьи

Пряженникова М. В. Организация культурно-досуговой деятельности школьников в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е годы // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 181–186. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-181-186.

Marina V. Pryazhennikova,
Candidate of History, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: klichca85@yandex.ru

**Organization of Cultural and Recreational Activities of Schoolchildren
in Eastern Transbaikalia in the 1920s–1930s**

On the basis of previously unpublished materials from the State Archives of the Trans-Baikal Territory, as well as articles from the newspaper *Zabaikalsky Rabochiy*, this study analyzes the organization of cultural and recreational activities among the schoolchildren in Eastern Transbaikalia in the 1920s–1930s. Taking into consideration the importance of extra-curricular activities in the organization of work with students of secondary schools, the author of the article gives examples of such work. She notes that the organization of cultural leisure among school-age children in Eastern Transbaikalia in the 1920s–1930s had a diverse implementation. Schoolchildren were attracted to the work of libraries and reading houses, they participated in excursions to production plants, tried themselves as artists and modelers. These activities were realized in the work of several exhibitions organized according to the results of the seasons of the summer pioneer camps. Of no small importance for school leisure was the improvement of hostels and boarding schools for children who came from settlements where there were no schools. In addition, film festivals were organized for schoolchildren, as well as olympiads of children's amateur art that contributed to the involvement of children in creativity and the development of their talents and horizons.

Keywords: cultural leisure, school, schoolchildren, pioneer camp, library, exhibition, cinema, amateur art, olympiad

Istochniki

1. Arsent'ev. Vystavka trudovoi detskoj shkoly-kommuny Dal'ONO // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 186. 18 avg. S. 8.
2. Vsei shkolei v shkol'nyi kooperativ // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 239. 18 okt. S. 8.
3. Iz rezolyutsii II Zabaikal'skogo gubernskogo s'ezda Sovetov o narodnom obrazovanii // Khrestomatiya po Chitinskoj oblasti. Chita: Vost.-Sib. kn. izd-vo, 1972. S. 274–275.
4. Na remont shkol kredit otpushchen dostatochnyi // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 202. 5 sent. S. 3.
5. Na sektsii VTsIKa. N. K. Krupskaya o shkole // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 240. 20 okt. S. 2.
6. Nedostatok shkol'nykh pomeshchenii // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 199. 2 sent. S. 6.
7. Neznamov. Novyi uchebnyi god na nosu // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 193. 26 avg. S. 4.
8. Olimpiada detskoj khudozhestvennoi samodeyatelnosti // Zabaikal'skii rabochii. 1939. № 77. 4 apr. S. 4.
9. Otchetnaya vystavka yunykh pionerov // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 221. 27 sent. S. 8.
10. Pakulova E. O rabote uchitelya v biblioteke // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 208. 12 sent. S. 3.
11. Pionerlagerya Petrovsko-Zavodskogo uezda // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 199. 2 sent. S. 5.
12. Pribyli uchebniki // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 215. 20 sent. S. 8.
13. Sazhina A. I. Gosudarstvennaya politika Sovetskoj vlasti v oblasti obrazovaniya i prosveshcheniya vzoslogo naseleniya v 1917–1927 gg.: na materialakh Vostochnogo Zabaikal'ya: dis. ... kand. ist. nauk: 07.00.02. Chita, 2015. 183 s.
14. Sazhina A. I. Likvidatsiya negramotnosti v Zabaikal'e v 1923–1926 gg. // Vestnik Volzhskogo universiteta im. V. N. Tatishcheva. 2014. T. 2. S. 195.
15. Uvelichenie shkol // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 215. 20 sent. S. 8.
16. Khvorov I. Shkol'naya khudozhestvennaya olimpiada // Zabaikal'skii rabochii. 1938. № 44. 24 fevr. S. 4.
17. Shkoly uchebnikami obespecheny // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 209. 13 sent. S. 2.
18. Shkoly-peredvizhki // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 215. 20 sent. S. 8.
19. Shkol'naya set' po Chitinskoj zheleznoi doroge // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 195. 28 avg. S. 8.
20. Shkol'nye ekskursii // Zabaikal'skii rabochii. 1925. № 239. 18 okt. S. 7.
21. Yaremchuk O. A. Prepodavanie istorii v shkolakh g. Chity v kontekste realizatsii zadach sovetskogo gosudarstva v sfere istoricheskoj politiki (konets 1930-kh – nachalo 1940-kh godov) // Nauchnyi dialog. 2017. № 8. S. 325–340.

Received: September 20, 2017; accepted for publication: October 18, 2017

Reference to the article

Pryazhennikova M. V. Organization of Cultural and Recreational Activities of Schoolchildren in Eastern Transbaikalia in the 1920s–1930s // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 181–186. DOI: 10.21209/2308-8796-2017-12-6-181-186.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

SCIENTIFIC LIFE

УДК 37.01

Виктор Владимирович Кузнецов¹,
кандидат исторических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: smith14101961@mail.ru

Ольга Анатольевна Яремчук²,
кандидат исторических наук, доцент,
Забайкальский государственный университет
(672039, Россия, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30),
e-mail: oyaremchuk@yandex.ru

Штрихи к педагогическому портрету И. И. Кириллова (к 80-летию со дня рождения)

Статья посвящена замечательному забайкальскому педагогу и учёному Игорю Ивановичу Кириллову и приурочена к его 80-летию юбилею. В статье отмечается большая роль профессора И. И. Кириллова в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров для учебных заведений и научных учреждений края. Научный потенциал учёного с мировым именем нашёл своё отражение и оценку в трудах историков и археологов. В статье же на первый план выносятся характеристика его педагогической деятельности, до сих пор не получившая полного и объективного анализа в исследовательской литературе. В основу статьи положены неопубликованные и опубликованные воспоминания учеников Игоря Ивановича, материалы из семейного архива Кирилловых, учебные пособия учёного. Подчёркивается, что педагогический талант И. И. Кириллова позволил подготовить на историческом факультете плеяду целеустремлённых, преданных своему делу профессионалов, а также заложить многие традиции в организации учебной и научно-исследовательской работы, которые бережно сохраняются нынешним коллективом преподавателей. Отмечается, что в свете предстоящей юбилейной даты на факультете запланирован ряд мероприятий, объединённых единым названием «Человек и его время», являющихся данью памяти Игоря Ивановича Кириллова – видного педагога и учёного.

Ключевые слова: Игорь Иванович Кириллов, педагог, учёный, исторический факультет, Читинский государственный педагогический институт (Забайкальский государственный университет), педагогический портрет

Введение. Время удивительно быстротечно. Стремительный ритм жизни всё дальше уносит от нас события недавних лет. Однако человеческая память неизменно и бережно хранит воспоминания о ярких жизненных моментах, близких и дорогих твоему сердцу людям. Часто эти воспоминания связаны с нашими учителями, педагогами и наставниками. «Первый урок», «первый учитель», «первая оценка»... Для всех разумных людей это святыне слова. Вряд ли найдётся на земле человек, который хотя бы раз не

вспомнил о них и при этом не ощутил лёгкое волнение и душевный трепет. Труд учителя очень тяжёл, но благодарен. Профессия вузовского педагога – одна из сложнейших на уровне педагогического творчества. История забайкальской школы знала немало отличных учителей, удивительных наставников, прекрасных мастеров своего дела. Однако, не в обиду им сказано, многогранный творческий талант, совмещающий труд учёного и педагога, присущ далеко не всем. Полностью, с головой, погрузиться в научные ис-

¹ В. В. Кузнецов организует исследование, систематизирует материал, оформляет статью.

² О. А. Яремчук собирает и обрабатывает источники, оформляет статью.

следования, проводя эксперименты и защищая диссертации, при этом с полной отдачей, учить будущих учителей – доля самых неистовых. Одним из таких высокоодарённых учёных и талантливых вузовских педагогов-историков и был доктор исторических наук, профессор Игорь Иванович Кириллов (рис. 1).



Рис. 1. Игорь Иванович Кириллов (1937–2008)

Fig. 1. Igor Ivanovich Kirillov (1937–2008)

Его научное творчество и педагогическая деятельность оказали огромное воздействие на жизнь и профессиональные результаты нескольких поколений вузовских преподавателей, учителей школ, наставников техникумов и училищ и организаторов народного образования не только в Забайкальском крае, но и за его пределами.

Методология и методы исследования.

В работе нами использован комплекс принципов педагогической и исторической наук, позволивших представить объективную картину одной из важных граней личности и таланта Игоря Ивановича Кириллова – его педагогической деятельности, определить роль личности учёного в становление многих поколений учителей истории и специалистов в сфере музейного дела. К их числу, безусловно, можно отнести принципы объективности и историзма, предполагающие опору на реальные факты и учёт степени их достоверности. В работе применён также системный подход, который позволил осветить информацию в динамике и взаимосвязи. Немаловажное значение уделено так называемому акмеологическому подходу, позволившему дать разностороннюю характеристику личности И. И. Кириллова, определить его индивидуальные психолого-педагогические и профессиональные характеристики. В ходе исследования была использована система методов исторического анализа, включающая

описательный, биографический и историко-генетический методы. В качестве источников послужили неопубликованные и опубликованные воспоминания учеников Игоря Ивановича, материалы из семейного архива Кирилловых, а также учебные пособия учёного.

В настоящее время нет специальных исследований, детально освещающих педагогическую деятельность этого видного учёного. Есть только работы энциклопедического характера, содержащие краткую биографическую справку об И. И. Кириллове [6; 8]. Наиболее полная информация о жизненных вехах Игоря Ивановича представлена О. И. Кирилловым в сборнике «Древнее Забайкалье: Культура и природа» [1; 3]. Большая часть опубликованных материалов отражает только одну грань его деятельности – научную. К их числу относится серия публикаций, подготовленных учениками И. И. Кириллова и вышедших уже после смерти учёного [2; 4; 5; 7; 9; 10].

Результаты исследования и их обсуждение. Игорь Иванович Кириллов (1937–2008) – педагог, учёный-археолог, доктор исторических наук (1981), профессор (1983), член Международной академии социальных наук, заслуженный работник высшей школы РФ (1998), руководитель научной школы археологов и историков. По окончании в 1963 году Читинского государственного педагогического института остался работать в качестве ассистента кафедры истории и прошёл путь до заведующего кафедрой и проректора по науке указанного учебного заведения. Игорь Иванович был участником археологических экспедиций на Амуре и в Забайкалье, проводимых по инициативе выдающегося учёного-археолога А. П. Окладникова. Под его руководством защитил кандидатскую («Каменный век Восточного Забайкалья») и докторскую диссертации («Восточное Забайкалье в древности»).

Игорь Иванович по праву может быть назван основателем забайкальской археологической школы. С середины 1960-х годов археологические исследования в Забайкалье под его руководством стали систематическими, а вокруг него сформировался коллектив его учеников, проводивших сначала совместные, а затем и самостоятельные археологические работы в различных районах нашего края.

Благодаря таланту этого педагога и учёного на историческом факультете Читинского государственного педагогического института (а позже – Забайкальского государственного педагогического университета) сложился коллектив целеустремлённых, преданных своему делу профессионалов, были заложены традиции учебной и научно-исследовательской работы (в том числе и организации полевых исследований и камеральной обработки археологических материалов). Игорь Иванович возглавлял лабораторию археологии и этнографии, руководил

Верхнеамурской археологической экспедицией. Организовал планомерные разведки древних памятников по рекам Ингода, Онон, Шилка, Аргунь, Хилок, Чикой. Открыл значительное количество различных археологических памятников (поселений, погребений, петроглифов, жертвенников и т. д.) от палеолита до XVIII века, в том числе археологические комплексы Сухотино, Дарасун, Аксёново-Зиловское, Дворцы, Кия, Зоргол, Ламинская Гора и др. Исследовал погребения культуры плиточных могил, бурхотуйской культуры и монгольского средневековья. Им выделены ряд археологических культур (дворцовая, ундугунская культура), идентифицированы памятники эпохи сяньби [6]. Игорь Иванович – автор около 200 научных публикаций, инициатор создания Музея археологии Забайкалья в Читинском государственном педагогическом институте (ныне – в Забайкальском государственном университете).

В настоящее время этот музей носит его имя. И. И. Кириллов – учёный с мировым именем. И поэтому давать ему характеристику, как известному в мировых археологических трудах специалисту, достаточно сложно, настолько многогранны и глубоки его исследования. Чтобы оценить его вклад в российскую и мировую археологическую науку, необходимо, наверное, подняться до его уровня, что для авторов статьи в настоящий момент вряд ли возможно. А вот портрет И. И. Кириллова – педагога и наставника, – с точки зрения его учеников, весьма красочен и интересен. Для выпускников Читинского пединститута многих лет, которые с гордостью демонстрируют диплом с квалификацией «учитель истории», Игорь Иванович, прежде всего, ассоциировался с чрезвычайно интересной, но труднопроходимой на экзамене дисциплиной – «история древнего мира» (рис. 2).



Рис. 2. Лекция И. И. Кириллова по истории древнего мира (ноябрь 2007 г.)

Fig. 2. I. I. Kirillov's lecture on the History of the Ancient World (November 2007)

Прекрасный лектор, чья эмоциональная зрелость и уравновешенность, сила живого слова и удивительная интеллигентность поражали с первой лекции, погружая то в мир египетских пирамид, то в эпоху древнеримских завоеваний. Его размеренная выразительная речь при спокойном неспешном темпе всегда позволяли вчерашним выпускникам школ записывать весь лекционный материал. На лекциях он редко отвлекался не по делу, более того, даже сердился, когда его сбивали с темы. Однако, увидев заинтересованность аудитории в более глубоком рассмотрении какого-либо аспекта, легко и подробно уходил вглубь исторического повествова-

ния, причём неважно, какого периода истории это касалось – от палеолита до географических открытий. Студенты-историки всегда восхищались памятью профессора. Если его лекцию на полуслове прерывал звонок с пары, то, придя на следующую, он начинал именно с того предложения, на котором остановился. На экзаменах Игорь Иванович был одновременно добр и строг, требователен и мягок, беспощаден к шпаргалкам, но всегда справедлив. Не всем студентам, поступившим на первый курс истфака, суждено было сдать экзамен по истории древнего мира. Профессор Кириллов всегда был непримирим со студенческой ложью и ленью. Тем же студен-

там, которые получили серьёзный опыт сдачи экзаменов профессору Кириллову, далее было учиться гораздо легче.

Важной составляющей педагогической деятельности Игоря Ивановича, безусловно, стала популяризация исторических знаний о древнем прошлом Забайкалья для широкой студенческой и школьной аудитории нашего края. И. И. Кириллов неоднократно выступал инициатором подготовки учебных материалов по истории Восточного Забайкалья с древнейших времён до конца XX века. Фактически первые учебные пособия по указанной проблематике в нашем крае появятся именно при его непосредственном участии. К числу таких материалов может быть отнесено подготовленное в соавторстве с М. И. Рижским учебное пособие «Очерки древней истории Забайкалья» (1973), ставшее для студентов исторического факультета настольной книгой по археологии нашего края¹ (рис. 3).

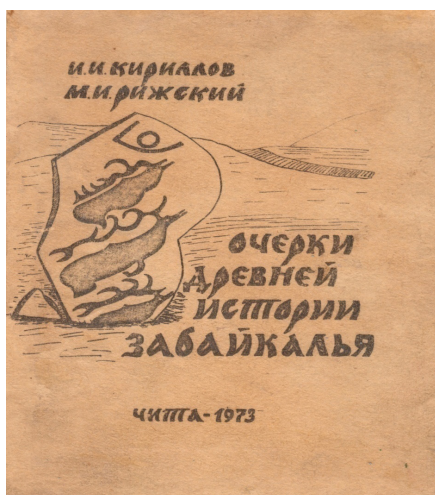


Рис. 3. Учебное пособие И. И. Кириллова, М. И. Рижского «Очерки древней истории Забайкалья» (1973)

Fig. 3. I. I. Kirillov, M. I. Rizhskii. Study Guide "Essays on Ancient History of Zabaikalye" (1973)

И. И. Кириллов является автором и другого подобного издания «Восточное Забайкалье в древности и средневековье» (1979), в котором в доступной форме были представлены новые археологические материалы, ставшие незаменимым подспорьем по изучению древнего прошлого края для нескольких поколений студентов исторического факультета и учителей истории учебных заведений края² (рис. 4).

Актуальность продолжают сохранять и другие учебные материалы, подготовленные коллективом авторов под руководством Игоря Ивановича Кириллова – «История Восточного

Забайкалья. Читинская область» (2001), «Очерки истории Восточного Забайкалья» (2007)³ (рис. 5, 6).

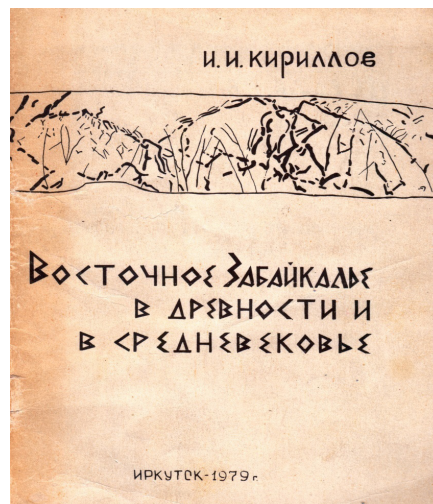


Рис. 4. Учебное пособие И. И. Кириллова «Восточное Забайкалье в древности и средневековье» (1979)

Fig. 4. I. I. Kirillov's Study Guide "Eastern Zabaikalye in Antiquity and in the Middle Ages" (1979)

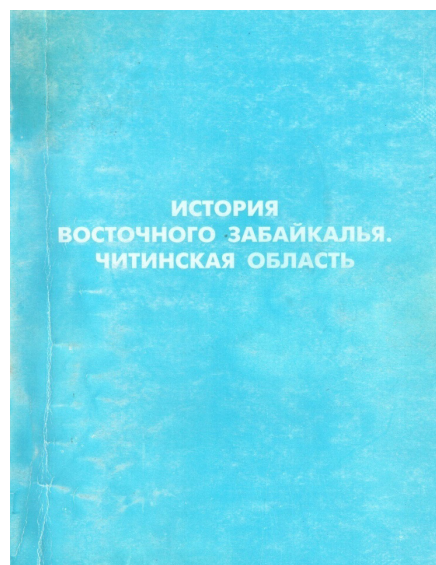


Рис. 5. Учебное пособие «История Восточного Забайкалья. Читинская область» (под ред. И. И. Кириллова, 2001)

Fig. 5. Study Guide "History of Eastern Transbaikalia. Chita Region" (ed. by I. I. Kirillov, 2001)

¹ Кириллов И. И., Рижский М. И. Очерки древней истории Забайкалья: учеб. пособие. – Чита: ЧГПИ, 1973. – 137 с.

² Кириллов И. И. Восточное Забайкалье в древности и средневековье: учеб. пособие. – Иркутск: ИГПИ, 1979. – 97 с.

³ История Восточного Забайкалья. Читинская область: учеб. пособие для учащихся средней школы / отв. ред. И. И. Кириллов. – Иркутск: Изд-во ИГЭА, 2001. – 283 с.; Очерки истории Восточного Забайкалья. Читинская область: в 2 т. Т. 1 / под ред. И. И. Кириллова. – Чита: Экспресс-изд-во, 2007. – 172 с.



Рис. 6. Учебное пособие «Очерки истории Восточного Забайкалья. Читинская область». Т. 1 (под ред. И. И. Кириллова, 2007)

Fig. 6. Study Guide "Essays on the History of Eastern Zabaykalye. Chita Oblast". V. 1 (ed. by I. I. Kirillov, 2007)

Настоящей жизненной и педагогической школой для многих студентов И.И. Кириллова стала совместная с ним работа в археологической экспедиции, когда все личностные качества её участников лежат, можно сказать, «на поверхности». В полевых условиях педагогический талант Игоря Ивановича раскрывался ещё ярче, и его личный пример профессионального и ответственного отношения к делу, глубокие знания и великолепное чувство юмора становились мощ-

нейшим воспитательным орудием для молодого поколения историков, появлялось невероятное желание хоть чуточку соответствовать столь многогранной личности любимого шефа.

Заключение. Педагогическая деятельность И. И. Кириллова в Читинском государственном педагогическом институте (позже – Забайкальском государственном педагогическом университете) была, несомненно, делом всей его жизни. Продолжив династию учителей, он отдал этой профессии 45 лет (1963–2008), воспитав несколько поколений педагогов, работающих в системе образования Забайкалья и других регионов, вкладывая в каждого своего студента частицу своего яркого таланта и высочайшей эрудиции. Игорь Иванович Кириллов – блестящий лектор, человек энциклопедических знаний и профессионал своего дела – для выпускников исторического факультета был и остаётся Учителем с большой буквы. За свою педагогическую, научную и общественную деятельность Игорь Иванович был награждён орденом «Знак Почёта» (1986), медалями, в том числе «За заслуги перед Читинской областью» (1997).

В 2017 году Игорю Ивановичу исполнилось бы 80 лет. В свете предстоящего юбилея на историческом факультете Забайкальского государственного университета запланирован ряд мероприятий, объединённых единым названием «Человек и его время», являющихся данью памяти видного учёного и педагога. Отрадно, что в них принимают активное участие представители нового поколения студентов факультета, которые также неравнодушно впитывают педагогическое и научное наследие И. И. Кириллова.

Список литературы

1. Библиография доктора исторических наук, профессора И. И. Кириллова / сост. О. И. Кириллов // Древнее Забайкалье: Культура и природа: сб. ст. Чита: ЗабГГПУ, 2009. С. 15–25.
2. Дроботушенко Е. В. Памяти Игоря Ивановича Кириллова (1937–2008) // Гуманитарный вектор. 2008. № 3. С. 125.
3. Кириллов О. И. Искатель и хранитель старины глубокой // Древнее Забайкалье: Культура и природа: сб. ст. Чита: ЗабГГПУ, 2009. С. 7–15.
4. Ковычев Е. В. Пусть мы поймём цену своих открытий... // Гуманитарный вектор. 2008. № 3. С. 126.
5. Константинов М. В. Археолог И. И. Кириллов: первый план полевых исследований (к 80-летию учёного) // Гуманитарный вектор. 2017. Т. 12. № 4. С. 127–144.
6. Константинов М. В. Кириллов Игорь Иванович // Малая энциклопедия Забайкалья: Археология. Новосибирск: Наука, 2011. С. 163–164.
7. Кузнецов В. В., Яремчук О. А. Игорь Иванович Кириллов – учёный и педагог (к 80-летию со дня рождения) // Приграничный регион в историческом развитии: партнёрство и сотрудничество: материалы междунар. науч. конф.: в 3 ч. Ч. 2 / гл. ред. Е. В. Дроботушенко. Чита: ЗабГУ, 2017. С. 9–11.
8. Кузнецов В. В. Кириллов Игорь Иванович // Энциклопедия Забайкалья: Читинская область: в 4 т. Т. 3. И–Р. Новосибирск: Наука, 2006. С. 79–80.
9. От Древнего мира к Новейшей истории (Кирилловские чтения): сб. материалов науч.-практ. конф., посвящ. 75-летию со дня рождения И. И. Кириллова. Чита: ЗабГУ, 2013. 127 с.
10. Черенщиков О. Ю. Камень на ладони. Чита: Экспресс-изд-во, 2013. 236 с.

Статья поступила в редакцию 25.09.2017; принята к публикации 15.10.2017

Библиографическое описание статьи

Кузнецов В. В., Яремчук О. А. Штрихи к педагогическому портрету И. И. Кириллова (к 80-летию со дня рождения) // Учёные записки ЗабГУ. Сер. Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2017. Т. 12, № 6. С. 187–192.

Victor V. Kuznetsov¹,
Candidate of History, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: smith14101961@mail.ru

Olga A. Yaremchuk²,
Candidate of History, Associate Professor,
Transbaikal State University
(30 Aleksandro-Zavodskaya st., Chita, 672039, Russia),
e-mail: oyaremchuk@yandex.ru

Strokes to the Pedagogical Portrait of Igor Kirillov (On the Occasion of His 80th Birthday)

The article is devoted to the 80th anniversary of a remarkable Zabaikalsky teacher and scientist Igor Ivanovich Kirillov. The article notes the great role of Professor I. I. Kirillov in the preparation of highly qualified teaching staff for educational and scientific institutions of the region. The scientific potential of the researcher with a world reputation is reflected and assessed in the writings of historians and archaeologists. However, this article pays special attention to the characterization of his pedagogical activities, which has not yet been fully and objectively analyzed in research literature. The article is based on unpublished and published memoirs of Igor Ivanovich's followers, materials from his family archives, and the scholar's manuals. It is emphasized that Kirillov's pedagogical talent allowed him to prepare the faculty of dedicated professionals, and lay many traditions in the organization of educational and research activities, which are carefully preserved by the current faculty at the department of history. The article emphasizes that in the light of the forthcoming anniversary, the department plans a series of events, headlined "Man and His Time", which are a tribute to the memory of Igor Ivanovich Kirillov, a prominent educator and scientist.

Keywords: Igor Ivanovich Kirillov, teacher, scientist, history department, Chita State Pedagogical Institute (Transbaikal State University), pedagogical portrait

References

1. Bibliografiya doktora istoricheskikh nauk, professora I. I. Kirillova / sost. O. I. Kirillov // Drevnee Zabaikal'e: Kul'tura i priroda: sb. st. Chita: ZabGGPU, 2009. S. 15–25.
2. Drobotushenko E. V. Pamyati Igorya Ivanovicha Kirillova (1937–2008) // Gumanitarnyi vektor. 2008. № 3. S. 125.
3. Kirillov O. I. Iskatel' i khranitel' stariny glubokoi // Drevnee Zabaikal'e: Kul'tura i priroda: sb. st. Chita: ZabGGPU, 2009. S. 7–15.
4. Kovychev E. V. Pust' my poimem tsenu svoikh otkrytii... // Gumanitarnyi vektor. 2008. № 3. S. 126.
5. Konstantinov M. V. Arkheolog I. I. Kirillov: pervyi plan polevykh issledovaniy (k 80-letiyu uchenogo) // Gumanitarnyi vektor. 2017. T. 12. № 4. S. 127–144.
6. Konstantinov M. V. Kirillov Igor' Ivanovich // Malaya entsiklopediya Zabaikal'ya: Arkheologiya. Novosibirsk: Nauka, 2011. S. 163–164.
7. Kuznetsov V. V. Igor' Ivanovich Kirillov – uchenyi i pedagog (k 80-letiyu so dnya rozhdeniya) // Prigranichnyi region v istoricheskom razvitiy: partnerstvo i sotrudnichestvo: materialy mezhdunar. nauch. konf.: v 3 ch. Ch. 2 / gl. red. E. V. Drobotushenko. Chita: ZabGU, 2017. S. 9–11.
8. Kuznetsov V. V. Kirillov Igor' Ivanovich // Entsiklopediya Zabaikal'ya: Chitinskaya oblast': v 4 t. T. 3. I–R. No= vosibirsk: Nauka, 2006. S. 79–80.
9. Ot Drevnego mira k Noveishei istorii (Kirillovskie chteniya): sb. materialov nauch.-prakt. konf., posvyashch. 75-letiyu so dnya rozhdeniya I. I. Kirillova. Chita: ZabGU, 2013. 127 s.
10. Cherenshchikov O. Yu. Kamen' na ladoni. Chita: Ekspress-izd-vo, 2013. 236 s.

Received: September 25, 2017; accepted for publication: October 15, 2017

Reference to the article

Kuznetsov V. V., Yaremchuk O. A. Strokes to the Pedagogical Portrait of Igor Kirillov (On the Occasion of His 80th Birthday) // Scholarly Notes of Transbaikal State University. Series Professional Education, Theory and Methodology of Teaching. 2017. Vol. 12, No. 6. PP. 187–192.

¹ V. V. Kuznetsov organizes research, systematizes the materials and prepares the manuscript.

² O. A. Yaremchuk collects, processes the sources and prepares the manuscript.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЬИ

Редакция принимает **не опубликованные ранее** материалы объёмом 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.

Имя, отчество, 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 (по 1 предложению).

Город, страна – на русском и английском языках.

Место работы (постоянное и при наличии – место выполнения научного проекта) – на русском и английском языках.

Почтовый адрес – на русском и английском языках.

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: актуальность, методы, выводы исследования. 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: вводная часть, методология и методика исследования, результаты исследования, обсуждение результатов, заключение – выводы. **Название блоков выделяется полужирным шрифтом.**

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 15 источников. Желательно, чтобы в нём были представлены зарубежные источники. Литература на иностранных языках должна следовать за литературой на русском языке.

Учебные пособия, публицистика, архивы, справочные, словарные и законодательные материалы являются источниками, не входят в список литературы и 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.

Самоцитирование допускается в объёме не более 20 % от общего количества источников в списке литературы.

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 поля – 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.

При наличии в статье других языков необходимо дублировать статью в формате PDF.

На последней странице статьи указывается, что «статья публикуется впервые», ставятся дата и Ф.И.О. 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 **подрисуночные подписи на русском и английском языках** 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, Россия, г. Чита, ул. Бабушкина, 129. Забайкальский государственный университет. Редакция научных журналов (каб. 126).

Ответственный секретарь:

Седина Елена Витальевна,
Блажевская Ирина Николаевна.
Тел. 8 (3022) 35-24-79