СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 5
От редколлегии 6

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

А. Н. Морозова Роль школьного учебника в формировании профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка в области научно-исследовательской деятельности 8

И. Ю. Гац Организация профессионально ориентированной деятельности студента-филолога 24

И. Б. Засухина Формирование профессионально-личностной мотивации изучения иностранного языка у студентов технического колледжа 39

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Ю. В. Перлова Профилактика неблагополучия детей в Пермском крае: анализ подходов и определение социальных ориентиров 51

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е. Е. Балданмаксарова Современные тенденции развития языкового образования в субъектах Российской Федерации (на примере Республики Бурятия) 68

М. И. Кузнецова Можно ли развивать письменную речь младших школьников с первых дней обучения, или Еще раз о методе Д. Б. Эльконина 80

Е. Я. Григорьева, Г. А. Морозова Обучение студентов формированию индивидуальных стратегий понимания профессионально ориентированных текстов 92

А. А. Белохвостов, Е. Я. Аршанский Непрерывная предметно-методическая подготовка учителя: теоретико-методологические аспекты 113

Е. В. Борзова О неопределенном будущем профессии учителя иностранного языка 124

Е. А. Крючкова Синхронизация курса отечественной истории и курса всеобщей истории в учебниках по истории России 136

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

А. Р. Полянин, С. Н. Коротун Зарубежный опыт использования мультимедийной презентации на лекциях в высшей школе 147

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 163

Требования к оформлению статьи 165
Объявление о приеме в аспирантуру и докторантуру 166

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015 г.

Учредитель
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10-ти российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service.

Адрес редакции
105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16
Тел.: 8 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru
Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 24.12.2018
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 166 стр.
Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул. Щипок, д. 28 Тел.: 8 (495) 651-81-56
Заказ №

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!
Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России» и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2018

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционный совет

Балыхин Г. А., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, академик РАО, доктор экономических наук, профессор
Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор
Болотов В. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Бордовский Г. А., академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Васкез Лиза, PhD (педагогика), доцент, Университет Витербо (США)
Де Вогт Гленн, доктор философских наук, профессор (США)
Дегтярев А. Н., депутат Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации, доктор экономических наук, профессор
Зинченко Ю. П., академик РАО, доктор психологических наук, профессор
Иванова С. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Кароли Дорена, PhD (педагогика), доцент факультета педагогики, музееведения и туризма университета г. Мачерата (Италия)
Кузнецов А. А., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Кусаинов А. К., президент Академии педагогических наук Казахстана, иностранный член РАО, доктор педагогических наук, профессор (Казахстан)
Лаптев В. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Левицкий М. Л, академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ли Джун, PhD (педагогика), адъюнкт-профессор Китайского университета (Гонконг)
Лубков А. В., член-корреспондент РАО, доктор исторических наук, профессор
Миронов В. В., член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Никандров Н. Д., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Ничкало Н. Г., академик НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор
Рудик Г. А., доктор педагогических наук, профессор, (Канада)
Санделл Элизабет, PhD (педагогика), профессор Университета штата Миннесота (США)
Семенов А. Л., академик РАН, академик РАО, доктор физико-математических наук, профессор
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор
Ткаченко Е. В., академик РАО, доктор химических наук, профессор

Редакционная коллегия

Главный редактор – ***Иванова С. В.,*** член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор
Выпускающий редактор – ***Петрашко О. О.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Бебенина Е. В., кандидат педагогических наук
Безрогов В. Г., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Богуславский М. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор
Лукацкий М. А., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Мариносян Т. Э., кандидат философских наук
Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук
Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент
Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пентин А. Ю., кандидат физико-математических наук, доцент
Пустыльник М. Л., кандидат химических наук
Селиванова Н. Л., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)

Grigoriy A. Balykhin, Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Ekaterina V. Bebenina, PhD (Education) (Russia)

Vitaliy G. Bezrogov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Sergey I. Bogdanov, Dr. Sc. (Philology), Professor (Russia)

Mikhail V. Boguslavskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Victor A. Bolotov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Gennadiy A. Bordovskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Dorena Caroli, PhD (Education), Associate Professor, University of Macerata (Italy)

Aleksandr N. Degtyarev, deputy of the State Duma of the Federal Assembly of the Russian Federation, Dr. Sc. (Economics), Professor (Russia)

Glenn De Voogd, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, California State University (USA)

Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)

Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Askarbek K. Kusainov, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan, Foreign Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Kazakhstan)

Aleksandr A. Kuznetsov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Vladimir V. Laptev, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Mikhail L. Levitskiy, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Jun Li, PhD (Education), Associate Professor, the Chinese University (Hong Kong)

Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatiyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Aleksey V. Lubkov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (History), Professor (Russia)

Mikhail A. Lukatskiy, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Tigran E. Marinosyan, PhD (Philosophy) (Russia)

Vladimir V. Mironov, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Natalia N. Naydenova, PhD (Education) (Russia)

Nelya G. Nichkalo, Academician of the National Academy of Sciences of Ukraine, Dr. Sc. (Education), Professor (Ukraine)

Nikolay D. Nikandrov, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Ekaterina E. Nikitina, PhD (Education), (Russia)

Anna K. Oreshkina, Dr. Sc. (Education), Associate Professor (Russia)

Anatoliy V. Ovchinnikov, Deputy Chief Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika", Dr. Sc. (Education) (Russia)

Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal "Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika" (Russia)

Aleksandr Yu. Pentin, PhD (Physics and Mathematics) (Russia)

Mikhail L. Pustylnik, PhD (Chemistry) (Russia)

Georgiy A. Rudik, Dr. Sc. (Education), Professor (Montreal, Canada)

Elizabeth J. Sandell, PhD (Education), Professor, Minnesota State University (USA)

Alexey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Physics and Mathematics), Professor (Russia)

Vladislav V. Serikov, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Natalia L. Selivanova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)

Irina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)

Evgeniy V. Tkachenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Chemistry), Professor (Russia)

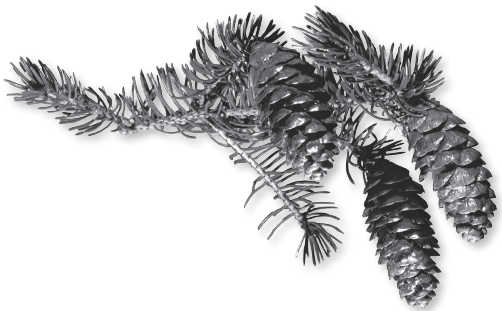
Yakov S. Turbovskoy, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)

Lisa Vasquez, PhD (Education), Associate Professor, Viterbo University (USA)

Yuriy P. Zinchenko, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Psychology), Professor (Russia)

«Важнейшее условие духовного роста педагога — это прежде всего время — свободное время учителя. Пора понять, что чем меньше у учителя свободного времени, чем больше он загружен всевозможными планами, отчетами, заседаниями, тем больше опустошается его духовный мир, тем скорее наступит та фаза его жизни, когда учителю уже нечего будет отдавать воспитанникам… Время — ещё и ещё раз повторяю — это большое духовное богатство учителя… Педагогическое творчество — сложный труд, требующий огромной затраты сил, и, если силы не будут восстанавливаться, учитель выдохнется и не сможет работать».

В. А. Сухомлинский



Дорогие коллеги!

Друзья, уходит старый год и уже совсем рядом новый, а значит, пора подводить итоги. В этом году вышло шесть основных номеров журнала и пять специальных выпусков. Точнее тоже шесть, т.к. второй том второго номера, посвященный системе образования в Кемеровской области вышел в увеличенном формате, включающем в себя две части. Все шире становится география публикуемых материалов из регионов нашей страны, авторы представляют результаты своих теоретических и прикладных исследований.

Этот год был юбилейным: в первом томе № 3 (50) журнала представлен материал, посвященный 130-летию выдающегося отечественного педагога Антона Семеновича Макаренко и его воспитательной педагогике; а статьи в первом томе № 4 (52) посвящены 100-летию видного ученого, академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Людмилы Ивановны Новиковой. Большое внимание в этом году мы уделили профессиональному росту учителя, публикуя на страницах журнала программы дополнительного профессионального образования: «Организация и содержание образовательного процесса в школе в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования», «Урок, формирующий универсальные учебные действия: от проектирования к анализу (авторская методика Г.Л. Копотевой, И.М. Логвиновой)», «Система оценки образовательных достижений школьников как механизм повышения качества общего образования», «Преподавание учебных предметов „Русский язык“ и „Литература“ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования», а также воспита-

нию научных кадров: в первом томе № 5 (54) представлены методические рекомендации по организации подготовки кандидатской диссертации для обучающихся и их научных руководителей. Разработчики: С. В. Иванова, И. М. Логвинова, М. Г. Победоносцева, В. В. Сериков.

И несколько слов о спецвыпусках: второй том № 1 (47) посвящен юбилею Института, который многие годы был известен как Институт содержания и методов обучения (АПН СССР) РАО, а сегодня он является неотъемлемой частью объединенного Института стратегии развития образования РАО. Второй том № 2 (49) посвящен системе образования Кемеровской области, а второй том № 3 (51) проектном подходу, получившему широкое распространение как в системе образования, так и в институциональных и неинституциональных формах работы с молодежью и детьми и Всероссийскому конкурсу молодежных авторских проектов и проектов в сфере образования, направленных на социально-экономическое развитие российских территорий, «Моя страна — моя Россия». На страницах второго тома № 4 (53) представлены работы в области историко-педагогических исследований, второй том № 5 (55) посвящен развитию муниципальной системы образования города Владивостока.

Дорогие друзья и коллеги!

Сердечно поздравляем Вас с Новым годом!

Надеемся, что и в новом году нас ждет такое же плодотворное сотрудничество. Пусть у всех будет возможность заниматься любимым делом, а новый год принесет много новых начинаний.

Редакционная коллегия журнала
«Отечественная и зарубежная педагогика»

УДК 37

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А. Н. Морозова

Доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой английского языка и методики преподавания иностранных языков Самарского государственного социально-педагогического университета
E-mail: alevtina.morozova@gmail.com

Alevtina N. Morozova
Dr. Sc. (Philology), Professor, Head of the Department of English Language and Techniques of Teaching Foreign Languages, Samara State University of Social Sciences and Education, Russia

Школьный учебник является эффективным средством формирования таких профессиональных компетенций, как умение реализовывать образовательные программы по учебным предметам, готовность использовать теоретические и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования. Обоснование данного тезиса в статье сопровождается анализом конкретных примеров научно-исследовательской работы студентов педагогического вуза, осуществленной на материале учебно-методических комплексов (УМК) по английскому языку, используемых в российских школах. В статье описывается специфика аналитического инструментария, составляющего основу для теоретического осмысления методических феноменов, их интерпретации в контексте современных концепций обучения иностранному языку и определения возможностей оптимизации работы над определенным объектом языка и речи с учетом выявленных закономерностей. Основными условиями результативности таких исследований автор считает их ориентацию на коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранным языкам; лингводидак-

Как цитировать статью: Морозова А. Н. Роль школьного учебника в формировании профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка в области научно-исследовательской деятельности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.8–23. DOI 10.24411/2224-0772-2018-10026

тическую направленность исследования, которая проявляется в осмыслении собственно лингвистической сущности рассматриваемого объекта, интегрированном рассмотрении объекта как лингвистической и дидактической единицы; последовательность в соотнесении теории и практики обучения с методологическими основами лингвистики и методики обучения иностранным языкам. Реализация данных принципов демонстрируется в статье примерами исследований, в качестве объектов которых выступают английская орфография, многозначность слова, игра слов в англоязычном креолизованном тексте. Эмпирическое исследование материалов учебников по английскому языку становится для студентов источником сведений о том, как достигается планируемый результат иноязычного образования и как строится образовательный процесс, способствует формированию навыков исследовательской работы и креативной деятельности по разработке собственных учебно-методических материалов.

Ключевые слова: *учебник английского языка, научно-исследовательская работа, лингводидактика, коммуникативно-когнитивный подход.*

Введение. В настоящее время вопрос о роли и месте учебника в российской общеобразовательной школе активно обсуждается широкой педагогической общественностью. В отношении иностранного языка особую актуальность приобретает осмысление роли учебника в достижении личностных и метапредметных результатов обучения, соответствие содержания учебника современным требованиям к предметным результатам обучения, обоснование методологической базы учебника в контексте приоритетных подходов к обучению иностранным языкам, определяющих эффективность учебного процесса в данной предметной области. В системе информационно-образовательных ресурсов учебник не утрачивает своих позиций как первоосновы образовательного процесса по иностранному языку, поскольку именно он обеспечивает системность в изложении содержания учебного курса и в методах организации учебной деятельности, сочетает в себе мотивационную, учебную, коммуникативную, контролирующую, воспитательную и другие функции. Эти качества обеспечивают важнейшую роль учебника в формировании профессиональных компетенций будущего учителя, а именно: готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов, готовность использовать систематизированные теоретические

и практические знания для постановки и решения исследовательских задач в области образования.

Цель статьи. В статье рассматривается место современного учебника английского языка в подготовке будущего учителя к педагогической и научно-исследовательской видам профессиональной деятельности. На примерах отдельных лингводидактических объектов демонстрируются формы и методы этой работы в исследовательской деятельности студентов педагогического вуза. Утверждается, что эффективность учебника иностранного языка определяется прежде всего сбалансированным сочетанием когнитивного и коммуникативного подходов.

Методология и методы исследования. Методологическую основу работы составляют коммуникативно-когнитивный и системно-деятельностный подходы к формированию иноязычной компетенции школьников и профессионально-педагогической подготовке студентов вуза. В ходе работы использовались следующие методы: сопоставительный анализ учебно-методического комплекса предметной области «Иностранный язык» для общеобразовательной школы; включенное наблюдение за научно-исследовательской и учебно-исследовательской деятельностью студентов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык»; моделирование деятельности студентов по лингводидактической интерпретации материалов учебника английского языка; рефлексия собственного опыта формирования профессиональных компетенций будущего учителя иностранного языка.

Результаты исследования. В системе объектов образовательной среды учебник, в совокупности содержащихся в нем материалов и реализуемых педагогических технологий, остается центральным звеном информационно-образовательной среды, несмотря на постоянное и интенсивное увеличение объема цифровых образовательных ресурсов, развитие технологических средств и ИКТ-оборудования, появление новых коммуникативных каналов. Это утверждение убедительно прозвучало в выступлениях всех участников недавно прошедшего образовательного форума «Учебник в современной информационно-образовательной среде» (11–12 октября 2018 г.) и, в частности, при обсуждении вопроса о роли учебника как базового компонента учебно-методического комплекса по предметам языкового цикла. Основными факторами, обеспечивающими учебнику ведущую роль в достижении предметных и метапредметных результатов обучения, являются системность в содержании учебного

предмета и в используемых педагогических технологиях. В то же время динамика изменений в условиях, задачах, требованиях к организации учебного процесса в предметной области «Иностранный язык» требуют постоянной работы по анализу используемых учебников. Необходимость критического анализа учебника с последующим синтезом сделанных наблюдений находит обоснование как в зарубежной [18; 22], так и в отечественной литературе. В этой связи продуктивной представляется система критериев оценки учебника, предложенная М. З. Биболетовой и Н. Н. Трубаневой: соответствие зафиксированным в нормативных документах целям обучения иностранным языкам; полифункциональность; выбор оптимальных для формирования коммуникативной компетенции учащихся подходов; учет возрастных и индивидуальных особенностей ученика как субъекта учебного процесса, его интересов и способностей; возможность взаимодействия с другими компонентами информационно-образовательного пространства [7].

Использование первого из критериев сопряжено с определенными сложностями: в федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования до сих пор отсутствует спецификация предметных результатов по дисциплине «Иностранный язык» [15]. Стандарт ограничивается общими формулировками, нацеливающими учителя на достижение образовательных результатов, которые явно требуют конкретизации. Ведущие российские специалисты в области обучения иностранным языкам отмечают, что предметные результаты обучения иностранным языкам до сих пор не получили корректной трактовки [4]. Отсутствуют конкретные ориентиры в отношении целого ряда объектов образовательной деятельности: 1) предмета формирования языковой компетенции на каждом из уровней языковой системы; 2) образовательных результатов по каждому из видов речевой деятельности, сферам и ситуациям использования изучаемого языка в условиях официального и неофициального общения; 3) предметной тематики школьной программы, определяемой с учетом значимых для разных возрастных групп вопросов, направленной на формирование у школьников необходимых гражданских качеств и соотнесенной с задачами духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина РФ, ориентированной на создание условий для самореализации и социальной адаптации личности. Кроме того, для эффективности программно-методического обеспечения учебного процесса по иностранным языкам

в общей школе требуется конкретизировать число и объем дидактических единиц на выделяемых уровнях владения языком. Корректировка существующих и создание новых учебно-методических коплексов по учебному предмету «Иностранный язык» требует утверждения научно обоснованной концепции данной предметной области и внесения на ее основе изменений как в действующие ФГОС, так и примерные основные образовательные программы [13].

Решение этих задач актуально не только для школы, но для формирования профессиональных компетенций будущих учителей иностранных языков. На сегодняшний день можно в целом считать решенной уже давно поставленную задачу изменения системы профессиональной подготовки учителя: из предметно-ориентированной она действительно стала профессионально направленной. В Основной образовательной программе подготовки бакалавра по направлениям «Педагогическое образование», профиль «Иностранный язык», Лингвистика, профиль «Теория и методика обучения иностранным языкам» четко сформулированы профессиональные компетенции учителя иностранного языка, которые в каждой из реализуемых программ дисциплин учебного плана вуза сопровождаются указанием на конкретные образовательные результаты, формулируемые в терминах «знать», «уметь», «владеть». При этом предусмотрена проверка каждой из компетенций (не только профессиональных, но и общекультурных, общепрофессиональных) в ходе государственной итоговой аттестации студентов соответствующего направления. Радикально меняющиеся оценочные системы требуют существенных изменений как в постановке целей, так и в определении способов достижения соответствующих образовательных результатов студентом педагогического вуза [9, с. 14].

В отсутствие конкретной информации о названных аспектах содержания обучения именно учебники становятся для студентов источником сведений о том, как достигается планируемый результат иноязычного образования и как строится образовательный процесс в целях овладения языком как средством общения, познания, развития и воспитания. Используя при работе с учебником аналитический инструментарий, включающий такие методы, как наблюдение и эксперимент, студент получает основу для первичного теоретического осмысления методических феноменов, их интерпретации в контексте современных концепций обучения иностранному языку и определения возможностей оптимизации

работы над определенным объектом языка и речи с учетом выявленных закономерностей.

Анализируя в этой связи научно-исследовательскую работу студентов Самарского государственного социально-педагогического университета, хотелось бы отметить прежде всего ее лингводидактическую направленность. Соотношение понятий «лингводидактика» и «методика», как известно, получает различную трактовку [8]. Несмотря на свой полипарадигмальный характер [16], российская наука об обучении иностранным языкам в основном трактуется в терминах «методики». Не вдаваясь в суть полемики по данному вопросу, отметим, что под лингводидактической направленностью исследования мы понимаем подход, при котором изучению методико-дидактического знания и опыта предшествует осмысление собственно лингвистической сущности рассматриваемого объекта, а научная рефлексия направлена на установление логической взаимосвязи между его лингвистическим и дидактическим аспектами. О важности лингвистических знаний для учителя иностранного языка очень точно и емко говорил выдающийся языковед Л. В. Щерба, подчеркивая, что частная дидактика применительно к иностранным языкам опирается на данные общего и теоретического языкознания. Подтверждение данного факта ученый видит в том, что лучшими в методической литературе являются книги, написанные корифеями лингвистической мысли [17, с. 324].

С методологической точки зрения, понимаемая в этом смысле лингводидактика очень тесно связана с коммуникативно-когнитивным подходом к обучению иностранным языкам. Отечественная методическая наука всегда отводила особую роль осмысленности изучения иностранного языка, речемыслительным операциям в процессе работы с иноязычным речевым материалом. Говоря о данном подходе в целом, целесообразно сослаться на М. З. Биболетову, которая обосновывает актуальность коммуникативно-когнитивной направленности обучения необходимостью в условиях школы выработать взвешенное соотношение между принципами сознательных подходов и идеей коммуникативности. Автор считает недопустимым, при всей важности коммуникативной направленности обучения, оставлять без внимания интеллектуальное развитие учащихся, освоение ими знаний о системе языка и законов его функционирования для формирования коммуникативной компетенции и убедительно показывает, что обучать общению следует через «овладение законами

функционирования языка»; языковые знания и навыки должны усваиваться «осознанно, с опорой на объяснение, правило и последующую тренировку» [5, с. 62–65]. В более поздних работах М. З. Биболетова ставит вопрос о взаимосвязи между концептуальными основами обучения иностранным языкам и когнитивистикой как направлением современных лингвистических исследований [6].

О возможностях реализации когнитивного подхода в разработке практических рекомендаций по формированию языковых знаний и навыков можно судить на основании научно-исследовательской работы, посвященной тому аспекту языка, который, казалось бы, меньше всего поддается логическому объяснению, а именно английской орфографии. Как и другие студенческие работы, описанные ниже, исследование на тему «Английская орфография как объект лингводидактики» выполнено под научным руководством автора данной статьи. Актуальность темы научный руководитель видит в противоречии между значимостью орфографии для овладения нормами письменной коммуникации на английском языке и недостаточным вниманием, уделяемым орфографическим навыкам в школе. Рассмотрим алгоритм исследования названной темы.

Первым этапом является изучение методологических основ английской орфографии в контексте соотношения дифференциальных систем устной и письменной речи [11, с. 73–76]. Существенные расхождения между звучанием и написанием слова, обусловленные комплексом исторических факторов (как лингвистических, так и экстралингвистических), стали причиной поиска путей усовершенствования орфографии за счет разработки около двух тысяч реформ, которые, как известно, так и не были внедрены в практику. По мнению лингвистов, неудачи реформ связаны с тем, что изменение словесной формы привело бы к утрате культурно-исторической и лингвистической информации, соотносимой с внешней стороной языковой единицы.

Материал, связанный с лексическими единицами, которые «не укладываются» в известные схемы соотношения звуков и букв, может стать ценным источником сведений, формирующих социокультурную компетенцию учащихся, расширяющих их кругозор и стимулирующих познавательную деятельность. Небезынтересен, например, тот факт, что в некоторых английских словах нечитаемые буквы являются результатом народной этимологии. Так, буквы «u» и «s» в словах language и island, соответственно, в среднеанглийский период были включены в написание

по аналогии с латинскими «lingua» и «insula» [2, с. 28].

Широкая фонетическая транскрипция («улучшенная» орфография), призванная преодолеть разрыв между звучанием и написанием, в лингвистических исследованиях признается недостаточно состоятельной вследствие своей условности, а также способности отразить фонемный состав слова, но не его реальное звучание. В этой связи продуктивна идея А. И. Смирницкого, который в свое время продемонстрировал на материале учебного словаря тот факт, что подавляющее большинство английских слов читаются в соответствии с правилами, которые можно успешно применять при условии знания места ударения в слове [2, с. 36–37].

Этап анализа научно-методической литературы ориентирован на синтез теоретических обобщений по поводу методов и приемов обучения орфографии и метатеоретических (методологических) положений, связанных с концептуальными основами формирования коммуникативной компетенции. Работа в данном направлении позволяет заключить, что основной акцент в обучении английской орфографии должен быть сделан на «правилонаправленных» упражнениях как учебной деятельности, соответствующей принципам коммуникативного-когнитивного подхода. Орфография представляет собой тот языковой аспект, обучение которому невозможно без сознательной мыслительной деятельности. Связь между двумя знаковыми системами осуществляется через внутреннюю речь, и орфографическое действие предполагает ряд когнитивных операций. Они включают выделение объекта и его дифференциацию, сравнение и отождествление с определенным языковым фактом, схемой оформления языковой единицы для выражения определенного смысла.

Эмпирическая часть исследования включает анализ способов формирования орфографических навыков на материале УМК для общеобразовательной школы. Материалы учебников свидетельствуют о том, что разнообразные задания, активизирующие логические операции сравнения, конкретизации, систематизации, классификации, позволяющие сознательно усвоить написание нужных слов, используются на начальном этапе. На средней и старшей ступенях обучения правописание, в основном, ограничивается копированием графической формы слова и предполагает лишь запоминание написания слов. Анализу их морфемного состава, аналогии с уже известными словами, установлению соответствий между звуковой и графической формами слова практи-

чески не уделяется внимания.

Таким образом, становится обоснованной вторая задача эмпирического исследования. Она заключается в разработке методических рекомендаций по формированию у учащихся средних и старших классов орфографических навыков с учетом принципов осознанного усвоения материала и коммуникативной направленности обучения. Если первый из принципов предполагает выполнение заданий с опорой на правила чтения, то второй осуществляется при помощи учебных действий, связанных с определенной коммуникативной ситуацией, содержащих элемент игры, имеющих интегрированный (т.е. сочетающий языковой и речевой аспекты) характер, направленных на развитие креативного мышления, языковой догадки, прогнозирование.

Как эмпирический материал учебник может стать подтверждением того, что лингвистические явления получают в практике обучения иностранному языку различную дидактическую трактовку. Примером может служить сопоставление используемых в практике школы учебников, осуществленное в ходе исследовательской работы на тему «Обучение распознаванию и употреблению многозначных слов в английской речи», где ставится цель разработать методические рекомендации, направленные на преодоление трудностей в рецептивной и продуктивной речевой деятельности, связанных с явлением многозначности. Отсутствие у подавляющего большинства слов взаимно-однозначного соответствия между внутренней и внешней сторонами определяет большие трудности в овладении лексикой иностранного языка, связанные прежде всего с тем, что объем значений лексических единиц в родном языке и в иностранном обычно не совпадает.

Анализ состояния программного и методического обеспечения обучения многозначной лексике в школе делает обоснованным постановку задачи о рассмотрении многозначности слов как самостоятельного объекта лингводидактики. Сознательное отношение к слову в его семантическом аспекте в контексте рассмотрения лексического значения как единства обобщения и общения, коммуникации и мышления является необходимым условием сформированности лексических навыков. Однако несмотря на то, что в научно-методической и учебно-методической литературе этому аспекту уделяется большое внимание [1], вопрос о методике обучения распознаванию и употреблению многозначных слов, за редкими исключениями, практически не затрагивается. Можно

найти лишь общие положения, касающиеся, например, необходимости учитывать принцип многозначности при отборе лексического материала [12, с. 252].

Избрав в качестве эмпирического материала учебники английского языка для среднего этапа, на котором, в основном, и ставится задача обеспечить актуализацию лексических единиц и их безошибочное использование за счет автоматизированного выполнения лексических операций, автор исследования выявляет инвариантные и вариативные принципы работы с многозначной лексикой. Сопоставительный анализ учебников для 7-х — 9-х классов общеобразовательных школ, разработанных авторскими коллективами под руководством В. П. Кузовлева («Английский язык») и М. З. Биболетовой («Английский с удовольствием») показал, что общими для двух учебников являются следующие черты. Их объединяет, во-первых, установка на идентификацию полисемантичных слов и умение определять значение многозначного слова в контексте, а во-вторых, практически полное совпадение количества полисемантичных слов, представленных в списках лексического минимума для разных классов. Однако в первом из названных учебников в центре внимания оказывается работа с англо-русским словарем и идентификация значения слова при анализе и переводе текста, в то время как отдельных упражнений с многозначной лексикой не предлагается. Вторая серия включает полисемантичные слова в рубрику Word Focus, предлагая задания на этапах введения и закрепления лексики, в том числе направленные на распознавание разных значений слова в контексте и их соотнесение с изображением обозначаемых референтов. Названные различия свидетельствуют о различных концептуальных основах методов, используемых в отношении рассматриваемого объекта: если в первом используется когнитивный подход, то во втором — коммуникативно-когнитивный.

Практическая значимость исследования состоит в разработке дополнительных к анализируемым учебникам заданий, которые носят системный характер. Они направлены на разные этапы формирования лексического навыка (семантизация, закрепление, употребление), включают как переводные, так и беспереводные методы работы с многозначной лексикой, базируются на языковом и речевом аспектах многозначности (слово как единица языка и синтагматические связи слова).

Креативное начало в разработке дополнительных к учебнику материалов и заданий, созданных на базе анализа и синтеза уже имеющихся

наработок, заслуживает всяческого одобрения по целому ряду причин. Даже самый качественный учебный материал адаптируется учителем в соответствии с собственным стилем преподавания и особенностями учащихся. Кроме того, широкий доступ к аутентичным текстам разного формата и содержания не может не стимулировать включение в образовательный процесс «находок», которые не входят в учебную литературу, но имеют несомненный лингводидактический потенциал.

Примером творческой интерпретации англоязычных материалов в целях повышения эффективности обучения многозначной лексике может служить работа на тему «Использование языковой игры при формировании лексических навыков у учащихся старших классов (на материале креолизованных текстов)», которая базируется на дополнительных по отношению к учебнику информационных ресурсах из сети Интернет. Рассматриваемый здесь объект включает лингвистические явления, связанные с нарушением «закона знака», т.е. взаимнооднозначных соответствий между формой и семантикой слова (полисемия, омонимия, паронимическая аттракция, деформация идиомы). Под языковой игрой понимается намеренное отклонение от языковых норм, которое используется автором в определенных целях, связанных с реализацией эстетической функции языка. Изначально предполагая отступление от нормы, языковая игра способна помочь в овладении нормами употребления иностранных слов. Она создает большие возможности для отработки новых лексических единиц, обеспечивает насыщенное и содержательное взаимодействие, тем самым улучшая качество внимания, обращенного к новой лексике [19; 20]. В литературе можно встретить интересные рекомендации по поводу использования игры слов в учебном процессе [21], в то же время задания, базирующиеся на словесной игре, практически отсутствуют в учебниках английского языка. Например, в учебнике «Английский в фокусе» (Spotlight) для 1-х — 11-х классов в конце каждого модуля расположен раздел Smile, в котором содержатся интересные примеры языковой игры. Однако эти материалы не сопровождаются какими-либо заданиями или разъяснениями лежащих в их основе лингвистических явлений.

В этой связи актуальным становится обоснование коммуникативно-когнитивного подхода к формированию лексических навыков на основе языковой игры, когда избираемые методы обучения соотнесены со спецификой лексики изучаемого языка как системы. Обосновано

использование в этих целях креолизованных, т.е. семиотически неоднородных текстов, состоящих из вербальной и невербальной частей [10]. Огромный потенциал креолизованных текстов в обучении иностранным языкам неоднократно отмечался в литературе [14]. Неоспоримые преимущества креолизованных текстов в обучении иностранным языкам определяются тем, что с их помощью обеспечиваются: реализация принципов наглядности, доступности и посильности; мотивация учащихся; развитие социокультурной компетенции; развитие творческого мышления; увеличение скорости передачи информации; повышение эффективности запоминания информации.

Результатом экспериментального исследования стала разработка системы упражнений для развития лексического навыка на старшем этапе обучения английскому языку на материале работ англоязычных художников и графических дизайнеров. Основными критериями выбора текстов были наличие в них единиц, включенных в лексический минимум современных российских УМК по английскому языку, посильность для учащихся (возможность обнаружить и понять языковую игру самостоятельно), соответствие текста возрастным особенностям учащихся и контексту образовательного процесса, яркость и наглядность представления лексических единиц невербальными средствами. Ориентация на учебник проявляется, в частности, в попытке связать разрабатываемые материалы с предметной тематикой школьной программы. Однако особенно важным представляется то, что разработанная система заданий базируется на принципе единства языка и речи. Именно этот методологический постулат лингвистики соответствует, по нашему мнению, педагогической концепции коммуникативно-когнитивного подхода, обеспечивающего сбалансированное соотношение языковой и речевой компетенций учащихся.

Заключение. По мере расширения информационно-образовательной среды роль учебника в формировании образовательных результатов предметной области «Иностранный язык» возрастает. Предлагая систематическое изложение содержания учебного курса, учебник задает последовательность изложения материала и определяет то, каким образом организуется деятельность учащихся по овладению коммуникативной компетенцией. В подготовке студентов к практической работе в школе учебник становится инструментом формирования таких значимых компетенций, как готовность реализовывать образовательные програм-

мы, использовать современные методы и технологии, ставить и решать исследовательские задачи в области образования. Материалы разных учебников, рассматриваемые самостоятельно или в сопоставительном плане, представляют несомненную ценность для разработки новых способов и приемов обучения языку. При организации исследовательской работы студентов важно ориентировать их на соотнесение материала учебника и используемых технологий с научно-обоснованными концепциями иноязычного образования. Особую важность здесь приобретает ориентация учебника на коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранным языкам, реализованный с учетом лучших традиций отечественной системы образования и, одновременно, инновационных тенденций в образовательно-методическом обеспечении учебного процесса по предмету. Студент в ходе анализа учебника получает достаточно глубокое представление о содержательных и технологических аспектах разных учебников, что поможет сделать оптимальный выбор информационно-образовательных ресурсов в собственной учительской практике.

Литература

1. *Барабаш О. В.* Подходы к пониманию феномена полисемии // Вестник Пензенского государственного университета. 2015. С. 88–92.

2. *Баранова Л. Л.* Дифференциальная система современного английского языка. М.: Издательство МПИ, 1991. 96 с.

3. *Белоусова Т. Ф., Третьяков А. А.* Языковые игры на уроках английского языка // Таврический научный обозреватель. 2015. № 5–2 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-igry-na-urokah-angliyskogo-yazyka (дата обращения: 09.05.2018).

4. *Биболетова М. З.* Влияние когнитивной лингвистики на современные стратегии иноязычного образования, заложенные в ФГОС // Инновационные технологии в науке и образовании: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева. Пенза: Наука и Просвещение, 2016. С. 203–206.

5. *Биболетова М. З.* Концепция предметной области «Иностранные языки» как стратегия развития иноязычного образования в российской школе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. Вып. 40. Межкультурная коммуникация и обучение иностранным языкам. Актуальные проблемы образования. Н. Новгород: НГЛУ, 2017. С. 195–204.

6. *Биболетова М. З.* Реализация коммуникативно-когнитивного подхода к обучению английскому языку // Обучение английскому языку в российских школах: материалы IV всероссийского семинара. Доклады и выступления. Обнинск: Титул, 2001. С. 62–67.

7. *Биболетова М. З., Трубанева Н. Н.* Роль учебно-методического комплекта по иностранному языку в моделировании современной информационно-образовательной среды // Ценности и смыслы. 2018. № 5 (57). С. 111–127.

8. *Гальскова Н. Д.* Современная система обучения иностранным языкам: понятия и особенности // Иностранные языки в школе. 2018. № 5. С. 2–12.

9. *Колесников А. А.* Научные основы профориентационного обучения иностранным языкам в системе непрерывного филологического образования: монография. Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С. А. Есенина, 2016. 428 с.

10. *Кулинич М. А., Блохина А. В., Бусоргина Н. Ю.* Креолизованные тексты в различных ти-

пах дискурса (на материале английского языка): монография / под ред. М. А. Кулинич. Самара: СГСПУ, 2017. 158 с.

11. *Морозова А. Н., Левенкова Е. Р.* Теоретические аспекты звучащей речи (английский язык): учебник для студентов высших учебных заведений. Самара: ПГСГА, 2015. 248 с.

12. *Пакшиванова Е. О.* Формирование лексического навыка на среднем этапе обучения на уроках английского языка // Современные методы и модели в преподавании иностранных языков. 2016. № 48. С. 251–255.

13. Проект научно обоснованной Концепции модернизации содержания и технологий преподавания предметной области «Иностранные языки» [Электронный ресурс]. URL: www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Proekt_nauchno-obosnovannoj_comcepcii_modernizacii_Inostrannyi_jazyk.pdf (дата обращения: 20.08.2018).

14. *Сенцова В. А.* Поликодовые тексты как средство обучения итальянских учащихся русской грамматике (1 сертификационный уровень): дис. … канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2017. 224 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (дата обращения: 20.08.2018).

16. *Щепилова А. В.* Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность // Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: мат-лы междунар. конф. (Москва 12–14 октября 2017 г.) / под общ. ред. Н. В. Языковой, Л. Г. Викуловой. М.: МГПУ; Языки народов мира; ТЕЗАУРУС, 2017. С. 24–30.

17. *Щерба Л. В.* Языковая система и речевая деятельность / под ред. Л. Р. Зиндера и М. И. Матусевич. Изд. 4-е. М.: ЛОКИ, 2008. 432 с.

18. *Anjaneyulu T. A.* A critical analysis of the English language textbooks in Andhra Pradesh, India // ELT Research Journal. 2014. No. 3 (4). P. 181–200.

19. *Bell N. D.* Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humour in NS-NNS interaction //Applied Linguistics. 2005. No. 26 (2). P. 192–218.

20. *Craik F. I., Lockhart M. R.* Levels of processing: A framework for memory research // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. No. 11. P. 61–84.

21. *Lems K.* Pun work helps English learners get the joke // The Reading Teacher. 2011. Vol. 65., No. 3. P. 197–202.

22. *Santos L. M.* Evaluation of a Foreign Language Textbook Used in the Greater Boston Region: An Evaluation of a Japanese as a Foreign Language Textbook // International Research in Education. 2017. Vol 5., No.1. P. 153–161.

ROLE OF THE SCHOOL TEXTBOOK IN THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN THE SPHERE OF RESEARCH ACTIVITIES

This paper is designed to present, reflect on, and discuss the role of EFL (English as foreign language) school textbooks in developing undergraduate students' skills in teaching English and researching issues of EFL teaching methodology. The author discusses considerations in bachelors' research work design, principles and techniques of theoretical and empirical work with special emphasis on the importance of communicative-cognitive approach to the object under analyses, and the importance of analyzing it, first and foremost, in terms of its linguistic peculiarities. The paper focuses on how undergraduate students of Samara State University of Social Sciences and Education have been taught to use EFL textbooks in their research work on the basis of indissoluble connection between linguistics and didactics. The three research-based projects described in the article deal with teaching English orthography, polysemantic words, using word play in creolized texts to master English vocabulary. Examples of students' papers demonstrate the importance of considering the materials and tasks in a textbook against the background of both linguistic and didactic theory, and evaluating the methods

employed in the context of up-to-date pedagogical methodology. The author explains how students' findings can be beneficial in their future activities as EFL teachers, and summarizes the effectiveness of students' analytical and experimental work from the viewpoint of designing new textbooks and innovative teaching materials.

Keywords: EFL (English as foreign language) school textbook, research, linguistic, didactic, communicative-cognitive approach.

References

- *Anjaneyulu T. A.* A critical analysis of the English language textbooks in Andhra Pradesh, India // ELT Research Journal. 2014. No. 3 (4). P. 181–200.
- *Barabash O. V.* Podhody k ponimaniyu fenomena polisemii // Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. S. 88–92. [In Rus].
- *Baranova L. L.* Differencial'naya sistema sovremennogo anglijskogo yazyka. M.: Izdatel'stvo MPI, 1991. 96 s. [In Rus].
- *Bell N. D.* Exploring L2 language play as an aid to SLL: A case study of humour in NS-NNS interaction // Applied Linguistics. 2005. No. 26 (2). P. 192–218.
- *Belousova T. F.,* Tret'yakov A. A. Yazykovye igry na urokah anglijskogo yazyka // Tavricheskij nauchnyj obozrevatel'. 2015. № 5–2 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovye-igry-na-urokah-angliyskogo-yazyka (data obrashcheniya: 09.05.2018). [In Rus].
- *Biboletova M. Z.* Koncepciya predmetnoj oblasti «Inostrannye yazyki» kak strategiya razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya v rossijskoj shkole // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova. Vyp. 40. Mezhkul'turnaya kommunikaciya i obuchenie inostrannym yazykam. Aktual'nye problemy obrazovaniya. N. Novgorod: NGLU, 2017. S. 195–204. [In Rus].
- *Biboletova M. Z.* Realizaciya kommunikativno-kognitivnogo podhoda k obucheniyu anglijskomu yazyku // Obuchenie anglijskomu yazyku v rossijskih shkolah: materialy IV vserossijskogo seminara. Doklady i vystupleniya. Obninsk: Titul, 2001. S. 62–67. [In Rus].
- *Biboletova M. Z.* Vliyanie kognitivnoj lingvistiki na sovremennye strategii inoyazychnogo obrazovaniya, zalozhennye v FGOS // Innovacionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii: sb. statej Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod obshch. red. G. Yu. Gulyaeva. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2016. C. 203–206. [In Rus].
- *Biboletova M. Z., Trubaneva N. N.* Rol' uchebno-metodicheskogo komplekta po inostrannomu yazyku v modelirovanii sovremennoj informacionno-obrazovatel'noj sredy // Cennosti i smysly. 2018. № 5 (57). S. 111–127. [In Rus].
- *Craik F. I., Lockhart M. R.* Levels of processing: A framework for memory research // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1972. No. 11. P. 61–84.
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://window.edu.ru/resource/768/72768/files/FGOS_OO.pdf (data obrashcheniya: 20.08.2018). [In Rus].
- Gal'skova N. D. Sovremennaya sistema obucheniya inostrannym yazykam: ponyatiya i osobennosti // Inostrannye yazyki v shkole. 2018. № 5. S. 2–12. [In Rus].
- *Kolesnikov A. A.* Nauchnye osnovy proforientacionnogo obucheniya inostrannym yazykam v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya: monografiya. Ryazan': Ryaz. gos. un-t im. S. A. Esenina, 2016. 428 s. [In Rus].
- *Kulinich M. A., Blohina A. V., Busorgina N. Yu* Kreolizovannye teksty v razlichnyh tipah diskursa (na materiale anglijskogo yazyka): monografiya. / pod red. M. A. Kulinich. Samara: SGSPU, 2017. 158 s. [In Rus].
- *Lems K.* Pun work helps English learners get the joke // The Reading Teacher. 2011. Vol. 65., No. 3. P. 197–202.
- *Morozova A. N., Levenkova E. R.* Teoreticheskie aspekty zvuchashchej rechi (anglijskij yazyk): uchebnik dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Samara: PGSGA, 2015. 248 s. [In Rus].
- *Pakshivanova E. O.* Formirovanie leksicheskogo navyka na srednem etape obucheniya na urokah an-

glijskogo yazyka // Sovremennye metody i modeli v prepodavanii inostrannyh yazykov. 2016. № 48. S. 251–255. [In Rus].
- Proekt nauchno obosnovannoj Koncepcii modernizacii soderzhaniya I tekhnologij prepodavaniya predmetnoj oblasti «Inostrannye yazyki» [Elektronnyj resurs]. URL: www.predmetconcept.ru/public/f48/download/Proekt_nauchno-obosnovannoj_comcepcii_modernizacii_Inostrannyi_jazyk.pdf (data obrashcheniya: 20.08.2018). [In Rus].
- *Santos L. M.* Evaluation of a Foreign Language Textbook Used in the Greater Boston Region: An Evaluation of a Japanese as a Foreign Language Textbook // International Research in Education. 2017. Vol 5., No.1. P. 153–161.
- *Sencova V. A.* Polikodovye teksty kak sredstvo obucheniya ital'yanskih uchashchihsya russkoj grammatike (1 sertifikacionnyj uroven'): dis. … kand. ped. nauk. Sankt-Peterburg, 2017. 224 s. [In Rus].
- *Shchepilova A. V.* Metodika obucheniya inostrannym yazykam na sovremennom etape: polipodhodnost' ili poliparadigmal'nost' // Professional'noe stanovlenie uchitelya inostrannogo yazyka v sisteme pedagogicheskogo obrazovaniya: mat-ly mezhdunar. konf. (Moskva 12–14 oktyabrya 2017 g.) / pod obshch. red. N. V. Yazykovoj, L. G. Vikulovoj. M.: MGPU; Yazyki narodov mira; TEZAURUS, 2017. S. 24–30. [In Rus].
- *Shcherba L. V.* Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost' / pod red. L. R. Zindera i M. I. Matusevich. Izd. 4-e. M.: LOKI, 2008. 432 s. [In Rus].

УДК 378.147

И. Ю. Гац

Доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, Московский государственный областной университет, г. Мытищи
E-mail: tetatet808@yandex.ru

Iren Yu. Gats
Dr.Sc. (Education), Professor of the Chair of Teaching Russian Language and Literature, Moscow State Regional University, Mytishchi city, Russia

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА-ФИЛОЛОГА

Цель статьи. *Ключевая идея статьи содержится в теоретическом обосновании лаборатории — методической службы факультета — как формы организации образовательного процесса на уровне взаимодействия преподавателей и студентов. Избранная модель представлена для последующего обсуждения через целевые установки, содержательные компоненты и предмет педагогической деятельности. Поводом к разработке статьи стали размышления ее автора о результативности усилий, которые преподаватели высшей школы прикладывают к воспитанию будущего профессионала. Многолетний опыт преподавания лингвометодических дисциплин стал основой для выдвижения научного предположения — качество подготовки учителя-словесника достигнет заданного оптимального уровня в условиях воздействующего обучения (не только и не столько на занятиях по методике преподавания) — обучения студента комплексу лингвометодических действий в организованной среде.*

Методология и методы исследования*. Объектом исследования избрана подготовка студента-филолога направления «Педагогическое образование» по совокупности осваиваемых дисциплин — психолого-педагогических и специальных. Основные методологические положения предпринятого исследования определены принципом детерминизма. Методом научного познания лингвометодической действительности выступает моделирование.*

Как цитировать статью: Гац И. Ю. Организация профессионально ориентированной деятельности студента-филолога // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С… 10.24411/2224-0772-2018-10027

Результаты исследования. *Построение вероятностной, то есть возможной, с предполагаемыми свойствами, модели деятельностного взаимодействия суть содержание статьи. На примере обучения студентов факультета Московского государственного областного университета показано, что послужило причиной поиска подобной модели, а именно зафиксированы отдельные факты диагностического этапа исследования. Конкретным результатом исследования является разработка научно-методической лаборатории «Образ действия», которая рассматривается как модель включения студента направления «Педагогическое образование» в образовательную деятельность и как программа педагогических действий по подготовке специалиста.*

Заключение. *Исчерпать вопросы, постоянно возникающие в подвижной лингвообразовательной среде, не стремимся. В настоящее время разрабатываем развернутый план формирования лингвометодической компетенции студентов.*

Ключевые слова: *модернизация педагогического образования; системно-деятельностное обучение; лингвометодическая подготовка студентов.*

Введение

Новейшая педагогическая теория, которая фиксирует качественные научные результаты, уверенно утверждает: при увеличении самоорганизации школьников увеличивается потребность в углубленной подготовке учителя (В. А. Болотов, В. И. Загвязинский, С. В. Иванова, В. С. Лазарев, Н. Д. Никадров, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, M. Altet, M. Fullan, M. Lebrun, F. Maillard) [2; 3; 4; 5; 18; 9; 10; 11; 13; 15; 16; 19]. Проблематика представляемого на обсуждение исследования разрабатывается в контексте актуальных вопросов лингвометодической подготовки бакалавров и магистрантов факультета русской филологии Московского государственного областного университета (МГОУ) по направлению «Педагогическое образование». Включенное и невключенное наблюдение автора статьи в процесс формирования профессионально ориентированных компетенций студентов подвело к глубочайшему конкретному убеждению. Выпускник с заданными характеристиками и качествами вырастает из студента, который был на протяжении всего обучения в вузе «встроен» в систему формирования своих знаний, осознавал, как, каким образом осуществляется его обучение и развитие. Он никогда не превратится в будущем в транслятора субъект-субъектных отношений, если не освоил такой опыт в стенах педагогического вуза.

Размышления о том, в каких условиях и с каким качеством формируются лингвометодические умения и профессиональное мышление, привели к мысли — найти механизм или инструмент воздействия. Автор исходил из того, что подобный дидактический инструмент позволил бы целенаправленно управлять образовательной деятельностью студента-филолога. Профессиональная подготовка не может ограничиваться только стенами университета: она начинается в профессионально ориентированных классах педобразования в школе, продолжается в период обучения в бакалавриате. Профессионально значимые навыки конкретизируются и систематизируются в педагогической магистратуре. А воспитание профессионального мышления, овладение навыками инновационной педагогической деятельности протекает исключительно в постоянной практической деятельности, то есть на протяжении всей трудовой жизни. Поэтому, используя результаты собственных исследований, автор предположил, что такой инструмент может соответствовать только определенным критериям. Во-первых, позволит разумно скоординировать требования отечественного Профессионального стандарта педагога и проблемы реальной подготовки с учетом факторов современной языковой ситуации, здесь и сейчас, в конкретной аудитории, с конкретным контингентом обучающихся (обладающих своими личностными мотивами, социальным опытом, уровнем лингвистической и филологической подготовки). Во-вторых, поддержит формирование общепрофессиональных и профессиональных умений и навыков. В-третьих, поможет выявить, распознать и, конечно, деятельностно поддержать тех студентов, которые связывают свою жизнь именно с профессией педагога. Трудно не согласиться с мудрым высказыванием М. М. Рубинштейна: «Только вступив в атмосферу живого дела, можно впервые по-настоящему почувствовать свое родство с данным делом и сферой жизни, или, наоборот, свою структурную несовместимость с ними» [8, с. 126]. Вот чтобы «почувствовать свое родство», нужно *смоделировать* «живое дело», в котором можно испытать себя, примерить на себя образ профессиональных действий. Так родилось название методической службы факультета — «Образ действия».

Цель статьи

Цель статьи заключается в представлении организационной модели как методической службы факультета, назначение которой связывается

с активным включением студента-филолога в профессионально-педагогическую деятельность. Пафос функционирования научно-методической лаборатории заключается в том, что в неравном сравнении технологий, планов, регламентов, шаблонов и профессионального творчества первенство отдано учителю, интеллектуально яркому, эмоциональному, с живым словом и нестандартной мыслью. Материалы статьи ориентированы прежде всего на преподавателей теории и методики обучения русскому языку, специалистов по организации педагогической практики студентов-филологов, поэтому здесь не расшифровываются принятые в этой сфере понятия «лингвометодические умения», «лингвометодическая компетенция», «лингвометодическая подготовка студента». За разъяснениями подобного свойства читатель может обратиться к иным работам автора.

Методология и методы исследования

Чтобы избежать методологических просчетов и ошибок, в исследовании были применены обсервационные методы для обобщения опыта преподавательской деятельности — различные виды наблюдений, результаты которых фиксировались в специальных протоколах. Анализировались три объекта: а) способы формирования у обучающихся мотивации к освоению дисциплин психолого-педагогического цикла; б) приемы вовлечения студентов в отбор содержания и дидактических единиц конкретной дисциплины; в) способы организации самостоятельной работы студентов. Кроме того, на протяжении нескольких лет (2012–2016) проводился констатирующий эксперимент по направлению подготовки «Педагогическое образование». Во время констатирующего эксперимента были зарегистрированы около 780 студентов, которые непосредственно вовлекались в обследование (всего за учебный год автор статьи обучает в среднем около 450–530 бакалавров и магистрантов по десяти-двенадцати дисциплинам). Сверх того, косвенное наблюдение велось еще за 263 студентами факультета русской филологии. В качестве испытуемых были привлечены 573 бакалавра с третьего по восьмой семестры обучения и 201 магистрант с первого по четвертый семестр обучения. Уточним объекты педагогического наблюдения и анализа:

- формы и жанры устной речи студентов во время аудиторной и внеаудиторной деятельности (речь спонтанная, речь частично подготовленная и подготовленная заранее);
- письменная речь студентов во время аудиторной и внеаудиторной

деятельности (аналитический обзор, рецензия, реферат, эссе, проектные решения, методические тексты: конспект урока русского языка, методический сценарий, технологическая карта урока русского языка);

– высказывания студентов на вики-площадках, в форумах, на веб-семинарах в формате электронной образовательной среды (все преподаваемые мною дисциплины поддерживаются смешанным обучением);
– научно-исследовательская работа в виде выполнения курсовых заданий и участия в научно-образовательных проектах (например, учитывались данные, полученные в 2017 году по программе вариативного учебного модуля дополнительного профессионального образования «Проектное обучение». В опытной работе принимали участие 158 выпускников двух факультетов Историко-филологического института МГОУ. Составитель программы и модератор модуля — автор статьи);
– представление уроков и / или их фрагментов в качестве учителя русского языка (ролевая игра).

По критериям: структура коммуникативного произведения, качество его содержания, лингвометодическое наполнение, индивидуальный стиль представления коммуникативного произведения в соответствии с задачей — определялись уровни освоения студентами специальных и лингвометодических умений и навыков. Письменные работы и проектные решения студентов хранятся в архивных файлах в открытом образовательном пространстве «Цифровой МГОУ» (www.edu.mgou.ru) с 2015 года.

Третий метод, примененный в исследовании,— метод обобщения независимых характеристик, помог выявить различные оценки в отношении наблюдаемых объектов. При этом устанавливается: а) уровень подготовленности конкретного студента — низкий; пороговый / базовый; продвинутый; творческий; б) степень вовлеченности студента в научно-исследовательскую деятельность, личной заинтересованности в участии в различных проектах, проходящих на факультете (пассивная / активная степень). Для исследования привлекаются анкетные данные, сведения об академической успеваемости студента, устанавливаются предпочтения и интересы конкретного студента в изучении специальных и психолого-педагогических дисциплин.

В обобщенном виде промежуточные результаты подобного исследо-

вания можно определить как рассогласование действий между преподаванием специальных и психолого-педагогических дисциплин. Приведу отдельные сведения диагностического этапа. До 95% обучающихся затрудняются в формулировке цели и 73% обучающихся не могут составить резюме занятия (лекционного, семинарского, практического, лабораторного). В условиях эксперимента во время занятия намеренно опускалась установка на активное восприятие студентами методической информации с последующим ее воспроизведением. Результат таков: из 25 (в среднем) присутствующих в аудитории — построить связное высказывание, без потерь, искажений, деформации в состоянии лишь 4–5 человек (17–20%). Ответ на неожидаемый вопрос о том, какой же метод обучения в конкретной учебной ситуации только что применил преподаватель, представляет значительную трудность для студентов третьего курса — три четверти академической аудитории не может воспроизвести в новых условиях теоретико-педагогическую информацию, освоенную в других учебных аудиториях. Вводят в замешательство и вопросы о выбранной преподавателем структуре занятия, лидирующих компонентах методической системы, принципах построения предложенного лингводидактического материала. Примеры вопросов рефлексивного характера для анализа текущей учебной ситуации: *каковы приемы восприятия и переработки учебной информации в этой аудитории? как достигается ментальное и эмоциональное воздействия на обучающихся? какие языковые средства являются наиболее частотными в речи преподавателя? какие паралингвистические приемы используются для вовлечения в учебный диалог?* Анализировались и другие элементы учебного труда. В большинстве своем обучающиеся не придают значения форме отчетности по освоению дисциплины. Это выражается в смешении филологами (!) разных требований к жанрам устной и письменной речи. Студентам предлагается одна тема и две формы отчетности — реферат либо методическое эссе и сообщение в аудитории по одной проблеме. В итоге — текст идентичен. Для студента-филолога такие просчеты расцениваются как профессиональная некомпетентность. Дословное воспроизведение письменного научного текста неизбежно приводит к коммуникативной неудаче. «Интеллектуальное притворство» (Н. Винер) заключается в том, что репродукция чужого научного текста, научной статьи, научного обзора предъявляется без интерпретации и правильного, уместного сопровождения. Треть студентов неясно осознает назначение

конкретной лингвистической темы для профессиональной подготовки словесника и ее роли в формировании лингвометодической компетенции. Свыше половины студентов третьего и четвертого курсов испытывают значительные трудности в организации и представлении результатов курсового проекта по методике преподавания русского языка. И еще один зарегистрированный факт — почти половина студентов третьего и четвертого курсов (51%) пассивны в отношении выбора профессии. Выражается это в невозможности вербально представить функции профессии, культурно-социальную миссию педагога, в неумении определить источники получения качественной педагогической информации, устойчивое обращение к донаучным представлениям при решении профессионально ориентированных задач. Подобные статистические показатели близки к обозначенным в научных трудах В. А. Сластенина, созданных свыше двадцати лет назад [10, с. 267].

Эти и другие фактические данные позволяют предположить, что мозаичность восприятия педагогической действительности, внутри которой находится будущий учитель, не позволяет осваивать лингвистические / филологические дисциплины в контексте лингвометодической компетенции. Присутствие в аудитории не воспринимается студентом как педагогическое, в нашем случае, лингвометодическое пространство. Так была сформулирована проблема исследования — обнаружено противоречие между заданным качеством учебной деятельности студента-филолога и уровнем сформированности психолого-педагогических, лингвометодических и информационно-коммуникативных умений.

Однако при целенаправленном формировании у студентов хотя бы внешней привычки проводить рефлексивные действия будущие учителя с готовностью примеривают на себя роль со-обучающего. Спустя время они сами стремятся грамотно формулировать задачи занятия, фиксируют точно в двух предложениях его резюме, поддерживают учебную коммуникацию с преподавателем на протяжении всего занятия с помощью дидактических вопросов, проводят взаиморецензирование выступлений товарищей по группе. Аттестационные испытания по профессионально значимым дисциплинам, на наш взгляд, продемонстрируют оптимальный уровень подготовки, если они будут проходить в форме открытого собеседования. Опыт автора подтверждает обоснованность проведения зачетов и экзаменов в формате «открытая книга». Все, что имеет для обучающегося значение в личной и профессиональной жизни:

учебники, книги, тематическое или рабочее портфолио, электронные ресурсы,— может и должно оказаться перед ним в момент свободного рассуждения на заданную тему. В нашем случае устная коммуникация своего рода профессиональный маркер, пренебрежение которым означает закономерную преграду в освоении лингвометодических умений и навыков. Собеседование проходит в течение 15–20 минут, его основу составляет проблемный вопрос, отобранный студентом. Обучающийся представляет проектное решение методической проблемы на основе структурированных методических текстов, демонстрируя навыки методической рефлексии. В обсуждении и обмене мнениями могут принимать участие и другие студенты, находящиеся в этот момент в аудитории. Так аттестационное испытание выходит за пределы привычного зачета или экзамена, становясь логичной частью обучения, снимая тревожность и дискомфорт отвечающего.

Следовательно, исключить, во всяком случае минимизировать, затруднения в профессионально ориентированной подготовке поможет определение *совместно с обучающимися* ориентировочной и исполнительской части учебной деятельности, вовлечение студента в программу действий преподавателя. Иначе — студент ведом, безучастен, пассивен, даже если и реагирует внешне на действия преподавателя, поскольку студент не осознает назначение выполняемых задач, способы деятельности обучающего. Убеждена, что овладеть культурой лингвометодической деятельности возможно только в специально организованном пространстве, где действие — центральная единица образовательной деятельности студента.

Результаты исследования

Разработать облик объекта — модели обучения лингвометодическим действиям — помогли исследования Л. В. Байбородовой, Н. В. Бордовской, В. И. Загвязинского, И. Н. Добротиной, С. П. Ломова, С. И. Поздеевой, M. Lebrun, F. Maillard [1; 3; 6; 7; 12; 14; 16; 17; 18]. Возникло описание модели в результате переработки дидактической и методической информации и профессионально-педагогического опыта: «Именно через приобщение к *деятельным формам взрослости* молодой человек впервые обнаруживает себя потенциальным автором собственной биографии, принимает персональную ответственность за свое будущее, уточняет границы своей самотождественности внутри совместного бытия

с другими» [11, с. 8]. Модель замкнутая, поскольку без обратной связи с субъектами деятельности ее существование утрачивает всякий смысл; реализуется в режимах онлайн и офлайн на основе соблюдения классических дидактических правил. В аспекте субъектно-деятельностного подхода (В. А. Сластенин) модель рассматривается как дидактическое условие организации лингвометодического пространства, которое впоследствии станет профессиональным.

Опираясь на научное понимание действия (А. Н. Леонтьев), определим, что такое *лингвометодическое* действие. Это преднамеренная активность обучающего русскому языку, опосредованно направленная на достижение осознаваемой лингвообразовательной задачи. Действие возникает там и тогда, где и когда происходит сопоставление внутреннего состояния индивида с внешним объектом. Значит, лингвометодическое действие может возникнуть только при осознании, осмысленном понимании лингвометодического факта внутри конкретной работы. Обеспечим ею студента.

Результативность исследования воплотилась в реализации модели с условным названием «Образ действия», детерминированной спецификой подготовки будущего учителя-словесника. Концептуальный подход описан в соответствующих научных публикациях автора. В учебных пособиях для студентов и учебно-методических материалах автора статьи читатель найдет сведения, относящиеся к отбору содержания для формирования лингвометодической компетенции студента. Модель выступает в роли методического конструктора, который позволяет структурировать совместную деятельность заинтересованных в качественной подготовке специалистов. В настоящее время осуществляется опытная работа, связанная с оценкой эффективности структурных элементов. Схематично опишем параметры абстрактного объекта (*см.* Таблица 1).

Табл. 1

Цель деятельности	– студента: приобрести опыт кооперативной деятельности при решении производственных задач в «учебно-профессиональной общности» [11, с. 5]; – преподавателя: организуя учебно-развивающие ситуации «принятия нового смысла» [9, с. 15], сформировать у студента синтетические навыки деятельности в лингвообразовательном пространстве;

	– учителя русского языка: совершенствование лингвометодической компетенции в различных аспектах и реализациях
Формат деятельности	– в режиме реального времени; – в режиме отсроченного выполнения и решения задач; – очно; – дистанционно
Временной период	– учебный год; – семестр
Сфера применимости	– локальная, в условиях образовательной организации
Субъекты деятельности	– студент-филолог направления подготовки «Педагогическое образование»; – преподаватель, обеспечивающий его профессиональную подготовку; – молодые специалисты и учителя русского языка Московской области
Средства действия субъекта	– лингвистическая и филологическая информация; – лингвометодическая информация; – средства организации учебной и обучающей деятельности
Функции деятельности лаборатории	– научное консультирование бакалавров по лингвометодическим дисциплинам; – тьюторская поддержка научно-исследовательской работы магистрантов; – инструктивно-методическое консультирование по обеспечению образовательного процесса, опытно-экспериментальной работе, связанной с применением интерактивных форм обучения, оказание преподавателям помощи в диагностике, экспертизе, оформлении результатов; – межпредметная координация специальных и психолого-педагогических дисциплин; – диагностика творческих работ студентов по лингвометодическому профилю; – база проведения практики бакалавров и магистрантов (педагогической, научно-педагогической, проектно-технологической, преддипломной); – организация и научно-методическое сопровождение

	исследовательской деятельности учителей Московской области; – организация научно-исследовательской деятельности студентов и стажеров
Содержание деятельности лаборатории	– решение интеллектуальных задач, преодоление интеллектуальных затруднений, относящихся к области психолого-педагогических и лингвометодических знаний; – освоение опыта преобразования лингвистической и филологической информации в методический дискурс; – приобретение опыта рефлексивного мышления в условиях педагогического пространства; – формирование лингвометодических и информационно-коммуникационных умений как компонентов профессионально ориентированной деятельности; – научно-методическое обеспечение формирования лингвометодических умений студентов-филологов
Формы методической работы	– коллективные (учебно-методическая комиссия факультета, научно-практические конференции, инструктивно-методические совещания; педагогический консилиум); – индивидуальные (формы работы студента и преподавателя)
Способы организации учебной деятельности	– теоретические занятия — обобщение лингвистической и методической информации; обмен профессионально значимой информацией; – теоретико-практические занятия в академической группе (учебный диалог; ситуационный анализ; интерактивная лекция); – лабораторно-творческие занятия — преобразование новой информации в коллективном решении реальных ситуационных задач. Освоение студентом разных ролей: позиции ведущего; позиции наблюдателя; позиции рецензента / критика; – мастер-классы и показательные занятия преподавателей.

	Схема деятельности на занятии Мотивация к самостоятельной формулировке цели деятельности и учебным действиям. Определение возможного результата деятельности → Актуализация опорных лингвистических, литературоведческих, методических знаний → Создание проблемной ситуации → Постановка учебной / профессиональной задачи и определение действий для ее решения → Решение учебной / профессиональной задачи. Осуществление поиска такого действия, с помощью которого можно преобразовать условия задачи → Обобщение структурных и содержательных признаков освоенного объекта понятия → Сопоставление полученного результата с целью деятельности по заранее установленным критериям. Анализ процесса изменения деятельности
Условия деятельности	Качество подготовки студента достигнет заданного оптимального уровня: – если лингвометодическая подготовка будет начата со второго семестра обучения непосредственно во время занятий по лингвистическим дисциплинам (методическая интерпретация лингвистической теории); – если на занятиях по лингвистическим дисциплинам будет поддерживаться мотивация к освоению способов преобразования лингвистической и филологической информации; – если основой формирования лингвометодической компетенции будет выступать профессиональная мотивация студента-филолога; – если студент будет включен в обсуждение вопросов программы и результатов освоения дисциплины; – если студент мотивирован к построению собственной образовательной программы
Образовательный результат	– рефлексирующий студент в исследовательской позиции, приобретший опыт учебного сотрудничества

В рамках одной статьи невозможно представить досконально все аспекты деятельности: и со стороны преподавателя, и со стороны студен-

ты, и со стороны иных участников. Каждый из заявленных компонентов является самодостаточным объектом описания. Модель, в которую встраивается подготовка будущего учителя русского языка, воплощена в практику, в конкретные запланированные мероприятия и учебные события, описанные автором на страницах соответствующих научных изданий. Внутренний результат: оценка значимости лингвометодической компетенции в сознании студента возрастает. Важно было обосновать идею, сконструировать элементы и продемонстрировать, как технологически можно воплотить идеи субъектно-деятельностного подхода в формировании лингвометодической компетенции. Корректировка происходит постоянно с учетом реальных потребностей и дифференциации студентов факультета русской филологии МГОУ.

Литература

1. *Байбородова Л. В., Груздев М. В., Харисова И. Г.* Психолого-педагогическая подготовка студентов к реализации трудовых функций // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 1. С. 66–72.

2. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Виды культурного опыта в содержании образования и новые ориентиры профессиональной деятельности учителя // Непрерывное образование учителя: теория и практика: колл. монография. Вологоград: ВГСПУ, 2016. С. 41–52.

3. *Загвязинский В. И.* Актуальные проблемы развития отечественного образования // Вестник Тюменского государственного университета. 2014. № 9. С. 5–17.

4. *Иванов О. Б., Иванова С. В.* Запросы общества на качество образования как фактор формирования современного образовательного пространства // Образовательное пространство в информационную эпоху (EEIA-2016): сб. научн. тр. междунар. научно-практ. конференции. 2016. С. 83–93.

5. *Лазарев В. С.* К проблеме модернизации педагогического образования // Педагогика. 2018. № 1. С. 3–13.

6. *Ломов С. П., Лейфа А. В., Плутенко А. Д.* Перспективы развития высшего педагогического образования в России: тенденции и риски // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Педагогика. 2015. № 1. С. 113–119.

7. *Поздеева С. И.* Преподаватель высшей школы: методист, исследователь, новатор? // Высшее образование в России. 2017. № 3. С. 52–58.

8. *Рубинштейн М. М.* Проблема учителя / под ред. В. А. Сластенина. М.: Академия, 2004. 176 с.

9. *Сериков В. В.* Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 11–18.

10. *Сластенин В. А.* Избранные труды. М., 2000. 488 с.

11. *Слободчиков В. И.* Проблемы развития и воспитания личности в студенческом возрасте // Социальное воспитание. 2017. № 2 (10). С. 4–9.

12. Современные образовательные технологии / под ред. Н. В. Бордовской. 3-е изд., стер. М.: КНОРУС, 2016. 432 с.

13. *Altet M.* Les pedagogies de l'apprentissage. Les pedagogies de l'apprentissage. Paris: Presses Universitaires de France, 2013. 128 p.

14. *Dobrotina I. N., Erokhina E. L.* Students information culture development in the process of cognitive activity // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. P. 243–249.

15. *Fullan M.* The New Meaning of Educational Change. Fifth Edition. Teachers College Press, 2015. 315 p

16. *Lebrun M.* Quality Towards an Expected Harmony: Pedagogy and Technology Speaking Together About Innovation // AACE Journal: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 2007. Vol. 15., No. 2. P. 115–130.

17. *Lebrun M., Smidts D., Bricoult G.* Comment construire un dispositif de formation? Bruxelles: De Boeck, 2011. 200 p.

18. *Maillard F.* Regards croisés sur le baccalauréat professionnel // Revue française de pédagogie. 2017. No. 198. P. 5–10.

19. *Nikandrov N. D.* Russia: evolutional changes against revolutionary upheavals // Education policy reform trends in G20 members. 2013. P. 3–18.

ORGANIZATION OF PROFESSIONALLY ORIENTED ACTIVITY OF A STUDENT-PHILOLOGIST

The idea of the article lies in the theoretical justification of the laboratory as a methodical service of the faculty. The chosen model is presented for the further discussion through targets, content components and subjects of pedagogical activity.

The reason for the development of the article is the reflection of its author on the effectiveness of the efforts of high school teachers to educate the future professional. The basis for the scientific assumption is many years of experience in teaching linguistic and methodological disciplines. We believe that the quality of training of Russian language teachers will reach the optimum level in the conditions of influencing training (not only in the classroom on teaching methods). This means that it is necessary to teach a student a complex of methods of generalized linguistic and methodological actions. The object of research is the training of students of the faculty of Philology direction "Pedagogical education" in psychological, pedagogical and special disciplines. The main methodological provisions of the study are explained by the principle of determinism. The method of scientific knowledge of linguistic and methodological reality is modeling. The construction of a possible model of activity interaction is the content of the article. On the example of teaching students of the faculty of Russian Philology of Moscow State Regional University it is shown that was the reason for the search for such a model, recorded some information of the diagnostic stage of the study. The specific result of the study is the development of the scientific and methodological laboratory "Mode of action", which is considered as a model of inclusion of the student "Pedagogical education" in educational activities and as a program of pedagogical actions for training. We do not strive to answer all questions in the preparation of a Russian language teacher. At present the plan of formation of students' linguistic competence is being developed.

Keywords: modernization of pedagogical education; activity training; linguistic and methodological training of students.

References

- *Altet M.* Les pedagogies de l'apprentissage. Les pedagogies de l'apprentissage. Paris: Presses Universitaires de France, 2013. 128 p.
- *Bajborodova L. V., Gruzdev M. V., Harisova I. G.* Psihologo-pedagogicheskaya podgotovka studentov k realizacii trudovyh funkcij // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 1. S. 66–72. [In Rus].
- *Bolotov V. A., Serikov V. V.* Vidy kul'turnogo opyta v soderzhanii obrazovaniya i novye orientiry professional'noj deyatel'nosti uchitelya // Nepreryvnoe obrazovanie uchitelya: teoriya i praktika: koll. monografiya. Vologograd: VGSPU, 2016. S. 41–52. [In Rus].
- *Dobrotina I. N., Erokhina E. L.* Students information culture development in the process of cognitive activity // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS). 2017. S. 243–249.

- *Fullan M.* The New Meaning of Educational Change. Fifth Edition. Teachers College Press, 2015. 315 p.
- *Ivanov O. B., Ivanova S. V.* Zaprosy obshchestva na kachestvo obrazovaniya kak faktor formirovaniya sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva // Obrazovatel'noe prostranstvo v informacionnuyu ehpohu (EEIA–2016): sb. nauch. trudov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 2016. S. 83–93. [In Rus].
- *Lazarev V. S.* K probleme modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogika. 2018. № 1. S. 3–13. [In Rus].
- *Lebrun M.* Quality Towards an Expected Harmony: Pedagogy and Technology Speaking Together About Innovation // AACE Journal: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). 2007. Vol. 15. No 2. P. 115–130.
- *Lebrun M., Smidts D., Bricoult G.* Comment construire un dispositif de formation? Bruxelles: De Boeck, 2011. 200 p.
- *Lomov S. P., Lejfa A. V., Plutenko A. D.* Perspektivy razvitiya vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii: tendencii i riski // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser.: Pedagogika. 2015. № 1. S. 113–119. [In Rus].
- *Maillard F.* Regards croisés sur le baccalauréat professionnel // Revue française de pédagogie. 2017. No. 198. P. 5–10.
- *Nikandrov N. D.* Russia: evolutional changes against revolutionary upheavals // Education policy reform trends in G20 members. 2013. P. 3–18.
- *Pozdeeva S. I.* Prepodavatel' vysshej shkoly: metodist, issledovatel', novator? // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 3. S. 52–58. [In Rus].
- *Rubinshtejn M. M.* Problema uchitelya / pod red. V. A. Slastenina. M.: Akademiya, 2004. 176 s. [In Rus].
- *Serikov V. V.* Opyt nauchno-pedagogicheskoj shkoly lichnostno-razvivayushchego obrazovaniya // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser.: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018. № 2. S. 11–18. [In Rus].
- *Slastenin V. A.* Izbrannye trudy. M., 2000. 488 s. [In Rus].
- *Slobodchikov V. I.* Problemy razvitiya i vospitaniya lichnosti v studencheskom vozraste // Social'noe vospitanie. 2017. № 2 (10). S. 4–9. [In Rus].
- Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii / pod red. N. V. Bordovskoj. 3-e izd., ster. M.: KNORUS, 2016. 432 s. [In Rus].
- *Zagvyazinskij V. I.* Aktual'nye problemy razvitiya otechestvennogo obrazovaniya // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 9. S. 5–17. [In Rus].

УДК 37

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

И. Б. Засухина

Преподаватель, ГБПОУ «Колледж автомобильного транспорта № 9», г. Москва
E-mail: Zasukhina@gmail.com

Irina B. Zasukhina
Teacher, College of Automobile Transport No. 9, Moscow, Russia

В статье рассматриваются профессионально-личностные мотивы изучения иностранного языка специалистами технического профиля как проявление личностной позиции будущих специалистов в собственном образовании и условия их формирования. Обосновываются условия развития соответствующей мотивации, выясняется, в какой последовательности осуществляется работа над развитием мотивов, предлагаются педагогические средства и опытно-экспериментальная апробация модели формирования профессионально-личностных мотивов изучения иностранного языка будущими специалистами технической сферы.

Ключевые слова: *профессионально-личностные мотивы изучения иностранного языка, модель и процесс формирования смысла изучения иностранного языка, средства создания ситуаций включения в самостоятельное изучение языка.*

В современной ситуации развития общества знание иностранного языка становится фактором, действительно востребованным в практической и интеллектуальной деятельности человека. Усиление интеграционных тенденций в современной цивилизации, динамика вхождения страны

Как цитировать статью: Засухина И. Б. Формирование профессионально-личностной мотивации изучения иностранного языка у студентов технического колледжа // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.39–50. DOI 10.24411/2224-0772-2018-10028

в мировые процессы и связанные с этим новые приоритеты и масштаб преобразований требуют подготовки специалистов, способных реализовывать свои профессиональные функции в условиях, предполагающих владение иностранным языком. В современной ситуации развития общества владение иностранным языком становится фактором, влияющим на профессиональную эффективность и карьерный рост сотрудника. В условиях интернационализации мирового рынка труда принятие смысла языкового образования (самообразования) и практическое владение студентами иностранным языком повышает профессиональный уровень и востребованность российских специалистов, усиливает профессиональную конкурентоспособность, обеспечивает успех делового сотрудничества с иноязычными партнерами. Работодатели в условиях возрастающей необходимости внедрения зарубежных технологий и общения с иноязычными специалистами все чаще предоставляют рабочие места профессионалам с хорошим знанием иностранного языка.

Специалист, который не подготовлен к работе в мировой современной экономической и технологической сфере, к решению производственных задач на уровне международных стандартов качества, не готовый к непосредственному деловому взаимодействию с иноязычными партнерами, по современным меркам оказывается некомпетентным. Современное профессиональное образование не будет полноценным, если не обеспечить сформированность представления о смысле знания иностранного языка для профессионального и общекультурного развития выпускника колледжа и его умения решать профессиональные задачи в иноязычной среде. Особое значение сегодня приобретают возможности дисциплины «Иностранный язык» в формировании личности, развитии ее способностей.

Для лучшего понимания способов становления профессионально-личностных мотивов обучения целесообразно обратиться к феномену смыслообразования, выяснить, при каких условиях трудная, напряженная и не сразу приводящая к результату работа по изучению иностранного языка обретает субъективную значимость, т.е. смысл, для студента и в конечном счете трансформируется в устойчивый мотив [3]. Рассматривая понятие «смысл» в философско-психологическом аспекте, мы обратились к работам теории смысла и смыслообразования А. Г. Асмолова, А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева, Е. Г. Беляковой, А. Ф. Закировой и др., которые характеризуют реальные жизненные отношения людей.

В работах современных исследователей (Е. Г. Белякова, Б. С. Братусь, Д. А. Леонтьев, Ф. Е. Василюк и др.) выявлены важнейшие условия возникновения нового смысла. Это — изменения в жизненной ситуации воспитанника; события, которые побуждают его «увидеть себя со стороны»; общение с носителями нового смысла, их пример; выявление в самом себе неизвестных ранее возможностей; социокультурная престижность предмета и занятия, о смысле которого идет речь; увлеченность и успешность в деятельности, благодаря чему эта деятельность обретает личностную значимость («сдвиг мотива на цели деятельности» — А. Н. Леонтьев); сознательное расширение своего культурного кругозора, благодаря чему открываются новые жизненные смыслы.

Процесс образования смыслов составляет, по сути, основу личностного развития воспитанника, выступает как механизм становления субъективно-психологического содержания смысловой сферы личности.

Вместе с тем обследования показывают, что сегодня мотив изучения иностранного языка у студентов технических специальностей находится на низком уровне и большая часть обучающихся среднего специального образования (СПО) изучают иностранный язык для использования знаний в решении жизненных ситуаций (28%), на втором месте — реализация в профессиональной среде (25%), на третьем месте главный мотив — совершенствование навыков работы за компьютером (22%), на четвертом — получение диплома (15%), и на пятом месте — стремление к профессиональному успеху благодаря знаниям иностранного языка наряду с профессиональными навыками и умениями (10%). Полученные данные представлены в Диаграмме 1.

Диаграмма 1. Показатели мотивации студентов при изучении иностранного языка

Есть ли студенты, которые рассматривают язык как важнейшую часть своей профессиональной подготовки?

Требуется создание особых ситуаций, чтобы изучение иностранного языка заняло более высокие уровни в смысловой сфере личности студентов. В данном случае нельзя не учесть признаки сформированности мотивации, среди которых — «активное, деятельное включение студента в учебный процесс, личностно-пристрастное отношение к учению, сформированность у студентов приемов самостоятельного приобретения знаний и опыта самостоятельной работы с языком, интереса к выполняемому делу, нацеленному на определенный результат» [1]. Таким образом, целью изучения иностранного языка становится внутренняя потребность обучающегося. А именно: если обучающиеся предпочитают встречаться и общаться с разными людьми, когда язык становится инструментом в общении с носителями языка (native speakers), можно говорить о формировании мотивации. Примером могут служить нестандартные домашние задания по иностранном языку, такие как найти двух-трех собеседников на сайте https://www.mylanguageexchange.com, подготовить руководство к компьютерной игре (англоязычной) [12]. Для выполнения любой деятельности, в том числе изучения иностранного языка, требуется наличие системы знаний о ресурсах и способах действий. Имея определенный запас знаний, студент будет мотивирован к расширению своего словарного запаса, освоению новых тем, развитию умения ориентироваться в современной англоязычной информационной среде и выполнению сложных задач. В данном случае обучающийся нуждается в обеспечении условий для интеллектуального развития и творческой самореализации. Следовательно, одним из критериев сформированности мотивации у студентов следует указать наличие системы знаний, связанных непосредственно с целями обучения, удовлетворением любознательности, преодолением препятствий, интеллектуальной активностью. На данном этапе будет полезно проведение круглых столов, а также решение ситуативных задач, где основные тезисы изложены на иностранном языке, в парах с обучающимися, которые имеют более высокий языковой уровень.

Следующий этап формирования мотивации характеризуется созданием ситуаций, побуждающих к активному диалогу между преподавателем и студентом, во время которого актуализируются полученные раннее знания, в частности лексические единицы. Осуществление исследователь-

ского подхода помогает студентам с недостаточным и низким уровнем сформированности мотивации изучения иностранного языка успешно познавать и находить подходящие пути разрешения проблемных задач, в том числе на иностранном языке [6]. Для реализации данного условия будет уместно строить диалог с использованием «горячих» новостей в молодежной сфере. Таким образом создается бурное обсуждение, где каждый может высказать свое мнение, аргументировать свою точку зрения, максимально используя словарный запас. Также хорошим примером может служить обсуждение иноязычных видеороликов. Причем во время дискуссии основная задача преподавателя — поддержать «горячее» обсуждение, задавая вопросы «зачем», «с какой целью», подталкивая тем самым студентов к полной аргументации ответа [8].

Мотивы, как отмечал А. Н. Леонтьев, «открываются сознанию в объективированной форме, как некие значимые предметные результаты, субъективно же выступают в форме переживания желания, хотения, стремления к цели» [5].

Теоретический анализ данной проблемы позволил перейти к эмпирическому поиску и обоснованию эффективности педагогических условий, обеспечивающих динамику исследуемого процесса.

Для проверки эффективности реализации модели формирования смысла и развития профессионально-личностных мотивов в период с апреля 2016-го по октябрь 2017 г. проводилось экспериментальное исследование на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Колледж автомобильного транспорта № 9» среди студентов специальности «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта».

Первая ситуация создавалась на этапе смыслопоиска профессионально значимой основы личности с целью создания благоприятных условий для успешного нахождения студентом смысла изучения иностранного языка в профессиональной деятельности — это «*открытие самого себя*» [13]. В. В. Сериков полагает, что методы создания подобной ситуации по-разному представлены в разном возрасте обучающихся. Однако на протяжении всего процесса обучения необходимо наличие условий, при которых обучающийся посмотрит на себя со стороны, будет заинтересован собой, откроет в себе новый потенциал и нечто уникальное, что заставит поверить в себя. На данном этапе студент ставит перед собой задачи личностного роста и совершенствования. Часто смыслообразу-

ющая ситуация доминирует над остальными, поскольку обучающегося охватывает желание сделать нечто большее и значимое. Это своего рода импульс к действию, яркий всплеск, который нуждается в поддержке со стороны преподавателя. Личное участие и заинтересованность педагога в процессе смыслообразования при изучении иностранного языка будет результативным в случае использования «модели активного коммуникативного взаимодействия преподавателей и обучающихся» [4]. Важным методом, реализующим педагогическую поддержку, становится формирование личностно развивающих ситуаций (ситуация изменения смыслов изучения иностранного языка; ситуация актуализации креативного смысла; ситуация самореализации в творческом процессе изучения иностранного языка). В данном случае хорошим примером может служить внедрение азартных технологий на занятии. Подобного рода технологии являются действенным способом на этапе закрепления знаний по лексике и грамматике [7]. Групповая настольная игра «Лексический конструктор» — один из вариантов использования технологии азартного изучения английского языка. Результаты этапа смыслопоиска представлены на Диаграмме 2.

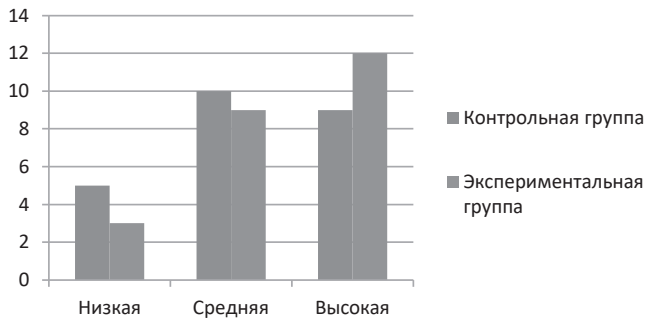


Диаграмма 2. Показатели мотивации студентов при изучении иностранного языка на этапе смыслопоиска

Вторая ситуация — «принятие нового смысла» ценности, роли, деятельности [11] — создается на этапе смыслостановления учебной позиции студентов, их самоотношения и смыслореализации в условиях взаимодействия с иноязычной речью в ситуациях, связанных с реальным профессиональным процессом [4]. В большинстве случаев данная ситуация реализуется вне среды привычного образа жизни и общения, когда

открываются новые перспективы и возможности, когда студент обретает желание расти и развиваться, ориентируясь на характер действий авторитетных людей. Большинство людей параллелизируют и сопоставляют себя с другими, в данном случае будет крайне удачным «сотворение кумира», образца для подражания. Кроме того, на первый план выступают достижения людей и то, что помогло их профессиональному становлению. Актуальным для данного этапа является трансдисциплинарный подход и поддержка преподавателей не только иностранного языка. Педагоги подтвердят, что при отсутствии конкретных примеров и жизненных ситуаций при изучении иностранного языка образовательный процесс проходит сложнее, чем в случае использования актуального эмоционального материала. Этому есть и практическое подтверждение. Так, в 2010 году на базе Тюменского государственного нефтегазового университета проводился эксперимент, в ходе которого руководство пересмотрело и внесло значительные изменения в методику преподавания иностранного языка и профессиональных модулей, которые впоследствии стали преподаваться преимущественно на иностранном языке [9]. В результате эксперимента у экспериментальных групп вырос уровень сформированности мотивации изучения иностранного языка, а как следствие, прогресс в восприятии на слух, переводе и говорении. Вследствие этого применение интересного для студентов контента, включающего мультимедийную информацию на иностранном языке (прослушивание подкастов, просмотр роликов, изучение инструкций) станет доступным и познавательным в виду высокой степени сформированности умений чтения и аудирования.

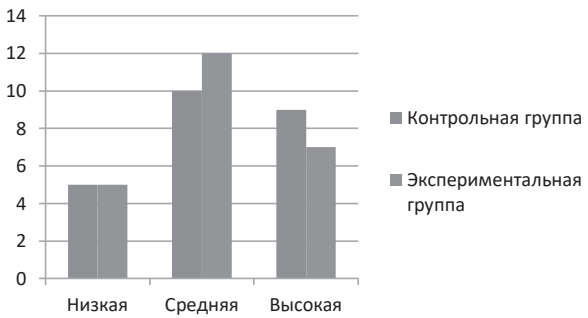


Диаграмма 3. Показатели мотивации студентов при изучении иностранного языка на этапе смыслостановления

Третья ситуация — «самопреодоление» — создается с целью учета специфики становления смысла изучения иностранного языка у студентов различных типологических групп. На данном этапе обучающийся стремится к осмысленной работе над собой, готов отойти от привычного образа жизни, сформировавшихся стандартов. В дальнейшем работа над собой и усилия, приложенные для ломки стереотипов, переходят в привычку и становятся правилом. Студенты мотивированы результатами собственной деятельности, оценкой преподавателя. Во время изучения любого предмета и в частности иностранного языка, только чувствуя себя безопасно и уверенно, обучающийся может успешно познавать новое. Удовольствие, которое студент получает от объема работы, выполненной для личного роста и профессионального становления, является мощным толчком к внутренне-мотивированной активности.

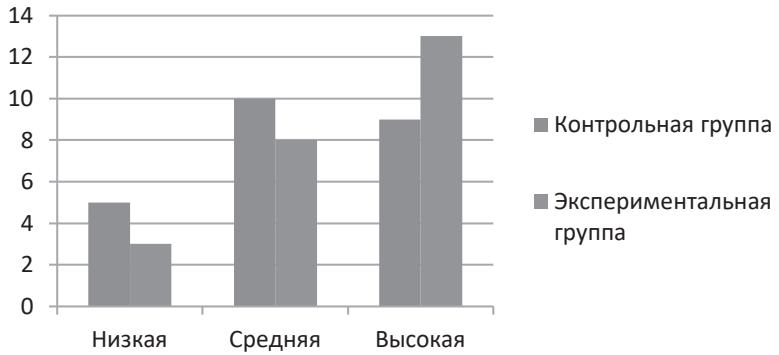


Диаграмма 4. Показатели мотивации студентов при изучении иностранного языка на этапе самопреодоления

Четвертая ситуация — «переживание и преодоление собственных ошибок» с целью моделирования в процессе обучения профессионально-коммуникативных ситуаций, интегрирующих профессиональные и речевые действия будущих специалистов и обеспечивающих общение на иностранном языке при решении профессиональных задач. «Это — непременный психологический момент воспитания, когда обучающийся побуждается к рефлексии своего опыта, когда актуализируется главный нравственный регулятор поведения — совесть, видение собственной вины в своих злоключениях и неудачах» [11]. Нередко на данном этапе студент переживает снижение мотивации, а иногда ее отсутствие. Обучающийся не идентифицирует себя с грамотным, компетентным

специалистом, что крайне важно для студентов технических специальностей, другими словами, студенты перестают осознавать значимость изучения иностранного языка для собственного профессионального становления как полноценных специалистов, заслуживающих признания и уважения за свои знания и умения.

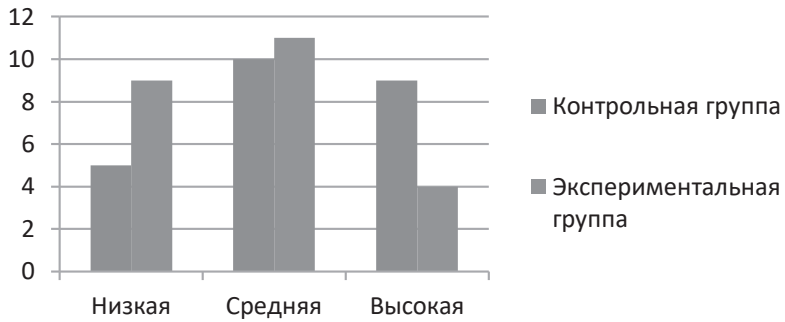


Диаграмма 5. Показатели мотивации студентов при изучении иностранного языка на этапе преодоления ошибок

Пятая ситуация — «планирование будущего» — создается с целью последовательного расширения опыта использования иностранного языка как фактора укрепления смысловой позиции личности студента. Этими терминами В. В. Сериков обозначал «профессионально-карьерные планы и выработку ценностных ориентиров, правил поведения в типичных жизненных коллизиях. Словом, речь идет о целостном образе *себя в будущем*» [10]. Данный этап имеет сходство с ситуацией «открытие самого себя». Однако на первом этапе студентом движет стремление к новизне, а на пятом — самоосуществление. Профессиональная мотивация и направленность сами становятся мотивом изучения иностранного языка, активизируют познавательную деятельность студентов, повышают академическую успеваемость, способность и стойкость в преодолении трудностей. Встречи, обсуждения и интервью с зарубежными гостями (native speakers) станут дополнительным импульсом для повышения интереса студентов к изучению иностранного языка. Темами дискуссии может стать обсуждение интересов работающей молодежи, способов самореализации или продвижения профессиональных навыков, то есть топики на актуальные темы, волнующие данную группу студентов. Во время обсуждения приглашенные гости могут перейти на разговор в режиме «вопрос-ответ», где допускаются вопросы на разные темы. Также

участие в дистанционных олимпиадах ведет к углубленному изучению предмета, развивает творческие способности.

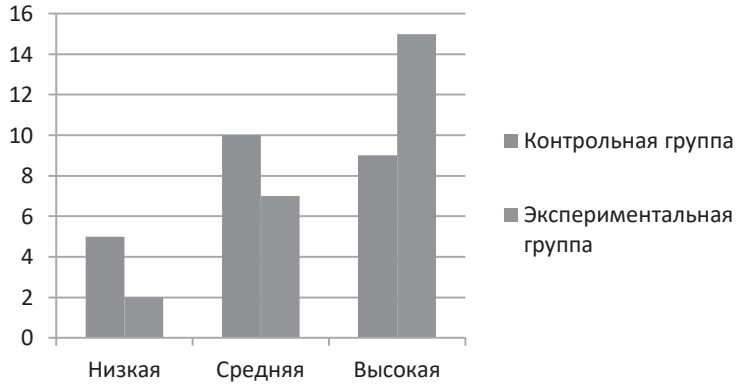


Диаграмма 6. Показатели мотивации студентов при изучении иностранного языка на этапе планирования будущего

Рассмотренные нами ситуации реализуются в разных по контексту и содержанию работах, исследованиях, проектах, в разных дисциплинах и профессиональных модулях, но являются неотъемлемой частью обучения, его характерной психологической составляющей. Из этого следует, что основу обучения составляет совокупность жизненных ситуаций-событий, актуальных и важных в процессе профессионально-личностного формирования смысла изучения иностранного языка. Открытие личностного смысла — процесс долговременный, поскольку развитие индивидуальности и креативности, самоопределение, переоценка взглядов, изменение привычек и формирование модели будущего требует педагогических, духовных и интеллектуальных ресурсов. «Строительным материалом личности являются его переживания» [2], поэтому задача педагога — помочь раскрыться, создать творческую и благожелательную среду. Формируя личностный смысл, необходимо четко понимать, что ключевая цель — не количество выученных предложений или выполненных упражнений, а личный опыт и переживания, полученные в процессе обучения.

Резюмируя исследования, выполненные в ходе эксперимента, мы попытались выделить своеобразные «ситуации-события», некие «реперные точки», через которые должен пройти студент для того, чтобы

произошли изменения в его взглядах, ценностях, поведении, опыте» [11]. На разных этапах студент переживает разные показатели мотивации. Основная цель этих этапов — накопление опыта личностной самореализации для того, чтобы происходил личностный рост, а на фоне этого формировались профессионально-личностные мотивы изучения иностранного языка. Таким образом, как показал эксперимент, реализация выделенных психолого-педагогических условий позволяет способствовать формированию профессионально-личностных мотивов изучения иностранного языка у будущих специалистов и обеспечить связанное с этим повышение уровня профессиональной компетентности и подготовленности к самостоятельной успешной профессиональной деятельности в технической сфере.

Литература

1. *Антонова С. В.* Формирование мотивации через новейшие технологии на занятиях английского языка // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3 (93). С. 5–11

2. *Братусь Б. С.* Введение в психологию: учебник // Общая психология. В 7-ми т. Том 1. М.: Академия, 2005. 352 с.

3. *Выготский Л. С.* О педологическом анализе педагогического процесса // Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.

4. *Кулиева Е. Н.* Развитие смысла профессиональной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка в вузе // Вестник ПГУ. 2014. № 4. С. 22–24.

5. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 279 с.

6. Развитие психики // Философия психологии: из научного наследия / под ред. Д. А. Леонтьева. М: Изд-во Московского университета, 1994. С. 67–162.

7. *Локтюшина Е. А.* Иностранный язык в структуре профессиональной деятельности современного специалиста // European Social Science Journal. 2014. Т. 2, № 6 (45). С. 202–208.

8. *Лонгарези А. М., Араужо Э. С., Пиотто Д. К.,* и др. Жизнь и творчество Виталия Владимировича Рубцова — теоретика совместной деятельности // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 4. С. 5–18.

9. *Панова А. В., Ведерникова Ю. А.* Актуальные методы преподавания иностранных языков: из опыта работы в рамках международного проекта «Темпус» // Вестник автомобильно-дорожной академии. 2012. Вып. 1 (15). С. 37–38.

10. *Сериков В. В.* Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография. М.: 1998, 229 с.

11. *Сериков В. В.* Патриотическая позиция как вид личностного опыта: условия становления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. Филологические науки. Исторические науки. 2015. № 3 (98). С. 22–26.

12. *Moodie G.* Identifying vocational education and training // Journal of Vocational Education & Training. 2002. No. 54 (2). 255 c.

13. *Serikov V. V., Loktyushina E. A.* Language Competence in a Puzzle of Modern Russian Vocational Education // International Education Studies. 2015. Vol. 8, No. 12. C. 37.

FORMING OF PROFESSIONAL AND PERSONAL MOTIVES FOR STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AMONG STUDENTS OF TECHNICAL COLLEGE

The article deals with professional and personal motives of studying a foreign language by specialists of technical field as a way of manifestation of personal attitude of future specialists within the process of their own education and in the conditions of their forming. The author justifies the conditions for the development of appropriate motivation, finds out in what sequence work related to the development of motives is carried out and offers pedagogical tools and experimental experimental approbation of a model for the formation of professional personal motives for learning a foreign language by future technical specialists.

Keywords: professional and personal motives of studying a foreign language, model and process of forming the meaning of learning a foreign language, means of creating situations for inclusion within independent language learning.

References

- *Antonova S. V.* Formirovanie motivacii cherez novejshie tekhnologii na zanyatiyah anglijskogo yazyka // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2012. № 3 (93). S. 5–11. [in Rus].
- *Bratus' B. S.* Vvedenie v psihologiyu: uchebnik // Obshchaya psihologiya. V 7-mi t. Tom 1. M.: Akademiya, 2005. 352 s. [in Rus].
- *Kulieva E. N.* Razvitie smysla professional'noj deyatel'nosti studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v vuze // Vestnik PGU. 2014. № 4. S. 22–24.. [in Rus].
- *Leont'ev A. H.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'. M.: Politizdat, 1975. 279 s. [in Rus].
- *Loktyushina E. A.* Inostrannyj yazyk v strukture professional'noj deyatel'nosti sovremennogo specialista // European Social Science Journal. 2014. 2015. T. 2, № 6 (45). S. 202–208. [in Rus].
- *Longarezi A.M., Arauzho E.S., Piotto D. K.,* i dr. Zhizn' i tvorchestvo Vitaliya Vladimirovicha Rubcova — teoretika sovmestnoj deyatel'nosti // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2018. Tom 14. № 4. S. 5–18. [in Rus].
- *Moodie G.* Identifying vocational education and training // Journal of Vocational Education & Training. 2002. No. 54 (2). 255 s. [in Rus].
- *Panova A. V., Vedernikova Yu. A.* Aktual'nye metody prepodavaniya inostrannyh yazykov: iz opyta raboty v ramkah mezhdunarodnogo proekta «Tempus» // Vestnik avtomobil'no-dorozhnoj akademii. 2012. Vyp. 1 (15). S. 37–38. [in Rus].
- Razvitie psihiki // Filosofiya psihologii: iz nauchnogo naslediya / pod red. D. A. Leont'eva. M: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1994. S. 67–162. [in Rus].
- *Serikov V. V.* Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: poisk novoj paradigmy: monografiya. M.: 1998, 229 s. [in Rus].
- *Serikov V. V.* Patrioticheskaya poziciya kak vid lichnostnogo opyta: usloviya stanovleniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogicheskie nauki. Filologicheskie nauki. Istoricheskie nauki. 2015. № 3 (98). S. 22–26. [in Rus].
- *Serikov V. V., Loktyushina E. A.* Language Competence in a Puzzle of Modern Russian Vocational Education // International Education Studies. 2015. Vol 8, No. 12. S.37. [in Rus].
- *Vygotskij L. S.* O pedologicheskom analize pedagogicheskogo processa // Psihologiya razvitiya rebenka. M.: Eksmo, 2004. 512 s. [in Rus].

УДК 371.8.061

ПРОФИЛАКТИКА НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В ПЕРМСКОМ КРАЕ: АНАЛИЗ ПОДХОДОВ И ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНЫХ ОРИЕНТИРОВ

Ю. В. Перлова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Соликамский государственный педагогический институт (филиал) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Пермский государственный национальный исследовательский университет», г. Соликамск
E-mail: u.perlova@yandex.ru

Yulia V. Perlova
PhD (Education), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Solikamsk State Pedagogical Institute (branch) of the "Perm State National Research University", Russia

В статье представлены результаты фундаментальной исследовательской работы, поддержанной Российским фондом фундаментальных исследований и включающей как теоретико-методологическое, так и опытно-эмпирическое изучение актуальной социально-педагогической проблемы. В статью вошли результаты решения одной из задач исследования, связанного с изучением новых подходов в системе образования к профилактике детского и семейного неблагополучия. Авторы обобщают данные исследования по изучаемой проблеме, дают обоснование актуальности профилактики детского неблагополучия, проводимой как на федеральном, так и на краевом и муниципальном уровнях образования; раскрыты идеи, представлен анализ государственной политики и новые подходы к формированию системы ранней профилактики детского и семейного неблагополучия. Представлены теоретико-методологические положения исследователей, изучающих проблему профилактики детского неблагополучия и феномена «благополучия». Обобщение данных позволило оценить имеющуюся систему профилактики и определить перспективы и меры, предпринимаемые в системе образования по профилактике детского неблагополучия на Урале. В целом, можно прийти к выводу, что государством предпринимается максимум усилий для формирования инновационной, доступ-

Как цитировать статью: Перлова Ю. В. Профилактика неблагополучия детей в Пермском крае: анализ подходов и определение социальных ориентиров // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.51–67. DOI 10.24411/2224-0772-2018-10029

ной и результативной системы профилактики детского и семейного неблагополучия. Внедряемая на разных уровнях образования система работы имеет четкий семейно-ориентированный вектор.

***Ключевые слова**: семейное и детское неблагополучие, система профилактики неблагополучия, межведомственное взаимодействие, семейно-ориентированный подход.*

Введение. За последнее десятилетие зафиксирован рост численности детского населения в Пермском крае и в стране в целом [13]. На этом фоне увеличивается государственно-общественная ответственность за воспитание детей и возрастает важность системной работы, возникает необходимость обновления системы профилактики новых рисков, связанных с дефектами воспитания, насилием и угрозами психическому и социальному здоровью, а также с семейным неблагополучием, которое все еще имеет высокие показатели. Государственная политика профилактики неблагополучия ориентирована на решение проблем, возникающих у современных семей: социально-бытовых, социально-экономических, сложности воспитания детей.

Проблема профилактики детского и семейного неблагополучия остро стоит на всех уровнях образования. Для ее решения организован и отработан механизм межведомственного взаимодействия. Между тем, по данным Министерства образования Пермского края, эта задача все еще актуальна. Системный анализ позволил выявить такие недочеты, как:

- постановка обучающихся на внутриведомственный учет происходит по формальным признакам (неуспеваемость, плохое поведение, пропуски уроков);
- не выявляются причины неблагополучия, в то время как это должно быть основополагающим и являться первичным в профилактике данного явления;
- индивидуальные программы коррекции (ИПК) составляются формально, по итогам диагностики, без учета индивидуальных особенностей личности и реальных семейных причин;
- нет адресной системы работы и оказания помощи родителям, а формы работы с ними традиционные;
- отсутствует четкий алгоритм взаимодействия субъектов профилактики внутри образовательной организации;
- редко используется либо отсутствует механизм задействования

межведомственного потенциала, в том числе по передаче информации и реализации ИПК;
- при организации профилактики присутствует «личностный фактор», а именно: равнодушие педагогических работников, желание переложить ответственность «на другого» субъекта или замалчивание сведений.

Поэтому существующая система, как видно из выше представленных проблем, раскрытых в работах исследователей (О. Е. Рыскаль [15], А. А. Тараданов [18]), является недостаточно эффективной и требует обновления как на муниципальном уровне, так и на уровне конкретных образовательных организаций.

Целью данной статьи является теоретическое описание, обоснование и представление системы профилактики детского неблагополучия в Пермском крае.

Изучение поставленных социально-педагогических проблем представлено в работах отечественных ученых и коллективов по социальной педагогике, социальной работе и педагогике и др. Такой интерес авторов разных социально-гуманитарных дисциплин определяется тем, что проблемы, связанные с профилактикой неблагополучия, как в системе образования, так и социокультурной сфере в целом, динамичны и изменчивы. Уточним, что в данной статье мы опираемся на работы как классиков социальной педагогики (Л. В. Мардахаева, В. А. Никитиной), так и современных авторов-исследователей — Г. Г. Бочаровой, С. Н. Кавериной, Л. Л. Романовой, В. Г. Самигуллиной, А. А. Тараданова, Е. Ярской-Смирновой и других.

Методологическая основа исследования системы ранней профилактики детского неблагополучия представлена в работах отечественных и зарубежных исследователей о профессиональной подготовке социальных педагогов (Е. В. Ткаченко, А. В. Лейфа), особенностях семейного воспитания и семейно ориентированного подхода (Л. А. Грицай); личностно ориентированном и культурологическом подходах к воспитанию детей (О. А. Милькевич), педагогике взаимодействия с семьей (Е. П. Арнаутова, В. И. Иванова), а также о социологии семьи (А. И. Антонов, М. С. Мацковский, Е. Ярская-Смирнова), идее профилактики семейного и детского неблагополучия (В. Г. Бочарова, Г. И. Репрпинцева), культурологических составляющих образования (С. И. Гессен, Д. И. Фельдштейн), идее поддержания социального бла-

гополучия (P. Adamson, W. O'Hare[20; 21]).

Изучение публикаций и исследовательских материалов позволило выявить значимые факты для нашей работы. С. Н. Каверин дает определение семейного неблагополучия. В. Г. Самигуллина раскрывает сущность семейного неблагополучия, заключающуюся в структурной и психологической деформации современной семьи, что отрицательно влияет на развитие личности ребенка [6; 7; 16]. Г. Г. Бочарова, А. Е. Личко, В. А. Мишота классифицируют семейное неблагополучие [2]. Т. Гончарова описывает профессионально-педагогическую работу с неблагополучными семьями [3]. Л. А. Грицай раскрывает проблематику внедрения семейно ориентированного подхода в систему образования в XXI веке [4]. Материалы по профилактике семейного неблагополучия также представлены в сборниках научно-практических конференций, проводимых как на всероссийском, так и на региональном уровнях [17], а также в работах исследователей, проживающих на территории Урала (О. Н. Истратова, О. Е. Рыскаль, А. А. Тараданов) [5; 15; 18].

Основываясь на представленных выше исследованиях, нами уточнено понятие «детское неблагополучие», которое близко по значению к термину «семейное неблагополучие», предложенному Л. Л. Романовой [14, с. 194]. По мнению автора, «семейное неблагополучие» — это социопсихологопедагогический феномен, характеризующийся нарушением или невыполнением семьей воспитательной функции, нарушением детско-родительских отношений, негативной эмоциональной атмосферой, что приводит к формированию у ребенка искаженного внутреннего мира, отрицательно влияет на формы его поведения, вызывает деформацию личности в целом. Учитывая характеристики семейного неблагополучия, мы рассматриваем сущность детского неблагополучия как социально-педагогическую проблему, возникающую среди различных категорий детей в связи с педагогической некомпетентностью родителей, нестабильной социально-экономической ситуацией в семье или другими негативно влияющими на детей факторами, справиться с которыми самостоятельно они не могут.

В связи с этим именно профилактика семейного неблагополучия дает возможность семье изменить ситуацию развития ребенка и помочь ему в социализации. Понятие «профилактика неблагополучия» раскрыто в законе Пермского края «О системе профилактики детского и семейного неблагополучия в Пермском крае». Согласно закону, под

профилактикой детского и семейного неблагополучия следует понимать комплекс просветительских, социальных, экономических, правовых, психолого-педагогических и иных мер, направленных на предотвращение детского и семейного неблагополучия.

Изучение имеющегося в Пермском крае опыта, положительных результатов других регионов и государственной политики в отношении неблагополучия позволило определить содержание профилактической работы на муниципальном уровне и в образовательных организациях (Табл. 1).

Таблица 1. Содержание профилактики на муниципальном уровне и в образовательных организациях (ОО) Пермского края

Образовательные организации	Муниципалитет
Внесение изменений в локальные акты (например, Положение о Совете профилактики), в нормативные документы (Устав, приказы)	Внесение изменений в нормативные акты (приказы, постановления (распоряжения) главы администрации района)
Внесение изменений в кадровые документы (Положение о стимулировании педагогических работников, должностные инструкции, договоры)	Внесение изменений в Положение о стимулировании руководителей ОО
Внедрение системы контроля за ранним выявлением детского и семейного неблагополучия и профилактикой негативных явлений	Внедрение системы контроля за работой образовательных организаций
Анализ и решение кадровых проблем в части организации социально-психологической службы	Анализ и организация второго уровня обеспечения детей социально-психологической помощью
Проведение обучающих семинаров и педагогических советов, контроль за прохождением повышения квалификации	Организация адресного обучения и переподготовка кадров
Создание и работа педагогической комиссии, Совета профилактики	Супервизия сложных случаев
Организация адресной помощи родителям, консультаций	Создание школы родительского образования, мониторинг родительского просвещения
Контроль за занятостью детей в дополнительном образовании, во внеурочной деятельности	Организация и финансирование каникулярной занятости детей и дополнительного образования
Развитие (создание) во всех образовательных организациях школьных служб примирения, волонтерских отрядов	Развитие (создание) муниципальной службы примирения, добровольческой деятельности

Проведение социально-педагогического тестирования риска употребления психоактивных веществ (ПАВ) и психологического тестирования суицидального риска и др.	Организация коррекционной работы второго уровня с несовершеннолетними группы риска

В сообщении заместителя министра образования и науки Пермского края Л. С. Сидоровой эти меры определены как перспективные задачи, решаемые системой ранней профилактики детского неблагополучия на институциональном, муниципальном и краевом уровнях. Ведущее место в системе профилактики отводится Министерству образования и науки, которое решает такие задачи, как:

- внесение изменений в нормативные акты, прежде всего в приказы и в Положение о стимулировании руководителей подведомственных учреждений;
- разработка, внедрение дополнений в типовые должностные инструкции, локальные акты;
- организация трехуровневой модели социально-психологической помощи (через уточненное государственное задание, кадровую политику и обучение востребованных специалистов для профилактики, создание и внедрение Концепции деятельности психологической службы и пр.);
- внедрение единой информационной системы профилактики для образовательных организаций и других ведомств с целью апробации, коррекции деятельности, а также для взаимообучения и обмена опытом;
- организация координации деятельности организаций, ежеквартального мониторинга и контроля деятельности подведомственных организаций;
- обучение специалистов, педагогов работе с родителями посредством образовательных кейсов, аудио-видео-курсов и др.;
- организация обучения и переподготовки кадров, взаимоконсультирование специалистов;
- организация проведения социально-психологического тестирования;
- координация деятельности Школьной службы примирения;
- привлечение и координация вневедомственных ресурсов, использование ресурсов некоммерческих организаций (НКО) (в том числе

для работы ресурсных центров, экспертизы, наставничества, добровольчества и др.);

- оценка динамики изменения основных показателей профилактической работы муниципалитетов, в том числе в разрезе образовательных организаций, оценка эффективности их деятельности, построение рейтингов;
- реализация государственной программы в части мероприятий воспитательной направленности, добровольчества, профилактики негативных явлений и др. [8; 9; 11; 12].

Для качественного решения данных задач создается «Площадка свободного общения» по вопросам профилактики девиантного поведения несовершеннолетних, разработаны навигаторы профилактики (алгоритмы и памятки действий) по видам девиаций, доступные для представителей системы профилактики на сайте www.fcprc.ru.

По мнению Л. С. Сидоровой, образовательные организации сегодня должны ориентироваться на государственные требования, развивать и обновлять муниципальную систему межведомственного взаимодействия для ранней профилактики детского неблагополучия. В связи с этим, как отмечает в своих докладах Л. С. Сидорова, в Пермском крае будет создана и внедрена новая модель трехуровневой психологической службы, обеспечивающая функционирование информационной системы «Профилактика детского и семейного неблагополучия» (Рис. 1).

Рисунок1. Модель сопровождения и профилактики детского неблагополучия в Пермском крае

Для определения эффективности политики и ее результативности в образовательной деятельности необходимо конкретизировать показатели неблагополучия. Для этого нами были обработаны данные муниципальных служб примирения, занимающихся проблемами неблагополучия в городских округах и поселениях территории. Дополнительные данные были представлены социальными педагогами образовательных организаций и школьных служб примирения. Как показывает опрос, социальные педагоги в своей работе с обучающимися используют систему методов сбора и обработки информации по неблагополучию.

Во-первых, мы изучили документацию социального педагога по работе с обучающимися группы риска социально опасного положения. К такой документации следует отнести планы работы (в большинстве школ это план «Организации работы по выявлению семейного неблагополучия, ранней профилактике социального сиротства», составлены на учебный год), План работы по профилактике преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних на учебный год; План работы социального педагога.

Кроме того, мы изучили документы по воспитательной работе: выписка из годового плана школы по воспитательной работе, а также разнообразные воспитательные программы, программы культурно-досуговой деятельности и летних кампаний. В образовательных организациях, где проблема неблагополучия стоит достаточно остро, созданы и реализуются специальные программы, например «Жизнь для счастья» по профилактике правонарушений и преступлений среди обучающихся. Более полная информация о неблагополучии и количестве таких обучающихся представлена в ежегодной Информационной справке о несовершеннолетних, состоящих в группе риска социально опасного положения и СОП. Следует заметить, что в образовательных организациях отсутствует единый подход и четкие требования к сбору информации о неблагополучии детей.

Во-вторых, мы выяснили, что с обучающимися проводится индивидуальная диагностическая работа по стандартизированным методикам (Л. Я. Олиференко, А. Н. Орел). Выбор методов определен особенностями категории участников исследования. Требованиями к подбору методов исследования являются их целесообразность и валидность. Так как детское неблагополучие определяется наличием неблагоприятных внешних факторов, могут использоваться методики диагностики семьи

как одного из аспектов изучаемого явления (наблюдение, опросные методы, диагностика типового семейного состояния, проективные методики), методы диагностики неблагополучия детей (восьмицветовой тест М. Люшера, тест школьной тревожности, тест на определение грубого отношения в семье).

Матрица определения обобщенного показателя социального благополучия Л. Я. Олиференко позволила обобщить результаты, представленные социальными педагогами, и сделать соответствующие выводы (Таб. 2) [10].

Таблица 2. Итоги исследования социального неблагополучия/ благополучия обучающихся

Показатели социального неблагополучия/ благополучия обучающихся	Кол-во человек	%
Принадлежность к группе повышенного риска	19	12,83
Социальное благополучие в пределах нормы	100	67,56
Высокий уровень социального благополучия	29	19,59

В целом, данные таковы: большинство обучающихся находятся в ситуации благополучия, из них социальное благополучие в пределах нормы у 100 обучающихся (67,56%). Изучив данные по различным показателям, можно отметить, что обучающиеся воспитываются в разносоставных семьях: как в полных, так и с одним родителем. В школе они отличаются хорошей и удовлетворительной успеваемостью, среди них есть дети с достаточно высоким уровнем здоровья, но есть и часто болеющие, имеющие хронические заболевания и пр. Высокий уровень социального благополучия обучающихся показали 29 человек (19,59%). Отличительной характеристикой данной категории, в отличие от предыдущей, является то, что среди них есть семьи с высоким доходом.

Наибольший интерес для нашего исследования представляют результаты третьей группы — это группа повышенного риска, составляющая 19 человек (12,83%), из них 12 мальчиков и 7 девочек.

Определяя необходимые направления деятельности в системе ранней профилактики, педагогические работники и другие организации, участвующие в данном процессе, должны ориентироваться на следующие данные. Во-первых, все респонденты проживают в семьях группы риска СОП, в частности с одним родителем (чаще матерью), либо воспитываются бабушками и дедушками в однокомнатных квартирах

или в общежитии; семьи имеют низкий уровень дохода, что позволяет сделать вывод о материальной малообеспеченности семьи. Социальное неблагополучие семьи характеризуется отсутствием культуры общения и взаимодействия (ссоры, физическое насилие), употреблением спиртных напитков. Отсутствует положительная эмоциональная связь, преобладают напряженно-конфликтные отношения с родителями либо игнорирование, равнодушие, озлобленность.

Во-вторых, респонденты из этой группы имеют удовлетворительные и неудовлетворительные результаты обучения в школе, а также замечания за поведение. Внеурочное сотрудничество с одноклассниками отсутствует, как отсутствуют и положительные жизненные цели, дети часто попадают в негативное асоциальное окружение сверстников или более старших ребят.

В-третьих, состояние их здоровья также неудовлетворительное, имеются хронические заболевания, как врожденные, так и связанные с образом жизни.

Таким образом, в среднем для десятой части обучающихся необходимо продумать систему ранней профилактики. На данный момент она находится в стадии обновления. В Министерстве образования и науки создана модель психологической службы Пермского края, реализующая основные функции социально-психологического сопровождения в отрасли образования. Психологическое сопровождение будет осуществляться на трех уровнях.

Первый уровень психологической службы предполагает работу специалистов (социальные педагоги, педагоги-психологи) в образовательных организациях. Профилактическая деятельность будет включать следующие функции:

1. Психолого-педагогическая диагностика раннего неблагополучия.
2. Разработка индивидуальных программ коррекции и реабилитации.
3. Занятия и тренинги с детьми группы риска.
4. Оказание первичной помощи детям и родителям.
5. Родительское просвещение.
6. Консультирование педагогов.
7. Участие в формировании здорового образа жизни (ЗОЖ).
8. Школьные службы примирения.

Второй уровень психологической службы включает мероприятия, проводимые муниципальными и межмуниципальными психологически-

ми центрами — филиалами краевого центра психолого-педагогической и социально-медицинской профилактики (ЦППиСМП). Они выполняют следующие функции:

1. Методическое сопровождение школьных служб.
2. Работа с различными категориями детей (детьми-инвалидами, детьми из «группы риска» и т.д.).
3. Служба ранней помощи.
4. Консультирование родителей.
5. Территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия (ПМПК).
6. Углубленная диагностика сложных случаев.
7. Работа (сложные случаи) с семьями и детьми с девиантным поведением, профилактика жестокого обращения, конфликтов, употребления ПАВ, работа с семьями и детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ):

- тренинги развития жизненных социальных навыков;
- организация родительского образования;
- кураторство случая;
- реализация плана реабилитации семьи;
- консультации психиатра и других «узких» специалистов.

8. Организация и контроль деятельности социально-психологических служб образовательных организаций.

Третий уровень психологической службы — это Краевой психологический центр, который осуществляет следующие виды деятельности:

1. Обучение психологов и педагогов.
2. Разработка диагностик и технологий работы с трудными детьми.
3. Центральная психолого-медико-педагогическая комиссия.
4. Работа с кризисными случаями несовершеннолетних и семьи.
5. Управление деятельностью муниципальных служб.

Деятельность специалистов должна строиться согласно приоритетным идеям государственной политики в отношении детства и достижениям современной науки: социальной педагогики, социологии, юногогики и др. Рассмотрев фундаментальные и прикладные подходы данных наук, мы остановились на таких из них, как личностно ориентированный, семейно ориентированный, культурологический, полисубъектный, системно-деятельностный. Ведущее место следует отдать реализации идей личностно и семейно ориентированного подходов, так как качественная

профилактика детского неблагополучия, как мы ранее писали, невозможна без индивидуализации проблемы и профилактики неблагополучия семьи, где живут и воспитываются дети. Личностно ориентированный подход признает уникальность, интеллектуальную и нравственную свободу, творческий потенциал участников исследования. Идеи семейно ориентированного подхода дополняет системно-деятельностный подход, который позволяет определить формы и виды семейно ориентированной деятельности и спроектировать последовательность, взаимосвязи и причинно-следственный характер профилактических мер. А также культурологический подход, который определяет содержательную наполненность форм профилактики с учетом социокультурного пространства семьи и детей. Семейно ориентированный подход, интегрируя идеи вышепредставленных подходов, строится на признании семьи в качестве значимой ценности образовательного процесса. Субъекты всех уровней профилактики организуют всестороннюю поддержку семьи, а также взаимодействие с ней других образовательных институтов и всего социума.

Результаты исследования. Ожидаемым результатом функционирования системы ранней профилактики детского неблагополучия является снижение количества неблагополучных детей и в лучшем случае — семей. Показателем успешности ранней профилактики является сохранение благополучия детей или переход детей из ситуации неблагополучия в ситуацию благополучия.

Министерство образования и науки Пермского края представило показатели успешности профилактики детского неблагополучия, в основу которых положены данные и индикаторы, полученные исследователями Саратовской государственной юридической академии — В. Ф. Борисовой и др. [1]. Представим некоторые индикаторы предлагаемой системы государственной работы по ранней профилактике детского неблагополучия:

- Доля несовершеннолетних, состоящих на различных видах профилактического учета (группа риска СОП, СОП), вступивших в конфликт с законом (совершивших преступления), от общего числа несовершеннолетних в возрасте 14–17 лет.
- Доля несовершеннолетних, состоящих на различных видах профилактического учета (группа риска СОП, СОП), совершивших общественно опасные деяния, от общего числа несовершеннолетних в возрасте до 14 лет, находящихся в СОП.

- Доля несовершеннолетних, совершивших преступления.
- Динамика случаев суицидов и попыток суицида среди несовершеннолетних.
- Динамика случаев гибели среди несовершеннолетних.
- Доля семей, состоявших на учете группы риска СОП и снятых с него в связи с положительными результатами коррекционной работы, от общего количества семей, состоящих на учете группы риска СОП.
- Доля несовершеннолетних, состоящих на учете группы риска СОП, участвующих в различных формах организованного досуга и занятости, в общем числе несовершеннолетних, состоящих на учете группы риска СОП.
- Доля несовершеннолетних, в отношении которых органами и учреждениями системы профилактики проводилась индивидуальная профилактическая работа, охваченных организованными формами оздоровления и занятости в летний период, от общего количества несовершеннолетних, в отношении которых органами и учреждениями системы профилактики в течение отчетного периода проводилась индивидуальная профилактическая работа.

Критикуя данные индикаторы детского неблагополучия, социологи отмечают их надуманность. Так, в социологических исследованиях под руководством Е. Ярской-Смирновой, посвященных изучению проблемы неблагополучия детства, обозначено, что образование должно прежде всего, лоббировать интересы общества, связанные с поддержкой и развитием благополучия, а не профилактики и коррекции неблагополучия [19]. Неблагополучие — это ошибки и упущения как системы образования, так и общества и государства в отношении семьи и процесса воспитания детей. По мнению Л. А. Грицай, эти проблемы решает семейно-ориентированный подход [4, с. 263–275]. Предлагаемая система ранней профилактики неблагополучия, основывающаяся на семейно ориентированном подходе и позволяющая внедрить семейно ориентированные формы работы, является своевременной и актуальной.

Заключение. Во-первых, мы представили теоретико-методологическое обоснование темы на основе изучения теоретических и прикладных аспектов проблемы. Была проведена работа с периодической научной литературой, сайтами образовательных организаций, электронной базой диссертаций Российской государственной библиотеки.

Во-вторых, нами было произведено обобщение опыта деятельности

территорий (Пермский край) и организаций (дошкольные и общеобразовательные учреждения, учреждения социальной помощи) в отношении детства и форм профилактики неблагополучия детей.

В-третьих, представлены основные диагностические параметры неблагополучия детей, произведен поиск и подбор диагностического инструментария, организовано констатирующее исследование по изучению неблагополучия детей на территории Пермского края.

В-четвертых, произведен поиск инновационных идей и подходов, позволяющих создать модель и обновить систему профилактики детского неблагополучия как в образовательных организациях, так и других органах, решающих изучаемую проблему в Пермском крае.

Статья опубликована при финансовой поддержке ФГБУ «Российский фонд фундаментальных исследований» и Министерства образования и науки Пермского края в рамках научного проекта № 17–16–59006-ОГН «Исследование инновационных семейно ориентированных форм профилактики детского неблагополучия: история и современность».

Литература

1. *Борисова В. Ф., Ильгова Е. В., Кузнецова И. О.* Оценка эффективности деятельности системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: коллективная монография. Саратов: ИП Коваль Ю. В., 2015. 124 с.
2. *Бочарова В. Г.* Опытно-экспериментальная работа в области социальной педагогики: специфики, тенденции, инновации // Социальная педагогика в России. 2010. № 1. С. 77–82.
3. *Гончарова Т.* Неблагополучные семьи и работа с ними // Народное образование. 2002. № 6. С. 98–99.
4. *Грицай Л. А.* Семейно-ориентированный подход как одно из направлений системы образования XXI в.: утопические мечтания или реальность будущего?: коллективная монография // О. А. Базалука (ред.). Киев: Скиф, 2012. Т. 2. Гл. 17. С. 263–275.
5. *Истратова О. Н.* Семейное неблагополучие как социально-психологическая проблема // Вестник Южного федерального университета. 2013. № 10 (147). С. 242–249.
6. *Каверин С. Н.* Семейное неблагополучие как один из основных факторов девиантного поведения детей и подростков // Концептуальные и прикладные аспекты социальной работы с семьей и детьми в полиэтнической среде: мат-лы IV заочной научно-практ. конф. с междунар. участием. МГУ им. Н. П. Огарева. Саранск, 2013. С. 74–76.
7. *Мишота В. А.* Семейное неблагополучие: понятие и виды // Язык и логика закона и права: мат-лы XIV Междунар. научной конф. М., 2014. С. 209–212.
8. О положении детей и семей, имеющих детей, в Пермском крае: ежегодный доклад, 2014 год // Л. В. Волкова (ред.). Пермь: Департамент социальной политики Аппарата Правительства Пермского края, Пермь, 2014. 266 с.
9. Об утверждении порядков межведомственного взаимодействия по профилактике детского и семейного неблагополучия: Постановление КДНиЗП Пермского края от 14.07.2014 г. № 7 [Электронный ресурс] // Консорциум «Кодекс»: электронный фонд правовой и нормативно-технической документации: [официальный сайт]. URL: http://docs.cntd.ru/document/444802799 (дата обращения: 17.09.2018).

10. *Олиференко Л. Я., Шульга Т. И.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска: учеб. пособие / Л. Я. Олиференко (ред.). М.: Академия, 2008. 112 с.

11. Организация индивидуальной профилактической работы с несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении: методический сборник // Пермь: Учебный центр ГУВД Пермской области, 2004. 67 с.

12. Ранняя профилактика социально опасного положения и социального сиротства: краевой подпроект: [официальный сайт]. URL: http://human.permkrai.ru/fcbrhp/msr/?sid=22 (дата обращения: 28.08.2018).

13. Рождаемость, смертность и естественный прирост населения // Территориальный орган Федеральной службы государственной статистики по Пермскому краю [официальный сайт]. URL: http://permstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/permstat/resources/b23cc1004c8935c582549b915ce0328a/2.5.html (дата обращения:17.09.2018).

14. *Романова Л. Л., Лейфа А. В.* Практическая подготовка бакалавров социальной работы к профилактике семейного неблагополучия в рамках социального партнерства // Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 193–207.

15. *Рыскаль О. Е.* Механизмы взаимодействия // Сфера детства. 2014. № 1. С. 44–48.

16. *Самигуллина В. Г.* Содержание социально-педагогической деятельности социального работника с клиентами, попавшими в трудную жизненную ситуацию // Социальная психология и коррекционная педагогика. 2009. № 10. С. 116–123.

17. Социальное благополучие человека в современном мире: материалы VI и VII краевых студ. науч.-практ. конф. / М. И. Баженова (ред.). Пермь: Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2015. 372 с.

18. *Тараданов А. А.* Семейное благополучие на Урале: теория, история, современность: монография. М.: Директ-Медиа, 2014. 148 с.

19. *Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В., Антонова В. К.* и др. Политика семьи и детства в постсоциализме: благополучие и неблагополучие в концептуальном аппарате семейной политики и защиты детства в современной России. М.: Вариант: ЦСПГИ, 2014. С. 72–98.

20. *Adamson P.* Child Well-being in Rich Countries: A Comparative Overview // Innocenti Report Card 11. UNICEF Office of Research. Florence, 2013 [Электронный ресурс]. URL: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf (дата обращения: 27.10.2018).

21. *O'Hare W., Mather M., Dupuis G.* Analyzing State Differences in Child Well-Being. Foundation for Child Development, 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://fcdus.org/sites/default/files/Analyzing%20State%20Differences%20in%20Child% 20 Well-Being.pdf (дата обращения: 27.10.2018).

PREVENTION OF CHILD DEPRIVATION IN THE PERM REGION: APPROACHES ANALYSIS AND DEFINITION OF SOCIAL GUIDELINES

The article presents the results of a fundamental research work supported by the Russian Foundation for Basic Research and includes both a theoretical-methodological and experiential-empirical study of the current social and pedagogical problem. The article includes the results of solving one of the research tasks related to the study of new approaches to the prevention of child and family problems in the education system. The authors summarize the research data on the problem under study, substantiate the urgency of preventing children's ill-being solved both at the Federal and the regional and municipal levels of education; the ideas are disclosed, the analysis of state policy and new approaches to the formation of the system of early prevention of child and family ill-being in education are presented. The theoretical and methodological positions of researchers studying the problem of preventing children's ill-being and the phenomenon of "well-being" are presented. The generalization of the data made it possible to assess the existing system for preventing children's ill-being and to determine the prospects and measures undertaken in the education system for the prevention of children's ill-being in the Ural. In general, it can be concluded that the state is making maxi-

mum efforts to design an innovative, accessible and effective in operation system of preventing child and family problems. The implemented system of work has a clear family-oriented vector for the prevention of children's ill-being on different levels of education.

Keywords: family and children's ill-being, systems of prevention of ill-being, interdepartmental interaction, family-oriented approach.

References

- *Adamson P.* Child Well-being in Rich Countries: A Comparative Overview // Innocenti Report Card 11. UNICEF Office of Research. Florence, 2013 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.unicefirc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf (data obrashcheniya: 27.10.2018).
- *Bocharova V. G.* Opytno-eksperimental'naya rabota v oblasti social'noj pedagogiki: specifiki, tendencii, innovacii // Social'naya pedagogika v Rossii. 2010. № 1. S. 77–82. [In Rus].
- *Borisova V. F.,* Il'gova E. V., Kuznecova I. O. Ocenka effektivnosti deyatel'nosti sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarushenij nesovershennoletnih: kollektivnaya monografiya. Saratov: IP Koval' Yu. V., 2015. 124 s. [In Rus].
- *Goncharova T.* Neblagopoluchnye sem'i i rabota s nimi // Narodnoe obrazovanie. 2002. № 6. S. 98–99. [In Rus].
- *Gricaj L. A.* Semejno orientirovannyj podhod kak odno iz napravlenij sistemy obrazovaniya XXI v.: utopicheskie mechtaniya ili real'nost' budushchego?: kollektivnaya monografiya / O. A. Bazaluka (red.). Kiev: Skif, 2012. T. 2. Gl. 17. S. 263–275. [In Rus].
- *Istratova O. N.* Semejnoe neblagopoluchie kak social'no-psihologicheskaya problema // Vestnik Yuzhnogo federal'nogo universiteta. 2013. № 10 (147). S. 242–249. [In Rus].
- *Kaverin S. N.* Semejnoe neblagopoluchie kak odin iz osnovnyh faktorov deviantnogo povedeniya detej i podrostkov // Konceptual'nye i prikladnye aspekty social'noj raboty s sem'ej i det'mi v polietnicheskoj srede: mat-ly IV zaochnoj nauchno-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. MGU im. N. P. Ogareva. Saransk, 2013. S. 74–76. [In Rus].
- *Mishota V. A.* Semejnoe neblagopoluchie: ponyatie i vidy // Yazyk i logika zakona i prava: mat-ly XIV Mezhdunar. nauchnoj konf. M., 2014. S. 209–212. [In Rus].
- O polozhenii detej i semej, imeyushchih detej, v Permskom krae: ezhegodnyj doklad, 2014 god / L. V. Volkova (red.). Perm': Departament social'noj politiki Apparata Pravitel'stva Permskogo kraya, Perm', 2014. 266 s. [In Rus].
- Ob utverzhdenii poryadkov mezhvedomstvennogo vzaimodejstviya po profilaktike detskogo i semejnogo neblagopoluchiya: Postanovlenie KDNiZP Permskogo kraya ot 14.07.2014 g. № 7 [Elektronnyj resurs] // Konsorcium «Kodeks»: elektronnyj fond pravovoj i normativno-tekhnicheskoj dokumentacii: [oficial'nyj sajt]. URL: http://docs.cntd.ru/document/444802799 (data obrashcheniya: 17.09.2018). [In Rus].
- O'Hare W., Mather M., Dupuis G. Analyzing State Differences in Child Well-Being. Foundation for Child Development, 2012 [Elektronnyj resurs]. URL: http://fcdus.org/sites/default/files/Analyzing%20State%20Differences%20in%20Child% 20 Well-Being.pdf (data obrashcheniya: 27.10.2018).
- *Oliferenko L. Ya.,* Shul'ga T. I. Social'no-pedagogicheskaya podderzhka detej gruppy riska: ucheb. posobie / L. Ya. Oliferenko (red.). M.: Akademiya, 2008. 112 s. [In Rus].
- Organizaciya individual'noj profilakticheskoj raboty s nesovershennoletnimi, nahodyashchimisya v social'no opasnom polozhenii: metodicheskij sbornik // Perm': Uchebnyj centr GUVD Permskoj oblasti, 2004. 67 s. [In Rus].
- Rannyaya profilaktika social'no opasnogo polozheniya i social'nogo sirotstva: kraevoj podproekt: [oficial'nyj sajt]. URL: http://human.permkrai.ru/fcbrhp/msr/?sid=22 (data obrashcheniya: 28.08.2018). [In Rus].
- *Romanova L. L., Lejfa A. V.* Prakticheskaya podgotovka bakalavrov social'noj raboty k profilaktike

semejnogo neblagopoluchiya v ramkah social'nogo partnerstva // Pedagogicheskij zhurnal. 2015. № 6. S. 193–207. [In Rus].
- Rozhdaemost', smertnost' i estestvennyj prirost naseleniya // Territorial'nyj organ Federal'noj sluzhby gosudarstvennoj statistiki po Permskomu krayu: [oficial'nyj sajt]. URL: http://permstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/permstat/resources/b23cc1004c8935c582549 b915ce0328a/2.5.html (data obrashcheniya:17.09.2018). [In Rus].
- Ryskal' O. E. Mekhanizmy vzaimodejstviya // Sfera detstva. 2014. № 1. S. 44–48. [In Rus].
- *Samigullina V. G.* Soderzhanie social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti social'nogo rabotnika s klientami, popavshimi v trudnuyu zhiznennuyu situaciyu // Social'naya psihologiya i korrekcionnaya pedagogika. 2009. № 10. S. 116–123. [In Rus].
- Social'noe blagopoluchie cheloveka v sovremennom mire: materialy VI i VII kraevyh stud. nauch.-prakt. konf. / M. I. Bazhenova (red.). Perm': Permskij gosudarstvennyj nacional'nyj issledovatel'skij universitet, 2015. 372 s. [In Rus].
- *Taradanov A. A.* Semejnoe blagopoluchie na Urale: teoriya, istoriya, sovremennost': monografiya. M.: Direkt-Media, 2014. 148 s. [In Rus].
- *Yarskaya-Smirnova E. R., Romanov P. V., Antonova V. K.* i dr. Politika sem'i i detstva v postsocializme: blagopoluchie i neblagopoluchie v konceptual'nom apparate semejnoj politiki i zashchity detstva v sovremennoj Rossii. M.: Variant: CSPGI, 2014. S. 72–98. [In Rus].

УДК 13.00.02; 811.1/.9

Е.Е. Балданмаксарова

Доктор филологических наук, главный научный сотрудник Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва
E-mail: liza.bur@mail.ru

Elizaveta E. Baldanmaksarova
Dr.Sc (Philology), Leading Researcher, Federal Institute for Educational Development, Russian Presidental Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ БУРЯТИЯ)

Статья посвящена одной из актуальных проблем развития языков: государственного языка Российской Федерации и государственных языков республик Российской Федерации. В частности, какие современные тенденции характерны для развития языковой образовательной политики в Российской Федерации в целом и конкретно в Республике Бурятия. Современная языковая ситуация рассматривается как показатель развития социальных и культурно-исторических процессов, происходящих в российском обществе. Отмечается, что она в последние годы актуализировалась и вызывает к себе особый интерес и пристальное внимание со стороны широкой общественности. Огромная роль в формировании духовной общности многонационального, многоконфессионального народа России принадлежит языковой образовательной политике государства. Подчеркивается, что формирование и реализация качественного и последовательного общего лингвистического образования относится к числу приоритетных задач государственной образовательной и национальной политики. В силу чего систематический анализ и оценка состояния двуязычия в общеобразовательной деятельности является неотъемлемой частью обеспечения принятия решений в сфере языковой политики.

Как цитировать статью: Балданмаксарова Е. Е. Современные тенденции развития языкового образования в субъектах Российской Федерации (на примере Республики Бурятия// Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.68–79. DOI 10.24411/2224-0772-2018-10030

К новым тенденциям в образовательной политике Бурятии, которые соответствуют духу времени, динамично изменяющимся процессам современного мира, относятся: разработка и внедрение обновленного комплекса учебно-методических материалов по языковому блоку; разработка научно-методических материалов для сопоставительного изучения русского и бурятского языков и др.

Ключевые слова: *государственный язык Российской Федерации, государственный язык республики Российской Федерации, языковая образовательная политика, российская гражданская идентичность, культура межнационального общения.*

Динамичные изменения, происходящие в общественно-политической, социально-экономической сферах жизни российского общества, подвигают систему общего образования к процессу модернизации. Данное обстоятельство позволяет констатировать, что отечественное образование вступило в новый этап. На наш взгляд, это период поиска новых государственно-управленческих решений, с одной стороны, а с другой — поиска конкретных инновационных форм и методов, основанных на информационных технологиях, в практико-ориентированной педагогической деятельности. Разработка и внедрение в общеобразовательный процесс современных инновационных методов научно-педагогического, научно-методического характера в области реализации образовательной политики в субъектах РФ потребовало единообразия в определении педагогических понятий и терминов [4, с. 23–28]. Среди целого ряда проблем системы общего образования к определенной неудовлетворенности как родительской, так и педагогической общественности приводит преподавание и изучение родных языков, включая русский.

Изучение и анализ федерального и республиканских законодательств, а также реальных языковых ситуаций в регионах РФ позволяет проанализировать изучение языков в общеобразовательных организациях субъектов РФ с преобладанием би- и полилингвальности; систематизировать факторы, определяющие адаптацию к школьной среде детей, слабо владеющих и не владеющих русским языком; представить научно-методические основы для сопоставительного изучения государственного языка Российской Федерации и языков народов России. Формирование и реализация качественного общего лингвистического образования относится к числу приоритетных задач государственной региональной образовательной политики. В силу чего постоянный анализ и оценка состояния двуязычия в общеобразовательной деятельности является

неотъемлемой частью обеспечения принятия решений в сфере языковой политики [1, с. 117–135].

Введение в образовательный процесс языкового блока учебно-исследовательской деятельности обучающихся, как показала практика последних лет, оправдывает себя, ибо, обладая образовательными, развивающими возможностями, поддерживает познавательный интерес школьников, усиливает их мотивацию к учебной деятельности, приучает самостоятельно ставить и поэтапно решать поставленные задачи. Элементы исследовательской деятельности позволяют обучающимся быстрее и эффективнее вовлечься в процесс обучения и достигать целей, в итоге получая удовлетворение от учебы и настраиваясь в дальнейшем на позитивный лад при получении новых знаний по изучаемому предмету.

Основные нормативно-правовые документы в сфере образования, в частности Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ, государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг., федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения, нацеливают общеобразовательные учреждения активнее привлекать внутренние ресурсы регионов, учитывать региональную специфику. Как на яркий пример можно сослаться на испытанное временем и доказавшее свою эффективность сотрудничество «вуз — школа», которое приобретает особую значимость и актуальность. Представим такой пример в Республике Бурятия.

Преподаватели Педагогического института Бурятского государственного университета (далее — БГУ) разработали учебно-методический комплект (далее — УМК) «Байкальский сундучок» в рамках учебного предмета «Байкаловедение» для учащихся младших и средних классов, рассчитанный на возрастную категорию от 8 до 14 лет. Данный УМК внедряется в течение последних лет в образовательных учреждениях Республики Бурятия в таких районах, как Баргузинский, Джидинский, Заиграевский, Иволгинский Кижингинский, Селенгинский и в городе Улан-Удэ [2, с. 108]. Основная цель — ознакомить и развить интерес обучающихся к родному краю, к достоянию республики — озеру Байкал — и привить любовь к родной земле и гордость за страну. В основу данной образовательной программы заложена идея вовлечения детей в продуктивную деятельность: выполнение творческих работ, участие в совместных исследовательских проектах, выполнение практических

работ социальной направленности и др. Учебные занятия носят самые различные формы. Это могут быть деловые и ролевые игры, дискуссии на заданную тему, моделирование, интерактивное обучение и т.д. Учебный материал в данном УМК дан таким образом, что у учителя, тьютора, воспитателя и у самих обучающихся появляется возможность свободного выбора того или иного материала в зависимости от темы исследования, преследуемых целей и задач [5, с. 21].

Совершенно справедливо считается, что наиболее продуктивными и перспективными направлениями взаимодействия вузов, в частности БГУ, «со школами по организации учебно-исследовательской деятельности учащихся являются: учебно-методическое взаимодействие, научно-методическая работа, кадровая работа, преподавательская деятельность, профориентационная работа. Проводимая научно-методическая работа по использованию исследовательских методик положила начало ежегодным мероприятиям по выявлению, обобщению, распространению опыта творчески работающих педагогов школ, учреждений дополнительного образования: республиканский конкурс исследовательских уроков, в котором ежегодно принимает участие более 200 учителей из 15 районов Бурятии и г. Улан-Удэ; городской конкурс проектов «К вершинам педагогического мастерства» [9, с. 79–80].

Формирование межкультурной компетенции обучающихся в общеобразовательных учреждениях Республики Бурятия относится к одной из основных задач. Осознание школьниками важности межкультурных коммуникаций тесно связано с пониманием ими своей принадлежности к определенному этносу и региону проживания. В республиканском масштабе реализуется, как правило, два взаимосвязанных, взаимодополняющих подхода. Во-первых, языковой, когда у всех обучающихся независимо от их национальной принадлежности вырабатывается понимание необходимости знания родного языка и культуры и на его основе сохранения своей российской гражданской идентичности. Во-вторых, интерлингвокультурный, нацеленный на изучение языка и культуры европейских и азиатских цивилизаций. В данной связи весьма актуализировалась проблема изучения и преподавания бурятского языка как родного для титульной в республике нации, эвенкийского языка для коренного малочисленного народа Республики Бурятия и русского языка как государственного языка Российской Федерации.

Проблемы сохранения и развития родного языка в современных

условиях, когда его коммуникативная активность в различных сферах общения сокращается, что связано, безусловно, с процессами глобализации, а также с такими понятиями, как самосознание, самоощущение народа, с его ценностными ориентациями и установками, активизировались и требуют своего решения. Данное обстоятельство подвигает общественные организации республики объединять усилия с образовательными учреждениями и проводить совместные мероприятия для изучения и развития бурятского языка и культуры. Как на яркий и показательный пример можно сослаться на деятельность Буддийской Традиционной Сангхи России, которая совместно с Министерством образования и науки, Министерством культуры Республики Бурятия, с привлечением депутатов Народного Хурала, правительственных структур, с обязательным участием первых лиц республики проводит конкурс для школьников «Материнский язык — наше богатство» (Эхэ хэлэн — манай баялиг), который проходит с июня 2014 г. Прямую трансляцию ведет Бурятская государственная телевизионная радиокомпания с 2016 г. Заслуживает внимания тенденция расширения бурятского языка, его словарного запаса за счет диалектных слов. Появилась новая газета «Диалекты бурятского языка», изданы два словаря: «Шаргалжинский бурятский словарь» (СПб., 2017) и «Бурятско-русский словарь мурочинских, хилгантуйских бурят» (М., 2018).

В последние годы особое внимание со стороны администрации школ, районных и городских отделов народного образования, Министерства образования и науки Республики Бурятия стало уделяться престижу учителя родного языка, его профессионализму, повышению качества преподавания им своего предмета. Об этом свидетельствуют ежегодно проводимые конкурсы «Лучший учитель родного языка», в которых активное участие наравне с учителями принимают обучающиеся. Эти конкурсы, организуемые на разных уровнях (район, город, республика), широко освещаются в средствах массовой информации, помогая социальному позиционированию миссии учителя.

Традиционными стали такие формы популяризации бурятского языка, как Тотальный экзамен, а также Дни бурятского языка, которые проходят ежегодно в течение недели в сентябре во всех общеобразовательных учреждениях, колледжах, вузах и библиотеках республики. Популярностью в республике пользуется телевизионная детская познавательно-развлекательная программа «Бамбаахай», съемка которой проходит в общеобра-

зовательных и дошкольных учреждениях республики с выходом в эфир два раза в месяц. Особенностью данной программы является не только то, что она выходит на двух языках — бурятском и русском, но и то, что в качестве ведущих программы выступают сами дети. Наблюдается тенденция расширения радио- и телепередач на бурятском языке, их тематическое разнообразие. Назовем некоторые из них: «Уголок учителя родного языка» (Багшын булан), «На волне времени» (Сагай долгин дээрэ), «Эхо времени» (Сагай сууряан), «Серебряная коновязь» (Мунгэн сэргэ), «Бурятия» (Буряад Орон), «Диалоги» (Хөөрэлдөөн), в формате прямого эфира выходит «Зеркало» (Толи), в Интернете пользуются популярностью электронный журнал на бурятском языке «Серебряная пуговица 3D» (Мүнгэн тобшо 3D), сайт «Творческий человек» (Уран хун), публикующий художественные произведения фольклора и литературы.. На эвенкийском языке выходит радио- и телепередача «Улгур». Появились гранты Министерства образования и науки РБ, Министерства культуры РБ, Комитета по делам национальностей Народного Хурала РБ для издания учебников, учебно-методических материалов и художественных книг на бурятском языке.

Языковая ситуация как показатель развития социальных и культурно-исторических процессов, происходящих в российском обществе в целом, обострилась, особенно в последние годы, и, безусловно, вызывает к себе особый интерес и внимание не только педагогов и родителей обучающихся, но и властных структур и законодательных органов. В первую очередь выдвинулись проблемы преподавания государственных языков республик Российской Федерации — бурятского и эвенкийского. В связи с этим есть необходимость обратить внимание на Конституцию Российской Федерации, где подчеркивается, что каждая республика «вправе устанавливать свои государственные языки» [ст. 68 ч. 2], а также «каждый человек имеет право на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания» [ст. 26 ч. 2]. Данные утверждения находят подтверждение в законах Российской Федерации от 25.10.91 № 1807–1 «О языках народов Российской Федерации» (в редакции Федерального закона № 185-ФЗ) и от 29.12. 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Несомненно, огромная роль в формировании духовной общности многонационального, многоконфессионального народа России принадлежит языковой образовательной политике государства. В Стратегии

государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года, которая утверждена Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666, отмечается, что любой язык рассматривается как неповторимое явление общечеловеческой культуры, подчеркивается его высокое предназначение в исторических судьбах многонационального народа России.

В статье «О реализации прав граждан на получение образования на родном языке» заместителя министра образования и науки РФ Т. Ю. Синюгиной отмечается, что «рабочие программы учебных предметов при реализации предметных областей «Родной язык и литературное чтение на родном языке» (уровень начального общего образования) и «Родной язык и родная литература» (уровень основного общего образования) разрабатываются в соответствии с ФГОС и утверждаются образовательной организацией самостоятельно» [6, с. 14–15]. Далее автор констатирует, что «изучение государственного языка республики РФ возможно в рамках регионального компонента и компонента образовательной организации. Изучение родного языка также возможно в рамках федерального компонента в соответствии с федеральным базисным учебным планом и примерными учебными планами для образовательных учреждений РФ, реализующих программы общего образования, утвержденными приказом Минобрнауки России от 09.03.2004 № 1312» [6, с. 14–15]. В заключение автор делает вывод: «и ФГОС, и ГОС-2004 позволяют в полном объеме реализовать права обучающихся на изучение русского языка, родного языка из числа народов РФ» [6, с. 14–15].

Ориентация на создание условий по формированию российской гражданской идентичности, поддержанию единого образовательного, культурного пространства страны, воспитания патриотических чувств, в основе которого лежит «идея объединяющего начала» (В. В. Путин), позволяет сохранять и укреплять единство и целостность поликультурного государства. Это в свою очередь подвигает научно-педагогическое сообщество к поиску новых методологических и методических решений. Задача в целом непростая, ибо она тесно связана с ростом этнического самосознания в республиках, усилением миграционных процессов в масштабах страны, появлением новых стандартов образования и их внедрением в систему школьного образования.

В этой связи весьма показателен «Всероссийский мастер-класс учителей родных языков, включая русский», проводимый Федеральным

институтом развития образования в течение последних двенадцати лет [8]. Данное мероприятие, во-первых, позволяет учителям-языковедам обмениваться инновационными находками, педагогическими наработками в области преподавания филологических дисциплин. Во-вторых, дает возможность организаторам собирать, изучать, осмысливать, обобщать отправленные учителями материалы и готовить их к изданию. В то же время, когда приглашенные учителя прибывают в Москву для участия во Всероссийском мастер-классе, на рабочих встречах, презентациях, «круглых столах» и других мероприятиях, где открыто обсуждаются волнующие учителей вопросы, есть возможность выявить и проанализировать возникающие неоднозначные представления о языковой образовательной политике, сообща, совместными усилиями найти пути устранения противоречий в понимании и интерпретации национальной государственной политики.

К новым тенденциям в республиканской образовательной политике, которые соответствуют духу времени, динамично изменяющимся процессам современного мира, можно отнести разработку и внедрение обновленного комплекса учебно-методических материалов по языковедческому блоку. Он состоит из учебников в обычном бумажном варианте и в электронном формате, методических рекомендаций для учителя с включением примерной программы, а также рабочих тетрадей и аудиоприложений [3]. В данной связи весьма показательна встреча трех региональных министров образования — Республики Бурятия, Иркутской области и Забайкальского края,— специально организованная в феврале 2018 года, по проблемам изучения и преподавания бурятского языка и литературы. По итогам прошедшей встречи было принято решение преподавать данные предметы во всех трех субъектах РФ по единой учебной программе, по единым учебникам, т.е. по одному и тому же УМК.

Идея сопоставительного изучения государственного языка Российской Федерации и государственных языков республик Российской Федерации была поддержана в регионах. Результатом явилась разработка справочного материала по шести крупным языковым группам РФ [7]. Остановлюсь кратко на материалах, предложенных нами для сопоставления русского и монгольских языков РФ (бурятского, калмыцкого). Они направлены на расширение информационно-методической функции примерной программы по языковому блоку в решении научно-методических задач,

стоящих перед учителями русского и родного языков и связанных с предупреждением особо актуальных проблем межязыковой интерференции в поликультурной среде. Поскольку образовательные задачи, связанные с интерференцией, появляются в силу различий в изучаемых языках, этот феномен может проявляться и в устной, и в письменной речи.

Материалом для сопоставления послужили однородные, однотипные, частично совпадающие как по форме, так и по содержанию языковые факты, а объектом сопоставления — различия, дифференциальные признаки, способные повлиять на последствия влияний одного языка на другой. В частности, были определены такие специфические признаки, характерные для системы монгольских языков РФ (бурятского, калмыцкого), как отсутствие категории рода и предлогов, особенности произношения и написания слов с мягким знаком, употребление и произношение звуков, присущих именно бурятскому языку [h], [γ], [өө] и др. Из всех видов интерференции к наиболее часто встречающимся относятся звуковая (фонетическая, фонологическая и звуковая-репродукционная), грамматическая (морфологическая, синтаксическая, пунктуационная), внутриязыковая. Особое внимание было уделено факторам, определяющим возникновение дислексии, то есть конфликтным ситуациям, возникающим при параллельном изучении двух и более языков.

В современных условиях школа рассматривается как социальный институт, призванный помочь детям адаптироваться к быстроменяющимся реалиям жизни в современном мире неопределенности, выработать готовность личности к изменениям и к самообразованию в течение всей своей жизни, то есть к пониманию того, что непрерывность образования становится новым модусом жизни в XXI веке. Необходимо отметить, что эти и другие актуальные вопросы государственной образовательной политики обсуждались на площадках VII Байкальского образовательного форума, ежегодно проходящего в Республике Бурятия. В августе 2018 года он прошел под эгидой Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки по теме «Качество образования: диалог с обществом», где обсуждались основные тенденции современной системы образования, такие как регионализация, инфраструктура, цифровизация, качество образования внутри страны и в международном аспекте.

Весьма показательным и соответствующим духу времени является проведение Международного форума «Бурятский язык в XXI веке» (г. Улан-Удэ, 26–27 ноября 2018 г.), организованного Правительством Республики

Бурятия, Правительством Иркутской области и Правительством Забайкальского края с приглашением губернаторов Дорнодского и Хэнтэйского аймаков Монголии и представителей Правительства Внутренней Монголии Китая. С основными докладами на пленарном заседании выступили: Глава Республики Бурятия А. С. Цыденов «Бурятский язык в XXI веке — переход от стагнации к экспансии»; губернатор Иркутской области С. Г. Левченко «Состояние и перспективы развития бурятского языка в Иркутской области»; ВРИО губернатора Забайкальского края А. М. Осипов «Состояние и перспективы развития бурятского языка в Забайкальском крае».

На дискуссионных площадках, развернутых в рамках форума, обсуждались вопросы бурятского литературного языка и диалектов; проблемы, связанные с национальными художественными традициями и перспективами развития бурятской литературы; о роли учреждений культуры в сохранении и развитии бурятского языка. Особое внимание было уделено проблемам качества преподавания бурятского языка, вопросам инновационной методики, а также роли печатных и электронных СМИ, интернет-ресурсов в развитии бурятского языка. Впервые обращено внимание на повышение роли муниципалитетов в решении вопросов сохранения и развития бурятского языка, роли семьи в сохранении и развитии родного языка.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФИРО РАНХиГС по проекту 2018 г. «Нормативно-правовое и научно-методическое сопровождение реализации языковой образовательной политики в субъектах Российской Федерации с преобладанием би- и полилингвальности».

Литература

1. *Артеменко О. И., Кузьмин М. Н.* Современная языковая образовательная политика и языковая ситуация в России // Актуальные этноязыковые и этнокультурные проблемы современности: этнокультурная и этноязыковая ситуация — языковой менеджмент — языковая политика. Книга III / отв. ред. Г. П. Нещименко. М.: ЯСК, 2017. С. 117–135.
2. *Бабиков В. А.* Организация учебно-исследовательской деятельности школьников посредством учебно-методического комплекта «Байкальский сундучок» // Учебно-исследовательская деятельность в системе общего, дополнительного и профессионального образования: мат-лы VI Всерос. науч.-практ. конф., г. Улан-Удэ, 5–6.11.2015. Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2015. С. 108–112.
3. *Балданмаксарова Е. Е.* Обновление содержания УМК по русскому языку для начального общего образования в полиэтнических регионах Российской Федерации // Взаимодействие языков и культур при изучении русского языка как неродного: опыт и перспективы: мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. (в рамках реализации федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг.), г. Махачкала, 7–8.11.2017. Махачкала: Алеф, 2017. С. 105–107.

4. *Иванова С. В.* Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы, 2015. № 6 (40). С. 23–28.

5. *Портнягина М. А.* Комплексная оценка инновационности учебно-методического комплекта «Байкальский сундучок» // Вестник БГУ, сер. Педагогика. 2014. № 1 (2). С. 18–21.

6. *Синюгина Т. Ю.* О реализации прав граждан на получение образования на родном языке // Образование в документах: аналитический и нормативно-методический бюллетень. М.: Частное образование, 2018. № 2 (315). С. 11–15.

7. Учимся и живем в России: практическое пособие для учителей начального общего образования / под общ. ред. О. И. Артеменко. М: ФИРО, 2017. 248 с.

8. Форум педагогического мастерства — 2016: практическое пособие по материалам Всероссийского мастер-класса учителей родных, включая русский, языков / под общ. ред. О. И. Артеменко, М. Н. Кузьмина. М: ФИРО, 2017. 332 с.

9. *Юн-Хай С. А.* Взаимодействие классического госуниверситета с образовательными учреждениями в организации учебно-исследовательской деятельности учащихся // Вестник БГУ, сер. Педагогика. 2017. № 7. С. 78–85.

MODERN TRENDS IN DEVELOPMENT OF LANGUAGE EDUCATION IN CONSTITUENT ENTITIES OF THE RUSSIAN FEDERATION (ON THE EXAMPLE OF THE REPUBLIC OF BURYATIA)

The article is devoted to one of the topical problems of language development: the state language of the Russian Federation and the state languages of the republics of the Russian Federation. In particular, what modern trends are characteristic for the development of language education policy in the Russian Federation in General and specifically in the Republic of Buryatia. The modern language situation is considered as an indicator of the development of social, cultural and historical processes taking place in the Russian society. It is noted that it has been updated in recent years and causes a special interest and attention from the General public. A huge role in the formation of the spiritual community of the multinational, multiconfessional people of Russia belongs to the language educational policy of the state. It is emphasized that the formation and implementation of high-quality and consistent General linguistic education is among the priorities of the state educational and national policy. Therefore, the systematic analysis and assessment of the state of bilingualism in General education is an integral part of decision-making in the field of language policy. The new trends in the educational policy of Buryatia, which correspond to the spirit of the time, dynamically changing processes of the modern world, include: the development and implementation of an updated set of teaching materials on the language unit; the development of scientific and methodological materials for the comparative study of Russian and Buryat languages, etc.

Keywords: state language of the Russian Federation, state language of the Republic of the Russian Federation, language educational policy, Russian civil identity, culture of interethnic communication.

References

- *Artemenko O. I., Kuz'min M. N.* Sovremennaya yazykovaya obrazovatel'naya politika i yazykovaya situaciya v Rossii // Aktual'nye ehtnoyazykovye i ehtnokul'turnye problemy sovremennosti: ehtnokul'turnaya i ehtnoyazykovaya situaciya — yazykovoj menedzhment — yazykovaya politika. Kniga III. / Otv. red. G. P. Neshchimenko. M.: YASK, 2017. s. 117–135. [In Rus].
- *Babikov V. A.* Organizatsiia uchebno-issledovatel'skoi deiatel'nosti shkol'nikov posredstvom uchebno-metodicheskogo komplekta «Baikal'skii sunduchok» // Uchebno-issledovatel'skaia deiatel'nost' v sisteme obshchego, dopolnitel'nogo i professional'nogo obrazovaniia: Mat-ly VI Vseros. nauch.-prakt.

konf. g. Ulan-Ude, 5–6.11.15. Ulan-Ude: Izd-vo BGU, 2015. S. 108–112. [In Rus].
- *Baldanmaksarova E. E.* Obnovlenie soderzhaniya UMK po russkomu yazyku dlya nachal'nogo obshchego obrazovaniya v poliehtnicheskih regionah Rossijskoj Federacii // Vzaimodejstvie yazykov i kul'tur pri izuchenii russkogo yazyka kak nerodnogo: opyt i perspektivy. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (v ramkah realizacii federal'noj celevoj programmy «Russkij yazyk» na 2016–2020 gg.). g. Mahachkala, 7–8.11.17. Mahachkala: Alef, 2017. S. 105–107. [In Rus].
- Forum pedagogicheskogo masterstva— 2016 prakticheskoe posobie po materialam Vserossiiskogo master-klassa uchitelei rodnykh, vkliuchaia russkii, iazykov / pod obshch. red. O. I. Artemenko, M. N. Kuz'mina. Moscow: FIRO, 2017. 332 s. [In Rus].
- *Iun-Khai S. A.* Vzaimodeistvie klassicheskogo gosuniversiteta s obrazovatel'nymi uchrezhdeniiami v organizatsii uchebno-issledovatel'skoi deiatel'nosti uchashchikhsia // Vestnik BGU, ser. Pedagogika. 2017. No. 7. S 78–85. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naya sreda: v poiskah otlichij / Cennosti i smysly, 2015. № 6 (40). S. 23–28. [In Rus].
- *Portniagina M. A.* Kompleksnaia otsenka innovatsionnosti uchebno-metodicheskogo komplekta «Baikal'skii sunduchok» // Vestnik BGU, ser. Pedagogika. 2014. No. 1 (2). S. 18–21. [In Rus].
- *Sinyugina T. Yu.* O realizacii prav grazhdan na poluchenie obrazovaniya na rodnom yazyke // Obrazovanie v dokumentah: analiticheskij i normativno-metodicheskij byulleten'.: M.: Chastnoe obrazovanie, 2018. № 2 (315). S.11–15. [In Rus].
- Uchimsia i zhivem v Rossii: prakticheskoe posobie dlia uchitelei nachal'nogo obshchego obrazovaniia / pod obshch. red. O. I. Artemenko. M.: FIRO, 2017.— 248 s., tabl. [In Rus].

УДК 373.31

МОЖНО ЛИ РАЗВИВАТЬ ПИСЬМЕННУЮ РЕЧЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПЕРВЫХ ДНЕЙ ОБУЧЕНИЯ, ИЛИ ЕЩЕ РАЗ О МЕТОДЕ Д. Б. ЭЛЬКОНИНА

М. И. Кузнецова

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра начального общего образования, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: bernin@mail.ru

Marina I. Kuznetsova
Dr. Sc. (Education), Leading Researcher, Centre for Primary General Education, Institute for Strategy ofEducation Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Статья посвящена анализу метода обучения чтению и письму, созданного прекрасным детским психологом, одним из основоположников теории учебной деятельности Даниилом Борисовичем Элькониным. Доказывается положение, что предложенный метод не перестал быть актуальным. Использование данного метода позволяет на практике реализовать зафиксированную в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) 2009 года направленность современного начального образования на развитие учебной деятельности, всех видов речевой деятельности. В статье также анализируются те изменения, которые привносят в метод последователи Д. Б. Эльконина, приводятся отличия подготовленного в 2018 году варианта букваря от выходивших ранее изданий.

Ключевые слова: *начальная школа, учебная деятельность, письменная речь, метод обучения чтению и письму, букварь, действие звукового анализа, читательские умения, моделирование, научные понятия, понятийно-игровые персонажи, мотивация.*

Вопрос, вынесенный в заголовок статьи, можно переформулировать и так: «На что должно быть направлено обучение чтению и письму в первом

Как цитировать статью: Кузнецова М. И. Можно ли развивать письменную речь младших школьников с первых дней обучения, или Еще раз о методе Д. Б. Эльконина // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.80–91. DOI 10.24411/2224-0772-2018-10031

классе?». Ответ на этот вопрос не столь очевиден. До сих пор достаточно много представителей научно-педагогического сообщества считают, что период обучения чтению и письму должен решать только узкопрактическую задачу: помочь детям овладеть графическим навыком написания букв русского алфавита и навыком слогового чтения. Сторонники этой точки зрения убеждены, что поскольку чтение и письмо — это навыки, то в первые месяцы обучения в первом классе нужно максимум времени уделить их отработке, а страницы букварей и прописей должны быть наполнены лишь значительным количеством материала для автоматизации навыков чтения слогов, слов и написания букв. Представители этого сообщества убеждены, что заниматься чем-то другим значит тратить драгоценное время понапрасну: важно лишь закрепить у первоклассников зрительный и двигательный образ букв, познакомить их со способом чтения и отрабатывать его. Звуковой анализ представляется лишним и даже вредным, а вопрос развития письменной речи как одного из способов передачи смыслов представляется преждевременным, и его решение откладывается порой до третьего класса.

Может ли быть по-другому? Безусловно. В середине двадцатого века Даниил Борисович Эльконин отстаивал иные позиции [14; 15]. Не всякому выдающемуся ученому удается совместить деятельность по разработке собственной теоретической системы с созданием метода обучения конкретному предмету и учебных пособий, позволяющих реализовать концептуальные положения разработанной теоретической системы. Д. Б. Эльконин — один из немногих, кому это удалось. Он известен всем как выдающийся детский психолог, автор периодизации детского развития, концепции игры, создатель теории учебной деятельности [13]. Но, к сожалению, не все знают, что, разработав основы развивающего обучения в начальной школе, Даниил Борисович в шестидесятых годах прошлого века, осознавая, что положения теории должны быть реализованы в практике работы через конкретные программы обучения и учебники, поставил перед собой задачу разработки курса русского языка в начальной школе. Прекрасно понимая, что первым этапом этого курса является обучение грамоте, он проанализировал существовавшие в то время методы обучения грамоте и пришел к выводу, что для одновременной реализации нескольких целей — формирования учебной деятельности, введения в мир письменной речи и узкопрактической цели научить читать и писать — невозможно использовать традиционные ме-

тоды, необходимо создавать новый. Именно так появился его метод обучения, в соответствии с которым первоклассники не просто овладевают навыком чтения, а входят в мир письменной речи как средства общения, и происходит это через овладение учебной деятельностью. Учить читать можно по-разному, но не всякое обучение будет идти в русле учебной деятельности, способствовать общеинтеллектуальному развитию детей и с первых уроков вводить в удивительный и сложный мир письменного общения. Создавая свой метод, Д. Б. Эльконин пересмотрел как психологические, так и лингвистические основания традиционной методики обучения грамоте и придал развивающий характер его начальному этапу. Метод был успешно применен в экспериментальных школах, а сейчас продолжает применяться уже не только в рамках системы Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, обогащается благодаря его ученикам и последователям (об этом в статье будет сказано ниже). Но до сих пор есть педагоги, которые не знают об этом методе, а есть, к сожалению, и те, кто считает это метод «вредным», что, конечно, неверно. Хотелось бы еще раз обсудить уникальность метода, его развитие во времени, поскольку самым продуктивным при наличии разных точек зрения является диалог, основанный на достоверной информации.

Излагая основы своего подхода к обучению грамоте, Д. Б. Эльконин подчеркивал, что хотя внешне чтение и воспринимается как процесс оперирования буквами, это является оболочкой, за которой происходит реальное действие со звуками языка. А раз так, значит, в обучении чтению нужно сосредоточить усилия на открытии перед ребенком звуковой формы слова, на введении его в звуковую действительность речи и усвоении им тех отношений между звуками, которые присущи фонетической системе данного языка. Таким образом, Д. Б. Эльконин, продолжая традиции К. Д. Ушинского, считал, что основа обучения грамоте — работа не с буквами, а со звуками того языка, на котором ребенок учится читать и писать, и конструировать процесс обучения чтению и письму нужно не только с точки зрения непосредственного практического результата, а в перспективе всего последующего языкового развития ребенка. «Не буквы или их названия являются предметным содержанием действий читающего, а звуковая сторона языка — фонемы и их последовательность» [14, с. 21]. Способ обучения чтению находится в прямой зависимости от особенностей звуковой системы языка и от принципа чтения и письма на этом языке. Для читающего на русском

языке принципиальным является различение гласных и согласных звуков, различение твердых и мягких согласных звуков и наличие механизма ориентировки на букву, обозначающую гласный звук, для определения твердости или мягкости предшествующего согласного звука. При этом чисто практическая цель — научить читать, не должна заслонить намного более важную цель: воспитание у ребенка нового отношения к языковой действительности. Важно удерживать в центре внимания вопрос о том, как влияет обучение грамоте на отношение ребенка к языку, на дальнейшее усвоение ребенком грамматики, синтаксиса. Д. Б. Эльконин доказал, что «в первоначальном обучении чтению необходимо выделять три этапа: 1) подготовительный этап, целью которого является формирование фонемного анализа слов и общей ориентировки в фонемной системе языка; 2) освоение системы гласных звуков, их обозначения буквами и формирование при чтении ориентации на буквы, обозначающие гласные звуки; 3) освоение системы согласных звуков, их обозначения буквами и формирование основного механизма чтения» [14, с. 64]. Уникальность созданного метода заключается в том, что чисто предметная задача совмещена с приоритетной целью начального образования — формированием учебной деятельности. Первым учебным действием, которым овладевает первоклассник, является действие звукового анализа. Предметная сторона этого действия — овладение умением выделять последовательность звуков в слове (без этого невозможно ни чтение, ни письмо), но не менее ценным является то, что идет подготовка к решению учебных задач. Овладение действием звукового анализа происходит как осознанное усвоение заданной последовательности операций с параллельным моделированием звукового состава слова. Принципиальным моментом является овладение способом проведения звукового анализа, а не только моделирование звукового состава слов с помощью фишек. Особенностью учебной задачи и ее отличием от практической является то, что следствием выполненной учебной задачи является овладение учащимися общим способом решения широкого круга задач. Формирование учебной деятельности — длительный и очень сложный процесс, осуществляемый в совместной деятельности учителя и учеников, овладение первоклассниками действием звукового анализа слова — первый шаг на пути решения ими учебных задач. Первоклассники осваивают полный пооперационный состав действия звукового анализа, выполняют каждую операцию, запоминают последовательность сменя-

ющих друг друга операций, вместе с учителем осуществляют пошаговый контроль за выполнением операций, учатся замечать свои ошибки.

Некоторые педагоги ставят под сомнение полезность проведения такой работы, ссылаясь на то, что научить читать можно и без проведения звукового анализа, опираясь на зрительный анализатор и память. Конечно, есть дети с очень хорошей зрительной памятью, которая помогает им овладеть способом чтения путем накопления зрительных образов, определенное количество которых может помочь понять принцип чтения. Но важно помнить, что не все современные дети обладают хорошей зрительной памятью, а научить читать школа обязана всех. Но если научиться читать можно разными способами, то полноценное овладение письмом невозможно без развитого умения вслушиваться в звучащую речь, анализировать звуковой состав слова, вычленять последовательность звуков в слове. Нельзя запомнить написание всех слов русского языка, нельзя механически выучить и применять орфографические правила. Безошибочное письмо — это передача звучащих слов с помощью букв с учетом правил графики и орфографии, свойственных данному языку. Да, можно вспоминать опыт дореволюционных гимназий, в которых основой обучения безошибочному письму была система списывания с опорой на зрительную и двигательную память, но какой процент современных школьников обладает необходимым уровнем развития этих видов памяти? В ситуации, когда многим школьникам свойственны мозаичность восприятия, сниженный объем памяти, необходимо научить их действию звукового анализа (безусловно, не исключая при этом и отработку действия списывания). Это позволит через предложенные разные стратегии стать успешными всем первоклассникам. В ходе осуществления действия звукового анализа, обозначая звуки фишками, которые указывают на качественные характеристики звуков, первоклассники заполняют звуковые схемы, моделируют звуковую форму слова. Это позволяет материализовать звучащее слово и осуществить как анализ звуковой формы слова, так и ее преобразование.

Одним из преимуществ обучения по методу Д. Б. Эльконина является то, что ребенок сразу усваивает позиционный принцип чтения, для этого гласные буквы вводятся парами: а–я, о–е, у–ю, ы–и, э–е. Благодаря этому возникает два преимущества: «читая свои первые слоги, ребенок сразу овладевает общим способом чтения любых слогов: учится ориентироваться на гласную букву, следующую за согласной; моделируя отношение

согласных и гласных, ученик открывает первую в своей жизни закономерность родного языка, решает первую учебную задачу» [1, с. 20]. На этапе знакомства с буквами, обозначающими гласные звуки, первоклассники начинают работать с моделью слов, имеющую предсказательную функцию — при проведении звукового анализа обозначая мягкости или твердости согласного звука с помощью фишки зеленого или синего цвета, ребенок уже задает выбор буквы гласного звука, а при чтении по модели буква гласного звука указывает на то, как произносить согласный звук (мягко или твердо). К моменту введения букв, обозначающих согласные звуки, учащиеся понимают и осваивают позиционный принцип чтения и основной способ обозначения твердости/мягкости согласных звуков (с помощью букв гласных). Последующее обучение на этапе введения букв согласных, парных по твердости мягкости, строится как закрепление этого правила русской графики об обозначении твердости и мягкости согласных с помощью букв гласных.

Как было отмечено выше, метод обучения Д. Б. Эльконина способствует не только включению первоклассников в учебную деятельность, формирует особое отношение к звуковой действительности, но и обладает потенциалом развития письменной речи. С первых дней обучения по методу Д. Б. Эльконина постоянно звучат слова «запишем» с помощью схемы, модели, условных обозначений; «прочитаем» модель, чужую схему и т.д. Этому способствует то, что ребята постоянно говорят о слове, удерживая две его стороны: звучание и значение, с самого начала идет ориентация учащихся на извлечение смысла (при чтении) и на передачу смысла (при письме). Без ориентировки на понимание процессы чтения и письма являются бессмысленным, именно поэтому в методе Д. Б. Эльконина приоритетной целью является овладение письменной речью как средством общения, а не механические упражнения в чтении и письме, с самого начала обучения в центре внимания находится значение слова. По мере развития первоначального навыка чтения, заключающегося в установлении и закреплении связей слова видимого и произносимого, внимание уделяется извлечению смысла читаемого текста и передаче смысла при создании собственного текста (каким бы маленьким поначалу ни был объем текста).

Создание метода обусловило и создание букваря. При жизни Д. Б. Эльконина «Букварь» выпускался очень небольшими тиражами (первый раз в 1961-м, второй — в 1969 году) для использования в экспериментальных классах.

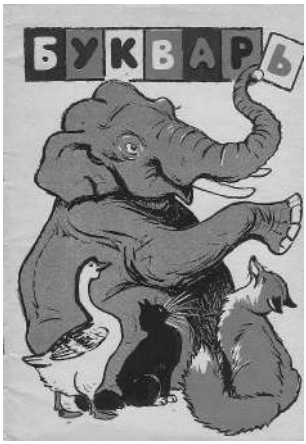


Рис. 1 Букварь Д. Б. Эльконина, издание 1969 года

И лишь в девяностых годах прошлого века (первый раз в 1992 году) букварь был напечатан в издательстве «Просвещение» большим тиражом [12].

Рис. 2 Букварь Д. Б. Эльконина, издание 1992 года

Первое издание букваря было подготовлено Г. А. Цукерман и Е. А. Бугрименко. Букварь представляет собой последовательность учебно-практических задач, решая которые, дети открывают законы

русской графики и орфографии. Все содержание букваря Д. Б. Эльконина выстроено в логике его метода. В букваре созданы специальные проблемные ситуации, позволяющие детям почувствовать и осознать необходимость в новом знании для решения учебно-практической задачи письма и чтения.

В конце двадцатого века с опорой на метод Д. Б. Эльконина было создано еще несколько букварей, например, букварь В. В. Репкина, букварь Л. Е. Журовой [4; 7].

При всей неоспоримости теоретических основ, заложенных Д. Б. Элькониным, за более чем полвека, прошедших с момента создания метода и букваря, мир и наша страна стали другими, изменились первоклассники, та среда, которая их окружает. Кроме того и сама теория учебной деятельности продолжала развиваться, появились новые исследования [6; 8; 9; 10; 11]. Это обусловило то, что при подготовке в 2018 году очередного издания Г. А. Цукерман и О. Л. Обухова внесли в букварь некоторые изменения. Отметим несколько особенностей нового издания.

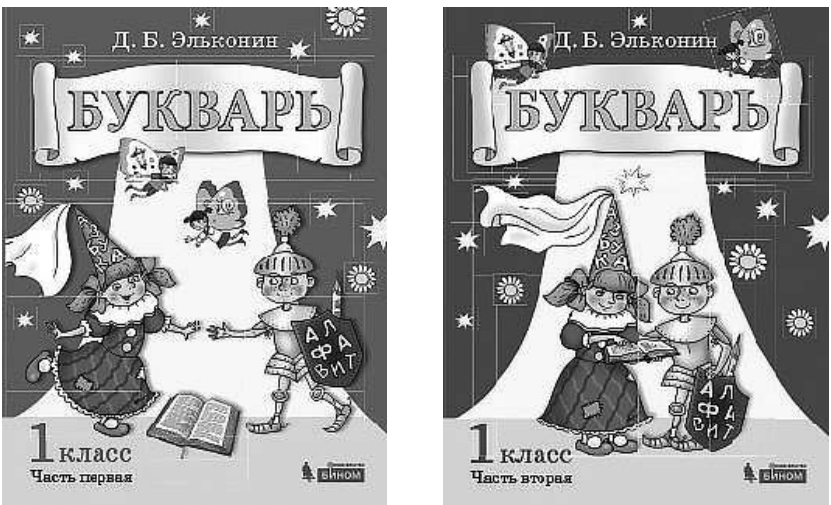


Рис. 3 Букварь Д. Б. Эльконина, подготовленный к изданию в 2018 году

В букварь был введен дополнительный материал, позволяющий в большей полноте реализовать ряд теоретических положений, таких как: представление учебной деятельности как развертывания системы учебных задач, значимость учебной игры на этапе перехода от игровой

к учебной деятельности; продуктивный характер сотрудничества педагога и учителя, совместно решающих учебные задачи. Основой проведенных изменений стала убежденность в том, что появлению в жизни ребенка опыта создания собственных текстов (не столько художественных, сколько информационных, отражающих усваиваемые понятия), должна предшествовать особо организованная «понятийная игра». Персонажи таких игр воплощают понятия, подлежащие усвоению, а логика их действий соответствует понятийной логике. «Сюжеты понятийных игр представлены через нарратив — истории из жизни игровых персонажей — сначала устный, а позднее и письменный» [11, с. 7].

Главной особенностью понятийных игр являются специфические герои, которые персонифицируют формируемое понятие, действуют по логике этого понятия, в своих действиях обязательно используют знаки, которые обозначают это понятие в учебных схемах, отношения между героями отображают отношения понятий. Эта линия значительно расширена в новом издании, в добавление к уже имеющимся персонажам букваря появились звуковички (в образе звуковичка воплощено понятие звука), «которые живут и действуют по логике понятия «„звуковая форма слова“» [9, с. 6].

Еще одним отличием данного издания является новый вариант темы «Работа букв, обозначающих гласные звуки»: знакомству с буквами гласных предшествует знакомство с четырьмя буквами согласных (р, л, м, н). Это изменение сделано для того, чтобы у учащихся появился реальный мотив к изучению букв гласных как способа обозначения твердости/мягкости согласных звуков. Знакомясь с буквами согласных, первоклассники убеждаются, что парные по твердости-мягкости согласные звуки обозначаются одной и той же буквой, именно по отношению к букве согласного и встает проблема указания на то, какой звук она обозначает — мягкий или твердый, — и, следовательно, необходимы специальные способы обозначения этих характеристик. Столкнувшись с проблемой, что мягкость и твердость согласных надо как-то обозначать, ребенок мотивирован к открытию того, как это сделать. Дети осознают необходимость новых буквенных обозначений до момента знакомства со способом обозначения на письме мягкости и твердости согласных с помощью букв гласных, что позволяет сформировать мотив к изучению способа еще до знакомства с двойной функцией букв, обозначающих гласные звуки, сведения об этом сообщаются детям лишь после того, как возникла *необходимость* в новом знании.

В новом издании букваря Д. Б. Эльконина существенно расширен объем текстов для чтения детям и самими детьми. Тексты появляются с первых страниц букваря. Эти тексты читает либо педагог, либо хорошо читающие дети (если в шестидесятые годы прошлого века почти никто из детей не умел читать при поступлении в школу, то сейчас таких детей достаточно много). При обучении грамоте должны быть использованы все возможности ребенка, поэтому предусмотренная практика чтения в новом издании несколько опережает теоретическое осмысление этой практики. Например, в текстах встречаются еще не изученные буквы. Это, во-первых, приучает детей спрашивать у учителя о неизвестных буквах; во-вторых, способствует их непроизвольному запоминанию. Увеличен и объем текстов, предлагаемых при отработке механизма чтения, при этом предлагаются как художественные, так и научно-познавательные тексты. Сделан более серьезный акцент на обучение детей читательским действиям, лежащим в основе читательской грамотности. Благодаря этим текстам дети в процессе слушания и чтения учатся воссоздавать картину мира, которая содержится в текстах, а понять, насколько эта картина соответствует тексту, помогают интересные вопросы к текстам. Эти изменения связаны с тем, что значение читательской грамотности как возможности работать с письменными текстами для решения широкого круга задач в современном мире все более увеличивается, появляются все новые виды текстов, которые требуют новых стратегий работы, начинать формировать которые важно уже с периода обучения грамоте.

Таким образом, внесенные в букварь изменения позволили усилить основные условия появления и развития письменной речи: появились новые средства формирования техники чтения и письма; появились новые средства воспитания установки на содержание письменного высказывания; усилена мотивация к овладению письмом и чтением.

В заключение хотелось бы еще раз обратить внимание на абсолютную уникальность метода Д. Б. Эльконина и выразить уверенность, что использование в процессе обучения букваря, строящегося на этом методе, будет способствовать достижению предметных и метапредметных результатов современного начального образования.

Работа выполнена в рамках проекта Российского гуманитарного научного фонда № 16–06–00096 «Развитие письменной речи младших школьников средствами понятийного нарратива».

Литература

1. *Агаркова Н. Г., Бугрименко Е. А., Жедек П. С.* и др. Чтение и письмо по системе Д. Б. Эльконина: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 318 с.

2. *Антипкина И. В., Кузнецова М. И., Карданова Е. Ю.* Почему нужно исследовать формирование навыков чтения. Что способствует и что мешает прогрессу детей в чтении? // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 206–233.

3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения. М.: Интор, 1996. 544 с.

4. *Журова Л. Е., Евдокимова А. О.* Букварь. 1 класс. В 2-х ч. Ч. 1. М.: Вентана-Граф, 2016. 160 с.

5. *Леонтьев А. А.* Психология обучения чтению // Начальная школа: плюс–минус. 1999. № 10. С. 9–13.

6. *Обухова О. Л.* Диагностика качества понимания информационного текста // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 8, № 4. С. 208–217.

7. *Репкин В. В., Жедек П. С., Левин В. А.* Букварь. Томск: Пеленг, 1995. 192 с.

8. *Рябинина Л. А., Чабан Т. Ю., Осетрова Е. В.* Контекстное чтение как необходимый этап формирования читательской компетентности младшего школьника // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 6. С. 51–56.

9. *Цукерман Г. А.* Игра и учение: встреча двух ведущих деятельностей // Культурно-историческая психология. 2016. Т. 12, № 2. С. 4–13.

10. *Цукерман Г. А., Обухова О. Л.* Развитие письменной речи младших школьников средствами обучения // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 1. С. 34–43.

11. *Цукерман Г. А., Обухова О. Л., Рябинина Л. А.* и др. Введение исходных понятий: в поисках недостающих опор // Культурно-историческая психология. 2017. Т. 13, № 4. С. 4–14.

12. *Эльконин Д. Б.* Букварь. М.: Просвещение, 1992. 256 с.

13. *Эльконин Д. Б.* Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения // Возрастные возможности усвоения знания / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М.: Просвещение, 1966. С. 13–53.

14. *Эльконин Д. Б.* Как учить детей читать. М.: Знание, 1976. 64 с.

15. *Эльконин Д. Б.* Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. М.: Изд–во АПН РСФСР, 1962. С. 7–50.

16. *Dougherty Stahl K. A.* Applying new visions of reading development in today's classrooms // The Reading Teacher. 2011. Vol. 65, No. 1. P. 52–56.

17. *Hattie J., Dörfler T., Artelt C.* Individual Differences in Reading Development: A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading // Review of Educational Research. 2014. Vol. 84, No. 2. P. 203–244.

18. *Harrison C.* Reading Achievement, International Comparisons, and Moral Panic: Do International Reading Test Scores Matter? // Journal of Adolescent & Adult Literacy. 2017. Vol. 60, No. 4. P. 475–479.

ON THE POSSIBILITY OF DEVELOPING A WRITTEN SPEECH OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN FROM THE FIRST DAYS OF TRAINING OR ONCE AGAIN ON THE METHOD OF DANIIL B. ELKONIN

The article is devoted to the analysis of the method of teaching reading and writing, created by an excellent children's psychologist, one of the founders of the theory of educational activity, Daniel B. Elkonin. It is proved that the proposed method has not ceased to be relevant. The use of this method allows in practice to realize the focus of modern primary education on the development of learning activities, all types of speech activity, as recorded in the Federal State Educational Standard of 2009. The article also analyzes the changes that followers D. B. Elkonin bring to the method, the differences of the variant of the primer prepared in 2018 from the earlier editions are given.

Keywords: primary school, educational activity, writing speech, method of teaching read-

ing and writing, abc-book, the action of sound analysis, reading processes of comprehension, modeling, scientific concepts, concept-play characters, motivation

References

- *Agarkova N. G., Bugrimenko E. A., Zhedek P. S.* i dr. Chtenie i pis'mo po sisteme D. B. El'konina: kniga dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1993. 318 s. [In Rus].
- *Antipkina I. V., Kuznecova M. I., Kardanova E. Yu.* Pochemu nuzhno issledovat' formirovanie navykov chteniya. Chto sposobstvuet i chto meshaet progressu detej v chtenii? // Voprosy obrazovaniya. 2017. № 2. S. 206–233. [In Rus].
- *Cukerman G. A.* Igra i uchenie: vstrecha dvuh vedushchih deyatel'nostej // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2016. T. 12, № 2. S. 4–13. [In Rus].
- *Cukerman G. A., Obuhova O. L.* Razvitie pis'mennoj rechi mladshih shkol'nikov sredstvami obucheniya // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2014. T. 10, № 1. S. 34–43. [In Rus].
- *Cukerman G. A., Obuhova O. L., Ryabinina L. A.* i dr. Vvedenie iskhodnyh ponyatij: v poiskah nedostayushchih opor // Kul'turno-istoricheskaya psihologiya. 2017. T. 13, № 4. S. 4–14. [In Rus].
- *Davydov V. V.* Teoriya razvivayushchego obucheniya. M.: Intor, 1996. 544 s. [In Rus].
- *Dougherty Stahl K. A.* Applying new visions of reading development in today's classrooms // The Reading Teacher. 2011. Vol. 65, No. 1. P. 52–56.
- *El'konin D. B.* Bukvar'. M.: Prosveshchenie, 1992. 256 s. [In Rus].
- *El'konin D. B.* Eksperimental'nyj analiz nachal'nogo etapa obucheniya chteniyu // Voprosy psihologii uchebnoj deyatel'nosti mladshih shkol'nikov / pod red. D. B. El'konina, V. V. Davydova. M.: Izd–vo APN RSFSR, 1962. S. 7–50. [In Rus].
- *El'konin D. B.* Intellektual'nye vozmozhnosti mladshih shkol'nikov I soderzhanie obucheniya // Vozrastnye vozmozhnosti usvoeniya znaniya / pod red. D. B. El'konina, V. V. Davydova. M.: Prosveshchenie, 1966. S. 13–53. [In Rus].
- *El'konin D. B.* Kak uchit' detej chitat'. M.: Znanie, 1976. 64 s. [In Rus].
- *Harrison C.* Reading Achievement, International Comparisons, and Moral Panic: Do International Reading Test Scores Matter? // Journal of Adolescent & Adult Literacy. 2017. Vol. 60, No. 4. P. 475–479.
- *Hattie J., Dörfler T., Artelt C.* Individual Differences in Reading Development: A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading // Review of Educational Research. 2014. Vol. 84, No. 2. P. 203–244.
- *Leont'ev A. A.* Psihologiya obucheniya chteniyu // Nachal'naya shkola: plyus–minus. 1999. № 10. S. 9–13. [In Rus].
- *Obuhova O. L.* Diagnostika kachestva ponimaniya informacionnogo teksta // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2016. T. 8, № 4. S. 208–217. [In Rus].
- *Repkin V. V., Zhedek P. S., Levin V. A.* Bukvar'. Tomsk: Peleng, 1995. 192 s. [In Rus].
- *Ryabinina L. A., Chaban T. Yu., Osetrova E. V.* Kontekstnoe chtenie kak neobhodimyj etap formirovaniya chitatel'skoj kompetentnosti mladshego shkol'nika // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2016. № 6. S. 51–56. [In Rus].
- *Zhurova L. E., Evdokimova A. O.* Bukvar'. 1 klass. V 2-h ch. Ch. 1. M.: Ventana-Graf, 2016. 160 s. [In Rus].

УДК 372.881.111.22

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ФОРМИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ ПОНИМАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ

Е. Я. Григорьева

Доктор педагогических наук, профессор кафедры романской филологии, Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета
E-mail: egrig@inbox.ru

Elena Ya. Grigoryeva
PhD (Education), Professor, Department of Romance Philology, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University, Russia

Г. А. Морозова

Преподаватель иностранного языка, аспирант кафедры романской филологии, Институт иностранных языков Московского городского педагогического университета
E-mail: morozovagala@yandex.ru

Galina A. Morozova
Post-graduate student, Department of Romance Philology, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University, Teacher of foreign languages, Russia

В статье рассматриваются вопросы обучения студентов стратегиям понимания профессиональных текстов на иностранном языке и механизмы, сопровождающие данный процесс. Знание подобных механизмов в значительной мере должно помочь преподавателю при обучении студентов рациональным стратегиям понимания профессиональной литературы. Аргументы, приведенные в статье, подтверждают версию о конструировании смысла по мере чтения. Обучающийся, выступая субъектом своих знаний, не извлекает из текста готовый смысл, а пошагово конструирует его, основываясь на своих фоновых знаниях. В зависимости от фоновых знаний, от постановки цели и ожидаемых результатов конструкт смысла может быть разным.

Конструирование обучающимся смысла текста на иностранном языке происходит с опорой на предшествующие знания, опыт, индивидуальные способы работы с информацией.

Ключевые слова: *текст, ментальные процессы, репрезентация, уровни ментальной репрезентации, механизмы проникновения в смысл, ментальная когерентность, индивидуальные стратегии понимания.*

Как цитировать статью: Григорьева Е. Я., Морозова Г. А. Обучение студентов формированию индивидуальных стратегий понимания профессионально ориентированных текстов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.92–112
DOI 10.24411/2224-0772-2018-10032

Введение

Обучение студентов пониманию профессионально ориентированных текстов на иностранном языке является важной педагогической задачей. Понимание текстов на иностранном языке — это характеристика интеллекта, требующая развития у обучающихся ряда интеллектуальных операций: обобщения, абстрагирования, синтеза, анализа, оценки, структурирования, декомпозиции. Проблема формирования способности понимания обучающихся как на родном, так и на иностранном языке требует привлечения знаний из разных наук и научных направлений.

Сегодня рядом специалистов фиксируется «превращение иностранного языка из специальности в язык для специальности» и необходимость фокусировать обучение иностранному языку на профессионально-деловой составляющей [8]. Для того чтобы обучающийся имел возможность использовать иностранный язык в своей профессиональной деятельности, необходимо сформировать у него умение самостоятельно работать с иноязычными текстами. Для решения этой задачи следует, во-первых, осуществить переход на деятельностные методики, что позволит формировать у обучающегося техники и способы мышления и действия. Во-вторых, переосмыслить роль и задачу учителя в образовательном пространстве. Задача учителя, реализующего деятельностный подход и владеющего способами осуществления деятельности,— уметь выделять в своей деятельности стратегии, техники и способы, которые он намеревается передать обучающимся, и организовать на занятии ситуацию по их передаче [2]. В этой связи представляет интерес работа Е. Д. Павловой, которая отмечает, что учитель не только должен сам владеть знаниями, но и уметь сформировать их у учащихся [6]. Исследователь приходит к парадоксальному выводу: мы становимся более эрудированными, но меньше знающими. Одним из способов повышения у обучающихся качества знаний и уровня понимания профессионально ориентированной литературы на иностранном языке является целенаправленное управление процессом понимания, а именно обучение студентов индивидуальным стратегиям понимания с целью выявления предмета и смысла читаемого текста. В-третьих, для формирования умения понимать тексты преподавателю необходимо иметь четкое представление о процессах, происходящих в сознании обучающегося в процессе понимания, т.е. понимать организацию мыслительных процессов при работе с иноязычным текстом. Эти знания помогут преподавателю выявлять

и преодолевать различного рода трудности при понимании текста.

Сформировать у обучающегося умения и способы понимания профессионально ориентированного текста на иностранном языке — вызов современному преподавателю иностранных языков. На занятиях необходима организация деятельности, которая поможет обучающемуся сознательно обрести механизмы проникновения в смысл и структуру текста, а также сформировать собственные представления, репрезентации по отношению к читаемому тексту. В данной работе, обсуждая механизмы проникновения в смысл текста, мы сознательно используем термины «понимание» и «смысловое чтение», т.к. считаем их синонимичными. В методике обучения смысловому чтению отмечаются два подхода. Первый подход обозначают как «снизу-вверх» (bottom-up), второй — «сверху-вниз» (top-down). В нашем исследовании мы будем исходить из ценности второго подхода, т.е. конструирование обучающимся смысла текста на иностранном языке по мере чтения текста с опорой на предшествующие знания, опыт, индивидуальные способы работы с информацией.

Исследования показывают, что обучающийся в процессе чтения наделяет текст определенным смыслом. Это утверждение возможно обосновать следующим образом:

Текст состоит из предложений. Предложения состоят из слов. Слова имеют значения. Смысл предложений формируется индивидуумом исходя из комбинаций значений. Смысл текста определяется комбинацией значений, извлеченных из предложений. Задача читателя — понять смысл текста, исходя из понимания всех слов и предложений.

Данное утверждение на первый взгляд кажется логичным и правильным. Однако с точки зрения психологии и когнитивной лингвистики оно ошибочно. Обе дисциплины исходят из того, что обучающийся не извлекает из текста готовый смысл. Обучающийся пошагово конструирует смысл текста, основываясь на своих уже имеющихся фоновых знаниях. В этом отношении в зависимости от фоновых знаний, от постановки цели и ожидаемых результатов конструкт смысла может быть разным.

Данная статья предлагает обзор и обсуждение основных положений и эмпирических выводов психологии и когнитивной лингвистики о процессе понимания иноязычного текста и порождении смысла. В работе сделана попытка ответить на следующие вопросы:

- Какую роль играет текст в процессе понимания?

- Как формируется смысл на ментальном уровне?
- Почему, читая один и тот же текст, читателями выделяются разные смыслы?
- Как формируется в процессе понимания текста ментальная когерентность?
- Как выделяется предмет понимания в процессе чтения?

1. Роль текста в процессе понимания

Каким образом возникло утверждение, что обучающийся не извлекает из текста готовый смысл, а конструирует его? В качестве ответа на этот вопрос приведем исследования авторов Дж. Брансфорда (J.D. Bransford) и М. Джонсона (M.K. Johnson) [10] и текст, который был дан студентам колледжа для прочтения и дальнейшей работы.

Процесс действительно несложен. Сначала сгруппируйте предметы по разным основаниям. Возможно, будет достаточно и одной группы — все будет зависеть от того, как много вам необходимо сделать. При этом важно не переусердствовать. Будет лучше, если за один раз вы возьмете меньшее количество предметов, чем большее. Ошибка в этом случае вам может дорого стоить. Сначала может показаться, что это достаточно сложное дело. Однако довольно быстро вы освоите это занятие и будете его воспринимать как достаточно легкое и даже рутинное. Но едва ли возможно предположить, что этот процесс вы посчитаете излишним и ненужным в своей повседневной жизни. Когда процесс будет окончен, необходимо снова разложить предметы по разным группам. Вы можете вернуть предметы на свои места. В большинстве случаев вы будете использовать эти предметы снова и снова. Таким образом, этот круговорот будет повторяться, и все придется начать по-новому. Ничего не поделаешь, это жизнь.

В проведенном исследовании Дж. Брансфорда и М. Джонсона одна группа студентов колледжа должна была в процессе чтения текста понять его содержание. Понимание и передача содержания текста студентами были оценены проверяющими на «удовлетворительно». Вторая группа испытуемых получила такой же текст и такое же задание. Только текст имел дополнительную информацию — заголовок. По заголовку заранее было понятно, что речь пойдет о правилах организации стирки. В этой группе передача содержания текста и его понимание испытуемыми оценивались на высокие баллы.

Что вызвало затруднение у студентов первой группы, читавших текст без названия? Стандартные критерии оценки понимания, такие как языковая простота (короткие предложения, использование знакомых слов и др.) не объясняют эти затруднения. Предложения в тексте не были длинными и запутанными. Они не содержали трудных или незнакомых для студентов слов. Тот факт, что сам текст едва понятен без названия, делает очевидным утверждение, что только через активацию тематически релевантных фоновых знаний (в данном случае имеющегося опыта и знаний об организации стирки) возможно конструирование ментальной репрезентации текста.

Приведем в качестве примера еще один текст, подтверждающий идею конструирования смысла.

Анна была приглашена на день рождения к Питеру. Она уточнила у Питера, есть ли у него игра N. Такой игры у Питера не оказалось. Она пошла в свою комнату и потрясла копилку. Но копилка не издала ни звука.

Понимание данного текста не вызывает затруднений даже у детей начальной школы. Ознакомивших с текстом, читатели понимают, что Анна рассматривает игру в качестве подарка на день рождения. Они понимают, во-первых, что у Анны нет этой игры и поэтому она должна ее купить. Во-вторых, они знают, почему Анна трясет свою копилку. В-третьих, тишина при потряхивании копилки означает, что у Анны нет денег на подарок, поэтому у нее проблемы: возможно, она не пойдет на день рождения к Питеру. Вся эта цепочка рассуждений появляется в сознании читателя автоматически. Примечательно, что в тексте отсутствует явная очевидность перечисленных фактов. В данном случае речь идет об инференции (Inferenz), умозаключении. Умозаключение читателями делается на основе знаний традиций, условностей и правил празднования дня рождения. Визит к имениннику предвосхищается сбором денег в копилку и покупкой подарка.

Текст не содержит смысловой структуры, структура конструируется сознанием и является неотъемлемой частью смысловой сферы личности [4, с. 213]. Текст является вспомогательным механизмом для запуска процесса ментального конструирования, который управляется и сопровождается частично внешней новой информацией, извлекаемой из читаемого текста, частично фоновой, ранее приобретенной внутренней информацией, сохраненной в семантической памяти индивида. Процессы конструирования позволяют создать ментальные связи,

зафиксированные и описанные в тексте. Поиск и объективирование данных связей следует обозначить как «понимание смысла» текста [18, с. 224]. Подтверждение факта конструирования смысла текста обучающимся мы находим в исследованиях А. И. Новикова, который рассматривает текст как «речемыслительную единицу, где кроме текста существенную роль играет человек, порождающий и воспринимающий текст» [5]. При рассмотрении ведущей роли человеческого сознания А. И. Новиков выделяет психолингвистические характеристики текста — «внутреннюю целостность», «информативность», «компрессионность» [5]. Данные характеристики не «зашиты» в тексте, это характеристики человеческого сознания, которые раскрываются в процессе понимания и являются «функцией воспринимающего текст сознания» [5]. Текст не наделен смысловой структурой, «смысловая структура формируется уже в сознании личности, воспринимающей и осмысливающей сообщение» [5].

Ссылаясь на языковую модель немецкого психолога и лингвиста К. Л. Бюлера (K. L. Bühler) [11], текст имеет смысл рассматривать как средство коммуникации Автора — говоря об учебном процессе, будем называть его создателем текста,— и Читателя, в нашем случае — обучающегося. Текст соединяет воедино два процесса коммуникации: процесс размышления автора над предметом текста и процесс понимания предмета текста читателем. Взаимосвязь двух процессов коммуникации наглядно представлена на Рисунке 1.

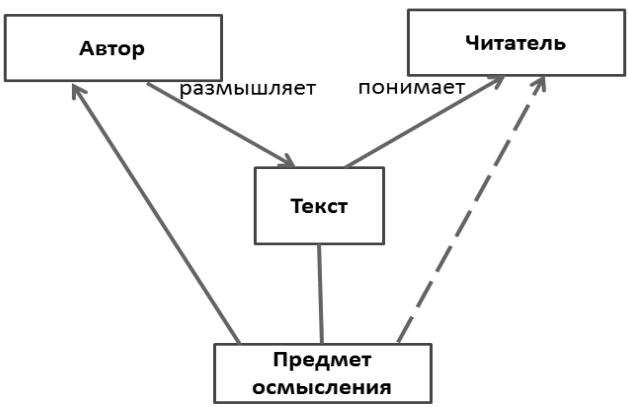


Рисунок 1. Текст как средство коммуникации (по К. Л. Бюлеру, 1934 г.)

Автор имеет — через личный опыт или опосредованные познания — сведения о предмете, а точнее ментальную репрезентацию этого предмета. Под ментальной репрезентацией (от лат. repraesentatio — представлять) нами понимается «отображение в сознании индивида аспектов объективной реальности, существующей независимо от познающего ее человека. Сознание в этом случае репрезентирует („являет вновь“) мир субъекту, но уже в виде некоторых ментальных образов, „содержательных структур“, операции над которыми якобы и образуют собственно мыслительную способность (мышление), лежащую в основе сознания» [3]. Свои знания автор экстернализирует (делает публичными, выносит на ознакомление других) через написание и дальнейшую трансляцию текста. Автор размышляет посредством текста о предмете и его структуре, свойствах, характеристиках. Читатель на основании предлагаемой в тексте информации конструирует свою ментальную репрезентацию предмета. Читатель пытается восстановить структуру размышления автора относительно заявленного предмета. Чем точнее ментальная репрезентация, созданная читателем, совпадет с авторской, тем успешнее будет построена коммуникация между автором и читателем [15].

2. Организация процесса ментальной репрезентации текста

Новейшие подходы в психологии относительно понимания текста исходят из того, что при понимании текста в сознании читателя порождается множество метальных репрезентаций [12; 17]. В настоящее время различают следующие уровни ментальной репрезентации:

- поверхностный (первичный) уровень — уровень, основанный на трансляции содержания предложения или текста без понимания его смысла;
- пропозициональный уровень — уровень создания семантического контента;
- уровень создания ментальной модели предмета текста.

Разные уровни репрезентации текста имеют разные свойства и разные функции. В данной работе представлены и рассмотрены три уровня репрезентации, которые активно исследуются в последнее время: поверхностный (первичный) уровень, пропозициональный уровень, уровень создания ментальной модели.

Поверхностный (первичный) уровень понимания. Данный уровень служит основанием для создания более сложной репрезентации.

Поверхностный уровень предполагает дословную буквальную передачу текста, сообщения без понимания. Например, любой из нас без проблем может дословно повторить фразу: «Ekiwa, dokodesuka?», даже не понимая ее приблизительный, общий смысл. А означает она вопрос «Как пройти к вокзалу?» на испанском языке.

Пропозициональный уровень понимания. Пропозициональная репрезентация семантического содержания включает, как следует из названия, пропозиции. Речь идет об отношениях, передаваемых через предикаты и актанты. Актанты обозначают сущности, категории, предметы, события, являющиеся участниками ситуации. Предикаты и актанты создают ядро пропозиции. В качестве примера приведем следующее предложение: *Hans liebt Maria*. Содержание выражается через пропозицию: предикат LIEBEN, субъект HANS, объект MARIA. В данных отношениях символ LIEBEN является предикатом, символы HANS и MARIA являются актантами. Представленные через предикат и актанты отношения позволяет понять, о чем идет речь в предложении, не вникая в смысл предложения.

Возникает естественный вопрос, как можно понять что-то, не зная, какая предметная область обсуждается? В обычной повседневной жизни такая ситуация редка, но возможна. Например, при работе с очень сложными текстами или предложениями, в которых описываются объективно невозможные отношения. Примером может служить на первый взгляд бессмысленная известная фраза американского лингвиста, философа, теоретика Ноама Хомского:

Farblose grüne Ideen schlafen wütend / Colorless green ideas sleep furiously / Бесцветные зеленые идеи свирепо спят

Это предложение может быть легко разбито на более мелкие элементы и представлено следующим списком:

(СПАТЬ; ИДЕИ)
(БЕСЦВЕТНЫЕ; ИДЕИ)
(ЗЕЛЕНЫЕ; ИДЕИ)
(СВИРЕПО; СПАТЬ)

Данные отношения возможно изобразить в виде семантической сети, которая представлена на Рисунке 2:

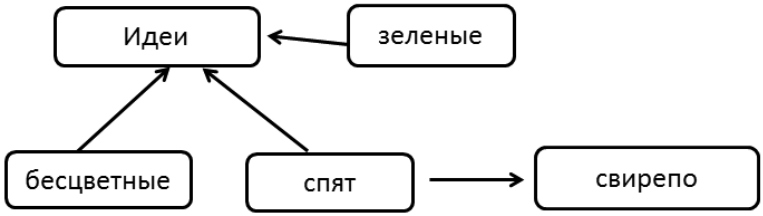


Рисунок 2. Семантическая сеть предложения

Вопреки существующему мнению, это предложение отнюдь не бессмысленно. Прочитав предложение, читатель сможет ответить на ряд вопросов, таких как:

- Что происходит? (Ответ: спят)
- Кто спит? (Ответ: Идеи)
- Какими качествами обладают эти идеи? (Ответ: они бесцветны)
- Какие дополнительные свойства у них есть? (Ответ: они зеленые)
- Как они спят? (Ответ: свирепо)

Приведенное в качестве примера предложение отличает от «нормальных» тот факт, что данные отношения невозможно представить, т.е. невозможно создать ментальную модель.

Ментальная модель. Ментальная модель, создаваемая индивидуумом при понимании текста, в отличие от предыдущих способов представления аналогична структуре предмета, события, описываемого в тексте. При создании этой модели индивид использует ранее полученные знания и имеющийся опыт [15].

Ментальные модели рассматриваются как когнитивные структуры, которые формируют основу рассуждений индивида. Ментальные модели — это личные, внутренние представления субъекта о реальности, которые используются для взаимодействия с окружающим миром. Ментальные модели являются результатом жизненного опыта, индивидуального восприятия и понимания мира. Модели состоят из механизмов, посредством которых новая информация фильтруется, т.е. опознается как «новая» или «уже знакомая», и сохраняется. Однако способность людей представлять мир ограничена и уникальна для каждого человека.

Понятие ментальной модели было первоначально использовано психологом Кеннетом Крейком (Kenneth Craik) в 1943 году. Он предположил, что каждый человек несет в себе малую модель того, как

работает мир «people carry in their minds a small-scale model of how the world works» [16]. Спустя несколько десятилетий, в 1983 году, психолог Филип Джонсон-Лэйрд (Philip Johnson-Laird) развил идею Крейка о ментальной модели в своих исследованиях. Для Джонсона-Лэйрда ментальная модель — это механизм рассуждений, который существует в рабочей памяти человека. Его исследования, проведенные в области экспериментальной психологии, подтверждают утверждение Крейка о том, что люди размышляют, используя внутренние модели «people reason by way of thought experiments using internal models» [16].

2.1. Аргументы за принятие ментальной модели

Почему использование только одной из моделей рассматривается как недостаточное средство при работе с пониманием? Абсолютно убедительных доказательств необходимости использования ментальных моделей пока не существует. Однако в настоящее время существует множество ситуаций и вопросов, которые легче объяснить с использованием и ссылкой на пропозициональные репрезентации и ментальные модели, чем ссылаясь только на одну модель ментального представления. Следующий пример призван наглядно продемонстрировать адекватность этих рассуждений:

Er legte an der Kasse 5 $ hin.	Он положил 5 долларов в кассу.
Sie wollte ihm 2,50 $ geben.	Она хотела дать ему 2,50$.
Er weigerte sich aber, sie zu nehmen.	Он отказался взять их.
Deshalb kaufte sie ihm,	Поэтому она купила ему,
als sie hineingingen,	когда они вошли в зал,
eine große Tüte Popkorn.	большой мешок попкорна

Это текст без труда возможно разбить на следующие пропозиции:

P 1 (HINLEGEN, ER, 5 $)	P 1 (ПОЛОЖИТЬ, ОН, 5 $)
P 2 (ORT, P1, KASSE)	P 2 (МЕСТО, P1, КАССА)
P 3 (WOLLEN, SIE, P4)	P 3 (ХОТЕТЬ, ОНА, P4)
P 4 (GEBEN, SIE, ER, 2,50 $)	P 4 (ДАВАТЬ, ОНА, ОН, 2,50 $)
P 5 (SICH WEIGERN, ER, P6)	P 5 (ОТКАЗЫВАТЬСЯ, ОН, P6)
P 6 (NEHMEN, ER, 2,50 $)	P 6 (БРАТЬ, ОН, 2,50 $)
P 7 (KAUSALITÄT, P5, P8)	P 7 (ПРИЧИНА, P5, P8)
P8 (KAUFEN, SIE, POPCORNTÜTE, ER)	P 8 (ПОКУПАТЬ, ОНА, ПОПКОРН, ОН)
P 9 (ZEIT: als, P10, P8)	P 9 (ВРЕМЯ: КАК, P10, P8)
P10 (KONJUNKTION: und, P11, P12)	P10 (СОЮЗ: und, P11, P12)
P11 (HINEINGEHEN, ER)	P11 (ВХОДИТЬ, ОН)
P12 (HINEINGEHEN, SIE)	P12 (ВХОДИТЬ, SIE)
P13 (ATTRIBUT, POPCORNTÜTE, GROSS)	P13 (ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ, ПОПКОРН, БОЛЬШОЙ)

Поскольку пропозиции последовательно связаны друг с другом через общую тематику, при чтении текста обучающемуся не составит труда понять смысл текста. Однако на самом деле этот текст представляет значительные проблемы для понимания. Большинство читателей изначально предполагают, что «она» — это кассир кинотеатра и что 2,50 доллара — это сдача. Тот факт, что «он» отказывается принять сдачу, несколько удивляет, но принципиально не ставит под сомнение первоначальную интерпретацию, потому что это могут быть чаевые. Только формулировка «*поэтому она купила ему, когда они вошли…*» дает понять читателю, что предыдущая интерпретация текста была совершенно неправильной и должна быть пересмотрена: *Она сопровождает своего спутника, она хочет рассчитаться за покупку билета попкорном.*

Подобных трудностей не возникает, если рассматривать понимание текста как логическую взаимосвязь пропозиций. Формирование целостной структуры содержания обеспечивается когнитивными и коммуникативно-смысловыми структурами сознания. Речь идет об осознанном построении индивидуумом ментальной репрезентации авторского текста, который, по утверждению А. Н. Новикова, представляет собой целостный комплекс языковых, речевых, когнитивных факторов, неразрывное единство и взаимодействие которых определяет внутреннюю смысловую сущность авторского текста.

Подводя промежуточный итог сказанному, необходимо констатировать, что понимание текста — это деятельность индивидуума по построению множественных ментальных репрезентаций. К ним относятся первичное ментальное представление, пропозициональное представление семантического содержания, ментальная модель предполагаемых смысловых связей. Ментальная модель представляет собой репрезентацию (воспроизведение) предполагаемых фактов. Поэтому текст ошибочно считать носителем смысла. Правильно будет сказать, что он является основой для построения ментальной модели, при работе с которым используются имеющиеся знания и опыт.

3. Организация процесса ментальной когерентности при понимании текста

Понимание является сложным процессом, который характеризуется различной степенью глубины, связности, отчетливости, полноты и обоснованности. Глубина понимания определяется богатством свя-

зей, которые обнаруживаются при чтении. В советской психологии профессором А. А. Смирновым раскрыты и обоснованы семь ступеней глубины понимания: начиная от обозначения явления или предмета до выявления мотивов действий людей [7]. Связность наряду с информативностью, цельностью, членимостью является характеристикой текста. Значимость «конструирования когерентного умственного репрезентанта содержания текста» подчеркивает также Н. Н. Сметанникова [9]. Целостность, по мнению Н. Н. Сметанниковой, преодолевает несколько уровней концептуализации. Целостность, или когерентность, «включает уровни актуальных и фоновых, предшествующих знаний, сохраненных в долговременной памяти, с которыми были соотнесены части читаемого текста. Создание целостного представления о содержании текста в голове читателя зависит от его умений соединять воедино части текста, соотносить их с имеющимися знаниями и опытом, вникать в подтекст, вести диалог с писателем, то есть производить действие, называемое инференцией» [9, с. 33–47]. Т. В. Дроздова указывает на существование различных типов связей в тексте: «Связность в тексте актуализируется не только как смысловая связность (когерентность), но в первую очередь как формально-структурная связность (когезия), благодаря которой весь текст оказывается пронизан различного рода связями. Эти связи включают особые перекрестные ссылки, метатекстовые указатели и другие типы связей, среди которых преобладают причинно-следственные связи, понимание которых иногда требует инференции» [1, с. 18].

Текст отличается от последовательно расположенных предложений смысловой согласованностью. Поэтому процесс понимания иноязычного текста — это процесс формирования ментальной когерентности (связности, согласованности, сцепки). Эту мысль подтверждает Вольфганг Шнотц (Wolfgang Schnotz), автор статьи «Was geschieht im Kopf des Lesers?»: «Das Verstehen von Texten ist deshalb ein Prozess der mentalen Kohärenzbildung. Dabei kann man zwischen lokaler und globaler Kohärenzbildung unterscheiden» [18, с. 228]. В тексте различают локальный и глобальный типы когерентности. При локальной когерентности (согласованности) формируются семантические связи между предложениями, которые следуют непосредственно друг за другом, в свою очередь в рамках глобальной когерентности формируются семантические связи между большими разделами текста. Исследователи специфики понимания текста [1;3;4;5], говоря о смысловой связности текста, подчеркивают

ценность как локальной, так и глобальной связности, согласованности. Ниже приведен пример нарушения смысловой когерентности. Это нарушение последовательности предложений приводит к нарушению целостности содержания сообщения и создает впечатление «прыганья по темам».

Peter war krank. Deshalb rief er den Arzt an. Aber der Arzt konnte nicht kommen, weil seine Frau mit ihm ins Theater gehen wollte. Es wurde gerade "Othello" gespielt, was sie auf keinen Fall versäumen durften, weil Shakespeare einer ihrer bevorzugten Dramatiker ist. Seine Werke waren eine Zeitlang nicht aufgeführt worden, weil das Schauspielhaus umgebaut werden musste. Die Bauzeit hatte mehr als drei Jahre gedauert und… (nach van Dijk 1980).

Питер заболел и был вынужден вызвать врача. Но врач не мог посетить больного, потому что его жена хотела пойти вместе с ним в театр. В театре играли именно «Отелло», и они ни в коем случае не могли пропустить эту постановку. Шекспир был одним из ее любимых драматургов. Произведения Шекспира не ставились на этой сцене достаточно продолжительное время, т.к. здание театра находилось на реконструкции. Строительство заняло более трех лет и… [19].

В этом примере каждое последующее предложение связано с предыдущим, поэтому между предложениями отмечается локальная согласованность. Однако нет общей темы, которой подчиняются отдельные предложения. Как следствие, в тексте отсутствует глобальная, общая согласованность. В следующем примере представлен полноценный текст, отражающий как локальные, так и общие когерентные связи.

Der Stoff- und Energieaustausch in Ökosystemen realisiert sich zum großen Teil in Nahrungsketten. / Den Anfang der Nahrungsketten bilden die Produzenten. / Die Produzenten wandeln Lichtenergie in Nahrungsenergie um. → Bei den Produzenten handelt es sich im Wesentlichen um Pflanzen. / Pflanzen bauen aus anorganischen Stoffen mit Hilfe von Sonnenenergie organische chemische Verbindungen auf. → Bei dieser sog. Photosynthese erzeugen die Pflanzen Sauerstoff, den sie an die Umgebung abgeben. // Die Fortsetzung der Nahrungsketten bilden die Konsumenten./ Die Konsumenten sind selbst nicht in der Lage, aus anorganischen Bausteinen organische Stoffe zu bilden. → Sie ernähren sich von anderen Lebewesen, von Produzenten oder von anderen Konsumenten…

Обмен энергией и веществом в экосистемах осуществятся в основном в пищевых цепочках. / Производители являются первым звеном пищевой цепи. / Производители преобразуют световую энергию в пищевую

энергию. → Говоря о Производителях, мы, по сути, говорим о растениях. / Растения создают органические химические соединения из неорганических материалов с использованием солнечной энергии. → При этом сложном химическом процессе, фотосинтезе, растения вырабатывают кислород, который выделяют в окружающую среду. // Продолжение продовольственных цепочек формируют потребители. / Потребители сами не в состоянии образовывать из неорганического вещества органические вещества. → Они питаются другими живыми существами, производителями или другими потребителями…

Наглядно структура текста представлена графически на Рисунке 3. Текст согласуется на нескольких тематических уровнях. Предметом, центральной темой сообщения является «Вещество и обмен энергией в экосистемах». Одна из косвенных тем — «пищевые цепочки». Она дополняется и расширяется темами «производители» и «потребители». Тема «растения», в свою очередь, стоит в подчинительной связи по отношению к теме «производители» и т.д.

Следует отметить, что при введении «подчинительных», второстепенных тем происходит более полное раскрытие центральной темы. Если, например, вводится тема «пищевые цепочки», основной линией остается тема обмена веществ и энергии. Когда мы говорим о растениях, мы также косвенно ссылаемся на производителей, пищевые цепи, обмен веществ и энергии в экосистемах (Рис. 3).

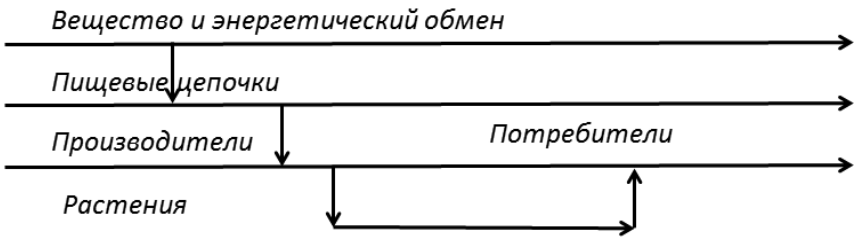


Рисунок 3. Графическое представление нескольких тематических уровней в тексте

В приведенном выше тексте тематически непрерывные повествования отмечены символом →, «мягкая» смена темы символом / и резкие переходы с одной темы на другую отмечены символом //. Резкие смены тем играют одну из важных ролей при управлении процессами ментального поиска.

Подводя краткий итог сказанному, возможно утверждать, что понимание текста — это сложный процесс формирования ментальной когерентности, в котором различается в первую очередь формирование локальной и глобальной когерентности. В более сложном тексте необходимо выделять несколько тематических уровней. Для полного и глубокого понимания текста требуется запуск процессов формирования когерентности на всех уровнях.

4. «О чем идет речь?» — управление ментальными процессами поиска

4.1. Тема и Рема

Как уже было показано выше, понимание текстов обучающимися всегда требует актуализации предшествующих знаний. Для активизации имеющихся знаний обучающийся должен понимать, о чем идет речь, с какой областью своих знаний он сейчас должен работать, о чем конкретно ему думать, вспоминая свой предшествующий опыт. Ему необходимо сосредоточить свое внимание на обсуждаемой теме или подтеме и одновременно фиксировать смену темы обсуждения.

Известно, что в каждом предложении различаются два информационных компонента: Тема и Рема. Тема информирует читателя о предмете речи, т.е. отвечает на вопрос: «Что обсуждается?». Рема указывает, что именно говорится об предмете [13]. Таким образом, Тема служит своего рода адресом: она указывает, какая часть ментальной модели должна быть актуализирована. Рема дает подсказки для обновления и дальнейшего построения ментальной модели. Рема также служит механизмом запуска процессов интеллектуального поиска.

На основе Темы процесс управления поиском включает следующие параметры: обучающийся, во-первых, получает сигнал, произошло ли изменение обсуждаемой тематики или нет. Во-вторых, он фиксирует, происходит ли «мягкая» или «резкая» смена тематики, т.е. требуется большее или меньшее смещение фокуса внимания с основной тематики. В-третьих, обучающийся получает информацию о зоне поиска и, в-четвертых, знакомится с автором, его стилем мышления, его представлениями о мире. Далее читатель идентифицирует тему, сравнивает ее с уже ранее обработанной. Если информация является новой, есть необходимость создания новых ментальных представлений. На Рисунке 4 показана

последовательность управления вниманием при понимании. Рисунок выполнен в форме блок-схемы (начало и конец процесса опущены).

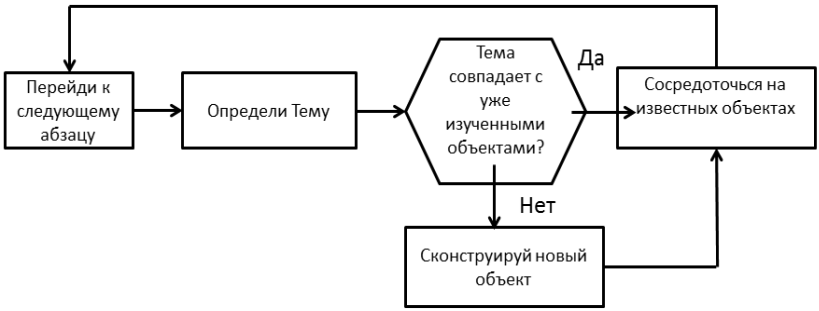


Рисунок 4. Процесс управления вниманием при понимании

4.2. Местоименные референции / Pronominale Referenzen

С точки зрения качества понимания обозначение объекта через местоимение значительно затрудняет понимание. Местоименные референции (использование местоимений вместо существительных) указывают обучающемуся, что объект ранее был четко заявлен, что объект все еще находится в центре внимания и может быть четко идентифицирован на основе «числа» и «рода». Обоснованность сказанного будет особенно очевидна в том случае, если эти характеристики неявны. Рассмотрим следующие примеры:

(1a) Maria segelte nach England. *Es hatte keinen Motor.	(1a) Мария плывет на яхте в Англию. *Она (?) не имеет мотора.
(1b) Maria nahm ihren Koffer und verließ das Schiff. Dann fuhr sie mit dem Taxi ins Hotel. *Er war sehr schwer.	(1b) Мария взяла свой чемодан и покинула корабль. Далее она добиралась на такси до отеля. *Он (?) был тяжелый.
(1c) Maria hatte den Hut in ihrem Wagen vergessen. *Er war sehr teuer gewesen.	(1c) Мария забыла шляпу в машине *Она (?) была дорогая.

Во всех трех примерах использование местоимения в качестве ссылки на объект неадекватны: в примере (1a) объект ранее не был явно назван. В примере (1b) объект больше не находится в фокусе внимания. В примере (1c) использование местоимения недостаточно для того, чтобы читатель на основе «числа» и «рода» четко смог определить, о чем идет речь.

4.3. Номинальные референции / Nominale Referenzen

Этих проблем возможно избежать, если вместо местоимений использовать номинальные группы с соответствующим существительным (лодка, чемодан, шляпа). Таким образом, используемые местоимения указывают на то, что у автора нет необходимости явно называть объект, и внимание читателя на нем не сфокусировано. Кроме того, существительное предлагает гораздо более богатый «профиль» объекта, чем местоимение.

В пределах номинальных референций можно дополнительно дифференцировать, сколько уровней представлений, изменений необходимо пройти предмету речи. Например, при понимании обучающимся текста о техническом использовании вертолетов происходит работа сознания на трех ментальных уровнях представления. Для введения термина используется слово «вертолет» (Hubschrauber). Если у читателя снова появится необходимость обратиться к термину, слово «вертолет» легко вспомнится, так как это повторение. В этом случае поиск упомянутого слова может успешно пройти на трех ментальных уровнях (первичное представление, пропозициональное представление и ментальная модель), поскольку на всех трех уровнях встречаются совпадения.

Однако можно также использовать другую лексему — Helikopter. В этом случае поиск будет осуществляться только на двух ментальных уровнях представления (пропозициональное представление и ментальная модель). Процесс фокусировки, т.е. поиска общих смысловых точек, становится более сложным. Однако при этом текст становится лингвистически разнообразным.

Наконец, можно также использовать слово Fluggerät, т.е. лексическое обобщение. При этом будет использоваться не только новое слово, но также и новый термин, поэтому поиск будет успешным не только на пропозициональном уровне, но и на уровне построения модели, потому что на этих уровнях совпадают слова Hubschrauber и Fluggerät. Лингвистическое разнообразие повышается, но ценой более сложной ментальной деятельности.

Выводы

Таким образом, следует отметить следующее: понимание текста включает построение различных форм ментальных представлений, которые должны согласовываться как локально, так и глобально. Формирование

представлений связано с Темой — она указывает, какая часть ментальной модели должна быть актуализирована, и Ремой — она дает подсказки о появлении новой информации об объекте, построении новой ментальной модели. Рема также является механизмом запуска процессов интеллектуального поиска. С точки зрения психологии и когнитивной лингвистики, тексты не являются носителями смысла. Текстовая информация является триггером, пусковым механизмом ментальных процессов, которые запускаются посредством новой информации и уже имеющихся знаний. Автор передает через текст информацию, и обучающийся пытается раскрыть, понять структуру сообщения автора. Чем точнее понимание читателя совпадает с авторским, тем успешнее текстовое общение между автором и читателем.

Понимание текста заключается в построении индивидуумом множественных ментальных представлений. К ним относятся прежде всего поверхностный (первичный) уровень понимания, пропозициональный уровень понимания и ментальные модели. Понимание текста — это процесс формирования ментальной когерентности, связности. В более сложном тексте выделяются несколько тематических уровней. При понимании сложного текста необходимо отслеживание когерентности на всех уровнях. В зависимости от того, сквозь какое количество тематических уровней проходит изменение предмета речи, возможно говорить о тематической непрерывности или тематической изменчивости. В тексте с тематически изменчивой структурой обучающийся должен многократно переключаться на дополнительные темы в рамках одного текста. Выделяются различные параметры фиксирования информации в тексте: произошло ли изменение темы, если произошло, то насколько «мягко» или «резко». Кроме того, читая текст, обучающийся должен уметь фиксировать сигнал о том, что ему уже известно или что для него будет новым знанием. При этом обучающемуся необходимо делать различные выводы, которые автор в некотором смысле делегирует ему, к которым автор подталкивает его посредством предлагаемой для ознакомления информации.

Понимание текстов, несмотря на их повседневное использование, является достаточно сложным явлением и превышает аналитические возможности одной научной дисциплины. Как отмечает в своих работах Н. Н. Сметанникова, большинство методик обучения смысловому чтению соединяют в себе силу нескольких подходов. Поэтому для орга-

низации эффективной и результативной деятельности преподавателя и обучающегося на занятии необходимо осознавать, как организованы мыслительные процессы индивидуума при понимании текста на иностранном языке, и умело и эклектично использовать имеющиеся подходы. В этом отношении в будущем необходимо проводить более активное междисциплинарное исследование понимания текста обучающимся для достижения синергетических эффектов.

Литература

1. *Дроздова Т. В.* Научный текст и проблемы его понимания (на материале англоязычных экономических текстов): автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.04. М., 2003. С. 18.
2. Инновационный технологический пакет перехода от школы знаний, умений и навыков к школе способностей: методическое руководство / под общ. ред. канд. психол. наук, зам. директора НИИ ИСРОО О. И. Глазуновой М.: Пушкинский институт, 2009. С. 6–20.
3. *Кравченко А. В.* Репрезентация мыслительных структур в языке как тема научного дискурса // Когнитивные исследования языка. Вып. 12: Теоретические аспекты языковой репрезентации. М.: Тамбов: Ин-т языкознания РАН; Тамбовский гос. ун-т им. Г. Р. Державина, 2012. С. 205–216.
4. *Нестерова Н. П.* Психолингвистика текста, или Естьили есть ли смысл в тексте? // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 217–223.
5. *Новиков А. И.* Текст и его смысловые доминанты / под ред. Н. В. Васильевой, Н. М. Нестеровой, Н. П. Пешковой. М.: Институт языкознания РАН, 2007. 224 с.
6. *Павлова Е. Д.* Сознание в информационном пространстве. М.: Academia, 2007. 688 с.
7. *Смирнов А. А.* Проблемы психологии памяти. М., 1966. 168 с.
8. *Сороковых Г. В.* Профессионально-ориентированное чтение. Научный поиск в методике обучения иностранным языкам: стратегии, технологии, диверсификация опыта применения: монография / под научн. ред. Г. В. Сороковых М.: УЦ «Перспектива», 2014. 192 с.
9. Чтение. XXI век: коллективная монография / науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова; Сметанни кова Н. Н. Мелентьева Ю. П. Загидуллина М. В. и др. Челябинск: Челяб. гос. акад. культуры и искусств, 2014. 310 с.
10. *Bransford J. D., Johnson M. K.* Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1971. No. 11. P. 717–726.
11. *Bühler K.* Das Ganze der Sprachtheorie, ihr Aufbau und ihre Teile. Kafka, G. (Hg.) (1932), S. 95–122.
12. *Graesser A. C., Millis K. K., Zwaan R. A.* Discourse comprehension // Annual Review of Psychology. 1997. No. 48. P. 163–189.
13. *Halliday M. A.* K. Language structure and language function / Lyons J. (ed.) // New horizons in linguistics. Baltimore: Penguin, 1970. P. 140–165.
14. *Herrmann T.* Allgemeine SprachPsychologie. Grundlagen und Probleme. München: Urban & Schwarzenberg, 1985. S. 315 [Электронный ресурс]. URL: https://нэб.рф/catalog/000200_000018_RU_NLR_b_ik_183622/ (дата обращения: 24.11. 2018).
15. *Johnson-Laird P. N.* Mental models // Cambridge: Cambridge University Press, 1983. P. 528.
16. *Jones N. A., Ross H., Lynam T.,* et al. Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods //Ecology and Society. 2011. No. 16 (1). P. 46 [Электронный ресурс]. URL: http://www.ecology and society.org/vol16/iss1/art46/ (дата обращения: 20.10. 2018).
17. *Kintsch W.* Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 461.
18. *Schnotz W.* Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik / Wolfgang Schnotz // Text — Verstehen: Grammatik und darüber hianus / hrsg. von Hardarik Blühdorn, Eva Breindl, Ulrich

H. Waßner. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2006. S. 222–238.
19. *Teun A., van Dijk.* Macrostructures. Hillsdale/N. J.: Erlbaum, 1980. P. 327

TRAINING OF STUDENTS IN THE FORMATION OF INDIVIDUAL STRATEGIES OF UNDERSTANDING OF PROFESSIONALY ORIENTED TEXTS

The article deals with the issues of teaching students how to understand professional texts in a foreign language and the mechanisms that accompany this process. Knowledge of such mechanisms to a large extent should help the teacher in teaching students rational strategies for understanding professional literature. The arguments given in the article confirm the version about the construction of meaning as you read. A student, speaking as a subject of his/her knowledge, does not extract a ready-made meaning from the text, but constructs it step by step, based on his background knowledge. Depending on the background knowledge, setting the goal and the expected results, the meaning construct may be different. The construction of the meaning of a text in a foreign language by students is based on previous knowledge, experience, and individual ways of working with information.

Keywords: text, mental processes, representation, levels of mental representation, mechanisms of penetration into the meaning, mental coherence, individual strategies of comprehension.

References

- *Bransford J. D., Johnson M. K.* Contextual prerequisites for understanding: Some investigations of comprehension and recall // Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior. 1971. No. 11. P. 717–726.
- *Bühler K.* Das Ganze der Sprachtheorie, ihr Aufbau und ihre Teile / Kafka G. (Hg.). 1932. S. 95–122.
- *Drozdova T. V.* Nauchnyj tekst i problemy ego ponimaniya (na materiale angloyazychnyh ekonomicheskih tekstov): avtoref. dis. … d-ra filol. nauk: 10.02.04. M., 2003. S. 18. [In Rus].
- *Graesser A. C., Millis K. K., Zwaan R. A.* Discourse comprehension // Annual Review of Psychology. 1997. No. 48. P. 163–189.
- *Halliday M. A.* K. Language structure and language function / Lyons J. (ed.) // New horizons in linguistics. Baltimore: Penguin, 1970. P. 140–165.
- *Herrmann T.* Allgemeine Sprachpsychologie. Grundlagen und Probleme // Munchen: Urban & Schwarzenberg, 1985. S. 315 [Elektronnyj resurs]. URL: https://neb.rf/catalog/000200_000018_RU_NLR_b_ik_183622/ (data obrashcheniya: 24.11. 2018).
- Innovacionnyj tekhnologicheskij paket perekhoda ot shkoly znanij, umenij i navykov k shkole sposobnostej: metodicheskoe rukovodstvo / pod obshch. red. kand. psihol. nauk, zam. direktora NII ISROO O. I. Glazunovoj M.: Pushkinskij institut, 2009. S. 6–20. [In Rus].
- *Johnson-Laird P. N.* Mental models // Cambridge: Cambridge University Press, 1983. P. 528.
- *Jones N. A., Ross H., Lynam T.,* et al. Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. Ecology and Society. 2011. No. 16 (1). P. 46 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ecologyandsociety.org/vol16/iss1/art46/ (data obrashcheniya: 20.10. 2018).
- *Kintsch W.* Comprehension. A paradigm for cognition. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 461.
- *Kravchenko A. V.* Reprezentaciya myslitel'nyh struktur v yazyke kak tema nauchnogo diskursa // Kognitivnye issledovaniya yazyka. Vyp. 12: Teoreticheskie aspekty yazykovoj reprezentacii. M.: Tambov: In-t yazykoznaniya RAN; Tambovskij gos. un-t im. G. R. Derzhavina, 2012. S. 205–216. [In Rus].
- *Nesterova N. P.* Psiholingvistika teksta, ili Est' li smysl v tekste? // Voprosy psiholingvistiki. 2009. № 9. S. 217–223. [In Rus].
- *Novikov A. I.* Tekst i ego smyslovye dominanty / pod red. N. V. Vasil'evoj, N. M. Nesterovoj, N. P. Peshkovoj. M.: Institut yazykoznaniya RAN, 2007. 224 s. [In Rus].
- *Pavlova E. D.* Soznanie v informacionnom prostranstve. M.: Academia, 2007. 688 s. [In Rus].

- *Schnotz W.* Was geschieht im Kopf des Lesers? Mentale Konstruktionsprozesse beim Textverstehen aus der Sicht der Psychologie und der kognitiven Linguistik // Text — Verstehen: Grammatik und daruber hianus / hrsg. von Hardarik Bluhdorn, Eva Breindl, Ulrich H. Waßner. Berlin; New York: Walter de Gruyter, 2006. S. 222–238.
- *Smirnov A. A.* Problemy psihologii pamyati. M., 1966. 168 s. [In Rus].
- *Sorokovyh G. V.* Professional'no-orientirovannoe chtenie. Nauchnyj poisk v metodike obucheniya inostrannym yazykam: strategii, tekhnologii, diversifikaciya opyta primeneniya: monografiya / pod nauch. red. G. V. Sorokovyh M.: UC «Perspektiva», 2014. 192 s. [In Rus].
- *Smetannikova N. N.,* Melent'eva Yu. P., Zagidullina M. V. i dr. Chtenie. XXI vek: kollektivnaya monografiya / nauch. red.-sost. V. Ya. Askarova. Chelyabinsk: Chelyab. gos. akad. kul'tury i iskusstv, 2014. 310 s. [In Rus].
- *Teun A.,* van Dijk. Macrostructures. Hillsdale/N. J.: Erlbaum, 1980. P. 327.

УДК [37.013+378.147]:54:004.4'2

НЕПРЕРЫВНАЯ ПРЕДМЕТНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты реализации непрерывной предметно-методической подготовки будущего учителя (на примере учителя химии). Применительно к поставленной проблеме обоснована необходимость аугментации (дополнения) компетентностного подхода, сущность которого раскрывается на основе методов лексико-семантического и исторического анализа, философских, психологических и дидактико-методических аспектов, масштабной информатизации образовательного процесса.

Аугментация компетентностного подхода состоит в усилении личностно-ценностной составляющей образовательного процесса. При этом акцентируются возможности развития общих интеллектуальных ресурсов человека, обосновывается потребность формирования информационно-коммуникационной компетентности в условиях непрерывного образования. В дидактико-методическом аспекте детализируются отбор содержания, формы и методы обучения, обеспечивающие последовательный прирост компетентности обучающихся посредством преемственного и сопряженного формирования у них соответствующих компетенций в условиях непрерывного образовательного процесса.

Ключевые слова: *непрерывное образование, методическая подготовка учителя, компетентностный подход, компетенция, компетентность.*

Как цитировать статью: Белохвостов А. А., Аршанский Е. Я. Непрерывная предметно-методическая подготовка учителя: теоретико-методологические аспекты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.113–123/ DOI 10.24411/2224-0772-2018-10033

А. А. Белохвостов

Кандидат педагогических наук, доцент, докторант кафедры педагогики учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», г.Минск
E-mail: him.vgu@mail.ru

Alexey A. Belokhvostov
PhD (Education), Associate Professor, Doctoral Candidate of Pedagogy Department, Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University, Minsk

Е. Я. Аршанский

Доктор педагогических наук, профессор, руководитель научного коллектива «Естественнонаучное образование» научно-методического учреждения «Национальный институт образования Министерства образования Республики Беларусь», г.Минск
E-mail: met_him@mail.ru

E.Y. Arshansky
Dr.Sc. (Education), Professor, Head of the "Natural Sciences" Scientific Team, National Institute of Education of the Ministry of Education of the Republic of Belarus, Minsk

Теоретическим фундаментом научного исследования традиционно является конкретный методологический подход, представляющий собой взгляд на интересуемый объект с позиций какой-либо науки или отдельной теории. И. А. Зимняя характеризует подход как отправную точку, на основе которой строится исследование или осуществляется организация образовательного процесса. Она указывает, что «подход определяется некой идеей, концепцией и центрируется на основных для него одной или двух-трех категориях» [7, с. 6]. Таким образом, данное понятие может рассматриваться в качестве мировоззренческой категории или основной идеи, на базе которой осуществляется «системная организация и самоорганизация образовательного процесса» [8, с. 75]. Например, в основу деятельностного подхода была положена теория деятельности. Системный подход соотносится с теорией систем. Каждый подход имеет свои принципы и набор категорий, выполняющих организационные, регулятивные и эвристические функции.

Методологической основой организации непрерывной методической подготовки учителя химии к работе в условиях информатизации образования является аугментально-компетентностный подход, т.е. компетентностный подход, дополненный с учетом специфики решаемой проблемы. Рассмотрим его сущность на основе методов лексико-семантического и исторического анализа, философских, психологических и дидактико-методических аспектов, масштабной информатизации образовательного процесса.

Лексико-семантический анализ заключается в исследовании слов с точки зрения выявления их значения. Очевидно, что аугментально-компетентностный подход базируется на ведущих идеях компетентностного подхода и понятии «аугментальность» (от англ. *augment* — расширять и *mentality* — ментальность, от лат. *mens* — ум). Аугментальность предполагает встраивание новых элементов в известный понятийный ряд [14]. Следовательно, речь идет о развитии компетентностного подхода через установление взаимосвязей и преемственности между непрерывно формируемыми у обучающихся компетенциями.

Мы основываемся на следующей трактовке ведущих понятий компетентностного подхода. *Компетентностный подход* — это методологический подход, при котором определение целей, отбор содержания, организация образовательного процесса и оценка его результатов осуществляются на основе формируемых у обучающихся компетенций.

Компетенция — совокупность знаний, умений, способов и опыта деятельности. *Компетентность* — интегративное качество личности, характеризующее степень овладения конкретной компетенцией.

Исторический анализ позволяет выделить пять основных этапов возникновения и развития компетентностного подхода в образовании.

Первый этап (1960–1970 гг.) связывают с введением самого понятия «компетенция». Впервые его употребил в 1965 году американский психолингвист Н. Хомский, исследования которого создали предпосылки для анализа и последующего разграничения понятий «компетенция» и «компетентность».

Второй этап (1970–1990 гг.) характеризуется дальнейшей теоретической разработкой компетентностного подхода, его применением в области управления и менеджмента. В этот период ученые занимаются выделением компетенций и компетентностей, обусловленных спецификой различных видов деятельности. Так, английский психолог Дж. Равен обосновал 37 компетентностей, необходимых современному обществу.

Третий этап (1990–2001 гг.) связан с утверждением компетентностного подхода в образовании. В документах ЮНЕСКО указанного периода определен перечень компетенций, которые должны быть сформированы у обучающихся. Именно в это время вводится понятие о ключевых компетенциях [10].

Четвертый этап (2001–2010 гг.) обусловлен началом разработки целого ряда документов, образовательных стандартов и учебных программ, основанных на ведущих идеях и терминологии компетентностного подхода. Этому активно способствовали исследования И. А. Зимней, В. В. Серикова, А. В. Хуторского и др.

Пятый этап (2010 г.— наст. вр.) характеризуется широким применением компетентностного подхода в теории и практике обучения, дальнейшими разработками, обогащающими его теоретическую базу и предопределяющими последующее развитие и использование.

Исторический анализ указывает на перспективы развития компетентностного подхода, которое мы связываем с процессом его *аугментации* посредством установления интегративных взаимосвязей и преемственности между непрерывно формируемыми у обучающихся компетенциями. Следовательно, аугментация призвана обеспечить дальнейшее расширение компетентности обучающихся.

Философское обоснование. Традиционно принято считать, что

компетентностный подход пришел на смену «знаниевой педагогике», основу которой составляла философия эпохи Просвещения. Однако компетентностный подход вовсе не отрицает огромную роль знаний. Он скорее переводит знаниевую составляющую в область практического использования в конкретных видах деятельности. Вслед за Л. А. Беляевой [3] мы считаем, что теоретико-методологической основой компетентностного подхода выступает синтез ведущих идей двух философских течений — *прагматизма* и *экзистенциализма*. Необходимо отметить, что оба течения позитивно относятся к знанию.

Прагматизм появился в США на границе XIX–XX веков. Ярким представителем прагматизма по праву считается Дж. Дьюи. Именно его философские идеи были положены в основу построения системы американского образования. Дж. Дьюи определил формулу успеха образовательного процесса, ведущая роль в которой отводится именно знаниям. В целом формула Дж. Дьюи имеет следующий вид: *знаю — могу — действую — достигаю.* Таким образом, прагматическое знание имеет ярко выраженный практико-ориентированный характер, однако неоправданно снижает роль фундаментального знания.

Экзистенциализм провозглашает идею свободы и активности человека в определении своего жизненного пути. На основе этого философского направления возникла целая теория самореализации личности. Ее сущность состоит в том, что любой человек должен максимально использовать весь свой личностный потенциал для самовыражения, достижения поставленных целей и получения запланированных результатов.

Проекция идей прагматизма и экзистенциализма на сферу образования обосновывает потребность в расширении (аугментации) роли его ценностной составляющей. Речь идет о формировании ментальности человека, проявляющейся через установки его сознания, предрасположенностей восприятия и поведения. Формирование ценностных ориентаций личности является одной из приоритетных задач современного образования. В настоящее время необходим «не просто человек *знающий* (познавательный компонент), но и человек *понимающий*, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору ценностей и смыслов своего существования (аксиологический компонент), а также человек *компетентный*, умеющий применить собственные знания и ценности для решения личностных, социальных и профессиональных задач (прагматический компонент)» [3, с. 116].

Психологическое обоснование. С психологической точки зрения компетентность необходимо рассматривать как совокупность индивидуальных психологических ресурсов человека, состоящую не только из определенного набора знаний, умений, способов и опыта деятельности, которым он овладел, но и его интеллектуального потенциала, который проявляется при решении новой проблемной ситуации.

Концептуальной основой здесь выступают выработанные педагогической психологией представления о двойной направленности потоков когнитивного синтеза при формировании целостной системы интеллекта: «сверху» и «снизу» [5]. Воздействие «сверху» определяется четкой продуманной последовательностью введения учебного содержания в разных учебных предметах, которое не только обеспечивает формирование у учащихся системных предметных знаний, но и способствует развитию мыслительных процессов. Воздействие «снизу» обеспечивается систематическим усилением уровня когнитивного развития учащихся в целом [9].

Человеку никогда не известно, в какой ситуации он окажется и какие конкретно его знания будут востребованы. Поэтому необходимо сформировать у учащихся запас интеллектуальных возможностей, с помощью которых они смогут определить нужные знания и эффективно их применить.

Великий А. Эйнштейн писал: «Образование — это то, что остается после того, как все выученное забудется». Психологи, отвечая на этот вопрос, пишут, что остаются изменения во внутренней психологической организации человека, произошедшие под влиянием и в результате усвоения различных знаний. Остается то, что разными авторами называется либо ментальным опытом, либо когнитивными структурами [5; 9; 11].

Таким образом, с позиции психологии, аугментально-компетентностный подход не только направлен на формирование у обучающихся знаний, умений, способов и опыта конкретной деятельности, но и предполагает развитие общих интеллектуальных ресурсов человека, составляющих его ментальный опыт.

Дидактическое обоснование. Непрерывное образование целесообразно рассматривать с двух позиций: и как систему, и как процесс. «Система непрерывного образования — это совокупность образовательных программ разного уровня и направленности вместе с реализующими их образовательными учреждениями и органами управления. Процесс непрерывного образования — это наращивание личностного,

общекультурного и профессионального потенциала человека на протяжении всей жизни» [6].

В условиях непрерывного образования компетентностный подход предполагает последовательное формирование у обучающихся определенного набора компетенций, соответствующих целям и задачам обучения на каждом этапе. Однако взаимосвязи между формируемыми компетенциями детально не устанавливаются. В этом аспекте весьма перспективным шагом является установление преемственности между последовательно формируемыми у обучающихся компетенциями. Кроме того, большие возможности на каждом этапе непрерывного образования обеспечивает сопряженное формирование у обучающихся компетенций на интегративной основе. Именно в этом состоит еще одно преимущество аугментально-компетентностного подхода, который направлен на обеспечение прироста компетентности обучающихся благодаря установлению преемственности и сопряженному формированию компетенций на всех этапах непрерывного образования.

Методическое обоснование (на примере подготовки учителя химии). Непрерывное педагогическое образование следует рассматривать с этапа подготовки учащихся в профильных классах педагогической направленности. Анализируя содержание общего среднего образования, А. В. Хуторской выделяет три группы формируемых у учащихся компетенций: 1) ключевые (базовые); 2) общепредметные; 3) предметные компетенции [12].

В профильных классах педагогической направленности (10–11 классы) изучается факультативный курс «Введение в педагогическую профессию» [4]. На факультативных занятиях создаются благоприятные условия для общения учащихся, их самовыражения и приобщения к будущей педагогической деятельности, в ходе которой у них формируются первоначальные компетенции в области педагогики и психологии. Одновременно в педагогических классах определенного направления несколько учебных предметов изучается на повышенном уровне. Так, в педагогических классах химико-биологического направления на повышенном уровне осуществляется обучение химии и биологии. Это создает особые возможности для формирования у учащихся предметных (или предметно-специальных) и общепредметных компетенций. Кроме того, возникают условия для сопряженного формирования у учащихся первоначальных предметно-методических компетенций.

Первоначальные предметно-методические компетенции формируются в результате интеграции содержания учебного предмета «Химия» и факультативного курса «Введение в педагогическую профессию». Учащиеся педагогических классов под руководством учителя могут составить вопросы и задания, а затем использовать их на конкретном уроке химии, продемонстрировать несложный химический опыт, объяснить своим товарищам решение типовой химической задачи и т.д. В результате такой интеграции у учащихся педагогических классов формируется первоначальный уровень предметно-специальной и предметно-методической компетентностей, который обеспечивает основу для их последующего прироста на этапе получения педагогической профессии в университете.

Изучение психолого-педагогических и химических дисциплин в университете строится на основе установления преемственных содержательно-деятельностных взаимосвязей с предшествующей подготовкой студентов в профильных классах педагогической направленности. При этом реализуется контекстное обучение химическим дисциплинам, в ходе которого студенты продолжают вовлекаться в деятельность методической направленности, совершенствуя уже небольшой накопленный опыт такой деятельности. Основой для ее реализации выступает уже не содержание учебного предмета «Химия», а содержание учебных химических дисциплин. Таким образом, вновь обеспечивается прирост предметно-специальной и предметно-методической компетентностей будущих учителей химии.

Профессиональная методическая подготовка студентов по химии осуществляется при изучении методики обучения химии и методических спецкурсов. Значительный прирост предметно-специальной и предметно-методической компетентностей будущего учителя химии достигается благодаря опыту деятельности, накопленному студентами при обучении в профильных классах педагогической направленности и контекстному обучению химическим дисциплинам, ориентированному на подготовку учителя.

Дальнейшее повышение предметно-методической компетентности и накопление соответствующего опыта уже учителя-практика осуществляется на поствузовском этапе непосредственно в ходе его работы, самообразования и в системе повышения квалификации.

Таким образом, методическая интерпретация аугментальности компетентностного подхода детализирует отбор содержания, формы и методы

обучения, обеспечивающие формирование и последовательный прирост предметно-специальной и предметно-методической компетентностей учителей химии.

Информационно-коммуникационно-технологическое обоснование. В условиях информатизации образования возникла необходимость в формировании у будущих учителей так называемой информационно-коммуникационной компетентности (ИК-компетентности), под которой мы понимаем владение ими знаниями, умениями и опытом использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) во всех видах профессионально-педагогической деятельности [2]. При этом каждый этап непрерывной методической подготовки выдвигает новые компетентностные требования к профессии педагога.

Информационно-коммуникационные компетенции (ИК-компетенции) формируются у учащихся педагогических классов при изучении информатики. Это происходит одновременно с формированием у них первоначальных предметно-специальных и предметно-методических компетенций. Важно, чтобы формирование всех обозначенных компетенций осуществлялось сопряженно, на интегративной основе. Тогда ИКТ будут использоваться у учащихся педагогических классов уже в процессе первоначальной методической подготовки. Накопленный опыт деятельности аналогичным образом обеспечит прирост в формировании ИК-компетентности студентов при контекстном обучении химическим дисциплинам и далее уже в процессе профессионально-методической подготовки по химии.

В процессе повышения квалификации складывается особая проблема в формировании ИК-компетентности у учителей-практиков, которая обусловлена тем, что учителя, имеющие большой стаж работы и педагогический опыт, как правило, имеют низкий уровень базовой ИК-компетентности, а начинающим учителям, наоборот, не хватает педагогического опыта. Для решения этой проблемы широко используются методы взаимообучения и взаимоконтроля в динамических парах [1]. В этом случае аугментально-компетентностный подход заключается в усилении компетентностного подхода основными идеями андрагогики.

Следует также отметить, что сейчас активно обсуждаются возможности использования в образовательном процессе технологии дополненной реальности (Augmented reality (AR)), которая позволяет в режиме реального времени дополнять реальные объекты виртуальными

объектами, пояснительными текстами, графическими изображениями, аудио- и видеоматериалами [15]. Указанная технология применяется во всех развитых странах и считается очень продуктивной. В частности, Р. Форсайт и П. Льюис рассматривают технологию AR как основу формирования у учащихся нового опыта [13].

Таким образом, аугментация расширяет компетентностный подход на философском уровне, усиливая личностно-ценностную составляющую образовательного процесса. С точки зрения психологии, кроме формирования у обучающихся конкретных компетенций данный подход делает акцент на потребностях и возможностях развития общих интеллектуальных ресурсов человека. В дидактическом и методическом аспектах аугментальность детализирует отбор содержания, формы и методы обучения, обеспечивающие последовательный прирост компетентности обучающихся посредством преемственного и сопряженного формирования у них соответствующих компетенций на разных этапах непрерывного образовательного процесса. С позиции информатизации образования указанный подход не просто обосновывает потребность формирования информационно-коммуникационной компетентности, но и раскрывает возможности выполнения этой задачи в условиях непрерывного образования, а также обеспечивает необходимыми и принципиально новыми методами, средствами и технологиями обучения.

Литература

1. *Белохвостов А. А.* Методика формирования информационно-коммуникационной компетентности учителя химии в системе повышения квалификации // Зборнік навуковых прац Акадэміі паслядыпломнай адукацыі. Вып. 14 / ДУА «Акад. паслядыплом. адукацыі»; А. П. Манастырны (гал. рэд.). Мінск: АПА, 2016. С. 65–83.

2. *Белохвостов А. А.* Теория и практика методической подготовки будущего учителя химии к работе в условиях информатизации образования: монография / под ред. Е. Я. Аршанского. Витебск: ВГУ, 2014. 147 с.

3. *Беляева Л. А.* Методологический статус компетентностного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург, 2012. Вып. 7. С. 109–116.

4. Введение в педагогическую профессию: учебная программа факультативных занятий для 10–11 кл. учреждений общ. среднего образования / сост.: М. Ф. Бакунович, Ю. Н. Егорова, А. В. Позняк и др.; под ред. А. И. Жука, А. В. Торховой. Минск, 2015. 26 с.

5. *Веккер Л. М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. 670 с.

6. *Вербицкий А. А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.

7. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) // Проблемы качества образования: материалы XIV Всерос. совещания. М., 2004. Кн. 2. С. 6–12.

8. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. М.: Логос, 2009. 384 с.

9. *Локалова Н. П.* Психологическая основа компетентностного подхода как новой парадигмы современного школьного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование: электронный журнал. Режим доступа: https://psyjournals.ru/files/33671/psyedu_ru_2010_4_Lokalova.pdf (дата обращения: 13.05.2018).

10. *Разуваева Т. А.* Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. 2010. № 1. С. 266–269.

11. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

12. *Хуторской А. В., Хуторская Л. Н.* Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. Тула: Изд-во Тульского гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117–137.

13. *Шибаев П. Б.* Augmented reality — краеугольная инновация в образовании XXI века // Актуальные проблемы химического образования в средней и высшей школе: сб. науч. ст. / гл. ред. Е. Я. Аршанский; под общ. ред. Е. Я. Аршанского, А. А. Белохвостова. Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. С. 181–183.

14. *Эпштейн М. Н.* Проективный словарь гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2017. 616 с.

15. *Яковлев Б. С., Пустов С. И.* Классификация и перспективные направления использования технологии дополненной реальности // Известия ТулГУ. Технические науки. 2013. Вып. 3. С. 484–492.

CONTINUOS DISCIPLINE-METHODICAL PREPARATION OF THE TEACHER: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

The authors discuss the theoretical and methodological aspects of the implementation of continuous subject-methodical training of the future teacher (for example, teacher of chemistry). In relation to the problem posed, the necessity of augmentation (additions) of the competence approach is substantiated, the essence of which is revealed on the basis of the methods of lexico-semantic and historical analysis, philosophical, psychological and didactic-methodological aspects, large-scale informatization of the educational process.

The augmentation of the competence-based approach consists in strengthening the personal value component of the educational process. At the same time, the possibilities for the development of common intellectual resources of a person are emphasized, the need for the formation of information and communication competence in the context of continuing education is justified. In the didactic-methodical aspect, the authors describe in detail the selection of content, forms and teaching methods that ensure a consistent increase in the competence of students. This increase is ensured by the successive and related formation of the relevant competences of the students in the context of a continuous educational process.

Keywords: continuing education, methodical preparation of teachers, competence approach, competence.

References

- *Belohvostov A. A.* Metodika formirovaniya informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti uchitelya himii v sisteme povysheniya kvalifikacii // Zbornik navukovyh prac Akademii paslyadyplomnaj adukacyi. Vyp. 14 / DUA «Akad. paslyadyplom. adukacyi»; A. P. Manastyrny (gal. red.). Minsk: APA, 2016. S. 65–83. [In Rus].
- *Belohvostov A. A.* Teoriya i praktika metodicheskoj podgotovki budushchego uchitelya himii k rabote v usloviyah informatizacii obrazovaniya: monografiya / pod red. E. Ya. Arshanskogo. Vitebsk: VGU, 2014. 147 s. [In Rus].

- *Belyaeva L. A.* Metodologicheskij status kompetentnostnogo podhoda // Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya: sb. nauch. tr. / otv. red. E. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. Ekaterinburg, 2012. Vyp. 7. S. 109–116. [In Rus].
- *Epshtejn M. N.* Proektivnyj slovar' gumanitarnyh nauk. M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. 616 s. [In Rus].
- *Holodnaya M. A.* Psihologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya. SPb.: Piter, 2002. 272 s. [In Rus].
- *Hutorskoj A. V., Hutorskaya L. N.* Kompetentnost' kak didakticheskoe ponyatie: soderzhanie, struktura i modeli konstruirovaniya // Proektirovanie i organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov v kontekste kompetentnostnogo podhoda: mezhvuz. sb. nauch. tr. / pod red. A. A. Orlova. Tula: Izd-vo Tul'skogo gos. ped. un-ta im. L. N. Tolstogo, 2008. Vyp. 1. S. 117–137. [In Rus].
- *Lokalova N. P.* Psihologicheskaya osnova kompetentnostnogo podhoda kak novoj paradigmy sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie: elektronnyj zhurnal. Rezhim dostupa: https://psyjournals.ru/files/33671/psyedu_ru_2010_4_Lokalova.pdf (data obrashcheniya: 13.05.2018). [In Rus].
- *Razuvaeva T. A.* Kompetentnostnyj podhod k obrazovaniyu: kratkij teoreticheskij analiz // Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N. A. Nekrasova. 2010. № 1. S. 266–269. [In Rus].
- *Shibaev P. B.* Augmented reality — kraeugol'naya innovaciya v obrazovanii XXI veka // Aktual'nye problemy himicheskogo obrazovaniya v srednej i vysshej shkole: sb. nauch. st. / gl. red. E. Ya. Arshanskij; pod obshch. red. E. Ya. Arshanskogo, A. A. Belohvostova. Vitebsk: VGU im. P. M. Masherova, 2016. S. 181–183. [In Rus].
- *Vekker L. M.* Psihika i real'nost': edinaya teoriya psihicheskih processov. M.: Smysl, 1998. 670 s. [In Rus].
- *Verbickij A. A.* Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie: monografiya. M.: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1999. 75 s. [In Rus].
- Vvedenie v pedagogicheskuyu professiyu: uchebnaya programma fakul'tativnyh zanyatij dlya 10–11 kl. uchrezhdenij obshch. srednego obrazovaniya / sost.: M. F. Bakunovich, Yu. N. Egorova, A. V. Poznyak i dr.; pod red. A. I. Zhuka, A. V. Torhovoj. Minsk, 2015. 26 s. [In Rus].
- *Yakovlev B. S., Pustov S. I.* Klassifikaciya i perspektivnye napravleniya ispol'zovaniya tekhnologii dopolnennoj real'nosti // Izvestiya TulGU. Tekhnicheskie nauki. 2013. Vyp. 3. C. 484–492. [In Rus].
- *Zimnyaya I. A.* Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii (metodologo-teoreticheskij aspekt) // Problemy kachestva obrazovaniya: materialy XIV Vseros. soveshchaniya. M., 2004. Kn. 2. S. 6–12. [In Rus].
- *Zimnyaya I. A.* Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov. M.: Logos, 2009. 384 s. [In Rus].

УДК 378; 37.08

Е. В. Борзова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка, Петрозаводский государственный университет
E-mail: anat.bor@onego.ru

Elena V. Borzova
Dr.Sc. (Education), Professor of the Foreign Language Department, Petrozavodsk State University, Russia

О НЕОПРЕДЕЛЕННОМ БУДУЩЕМ ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Автор рассматривает перспективы сохранения профессии учителя иностранного языка в технократическом будущем. Появление сообщений о новейших разработках роботов-учителей и возрастающем предложении онлайн-курсов по иностранным языкам в университетском образовании приводит к формированию мнения о том, что профессия учителя иностранного языка изжила себя. Новые технологии позволяют быстро обновлять методику, адаптировать ее под ученика, реализуя индивидуальный подход к обучающемуся. Широкое применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) привлекает большинство изучающих иностранный язык. Цель автора статьи — рассмотреть перспективы профессии, опираясь на ее специфику и учитывая особенности цифрового поколения обучающихся. В статье выдвигается ряд аргументов против позиции сторонников идеи о вымирании профессии. Существенные изменения в характере и содержании профессиональной деятельности учителя иностранного языка в различных образовательных учреждениях будущего неизбежны. Вместе с этим чрезмерное применение ИКТ не должно лишать иноязычное образование его важнейшего преимущества — широких возможностей для непосредственного общения как с преподавателем, так и друг с другом для достижения интегративных результатов иноязычного образования. Эта функция никогда не может быть эффективно реализована ни роботом, ни компьютером.

Как цитировать статью: Борзова Е. В. О неопределенном будущем профессии учителя иностранного языка // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.124–135. DOI 10.24411/2224-0772-2018-10034

***Ключевые слова**: информационно-коммуникационные технологии, вымирающая профессия, иноязычное образование, «живое» общение.*

В последнее время на различных площадках, включая средства массовой информации, высказывается мнение о том, что в достаточно близком будущем профессия учителя иностранного языка если не исчезнет совсем, то будет заменена другими профессиями. Бесспорно, существенные изменения в характере и содержании профессиональной деятельности учителя в различных образовательных учреждениях будущего неизбежны. Но можно ли утверждать, что наша профессия быстро отмирает и каждый из нас в перспективе будет заменен виртуальным учителем? Цель статьи заключается в том, чтобы рассмотреть ряд позиций относительно будущего профессии учителя иностранного языка с учетом специфики его деятельности в современном контексте. Подобная информация широко распространяется средствами массовой информации, формируя общественное мнение и являясь демотивирующим фактором для абитуриентов, студентов педагогических направлений подготовки, работающих учителей и вузовских преподавателей, реализующих программы профессионального образования. Значимость ответа на данный вопрос обусловлена стремлением любого человека к определенности, обусловливающей в существенной мере продуктивность деятельности.

Все аргументы сторонников точки зрения о постепенном отмирании профессии учителя иностранного языка связаны с разработкой информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Рассматриваются два основных варианта: обучение языкам будет осуществляться онлайн (дистанционно) или учителями-роботами (посредством искусственного интеллекта). Сторонники второй, более радикальной позиции, отмечают, что онлайн-обучение под руководством робота позволяет быстро обновлять методику, адаптировать ее под ученика, предлагая индивидуальные планы, а современная техника дает возможность «наделять виртуального автоматизированного учителя «пятью эмоциями» и понимать ученика «больше, чем живой учитель» [2].

Преподаватель английского языка В. Горбачев также пишет о «смерти» нашего ремесла, объясняя это событие потерей учителями монополии 1) на знание иностранного языка; 2) на знание методики и владение умениями преподавать его; 3) на возможность организовать практику в применении иностранного языка. Эта монополия, по мнению автора,

разрушена широким доступом к неограниченным ресурсам Интернета, онлайн-курсам, электронным учебным материалам и общению с носителями изучаемого языка по скайпу [9, с. 8]. В позиции автора есть своя логика. Однако в формальном образовании, финансируемом государством, сохраняется и вряд ли исчезнет монополия федеральных стандартов и учебного плана, закрепляющая статус предмета «Иностранный язык» как обязательного для изучения в соответствии с целями, содержанием и методическими подходами, определенными в государственных нормативных документах. Следовательно, все опции изучения предмета являются лишь факультативными для обучающихся школьного возраста и в большей степени возможны в дополнительном образовании.

В педагогической литературе также наблюдаются противоречивые тенденции. В. В. Сериков остроумно подмечает, что в научных изданиях «встречаются статьи и монографии, в которых слово «педагог» не упоминается вообще, речь в них идет о «системах, способных к саморазвитию» и «обеспечивающих» высокие результаты образования» [7, с. 5]. Исследователи, «видимо, зараженные технократическим вирусом эпохи» [7, с. 5], «увлекаясь системными конструкциями, нередко забывают, что за „процессом“ стоит учитель, педагог, который его организует» [7, с. 10].

В предложенной В. П. Беспалько концепции киберпедагогики — теории разработки обучающих программ, управляющих обучением,— «не отменяется учитель в его роли наставника и руководителя учебной деятельностью» [1, с. 14]. Однако ведущую роль в достижении качественных образовательных результатов автор отводит компьютерным программам с постоянной обратной связью для обучающихся, позволяющей формировать у них устойчивую мотивацию успехом [1, с. 61]. В трактовке В. П. Беспалько традиционный труд учителя — это «ручной труд с его неизбежной низкой производительностью и нестабильным качеством» [1, с. 11]. Преодолеть такой «вульгарный эмпиризм» возможно лишь с помощью оснащения компьютеров «специальной методикой программирования на осуществление процесса заданного качества» [1, с. 17].

В прогностическом исследовании «Атлас новых профессий» (до 2035 года) [4] авторы характеризуют профессиональное образование в последующие годы как непрерывный, практико-ориентированный процесс с широким привлечением информационно-коммуникационных технологий (онлайн-курсов, симуляторов) и проектной деятельности, «подстроенный» под запросы обучающихся. В Атласе определяются

«надпрофессиональные навыки и умения», имеющие универсальный характер и связанные с системным мышлением, управленческими проектами, принятием решений, ориентацией на клиентов и работой с коллективами и отдельными людьми. Что примечательно, мультиязычность и мультикультурность, владение иностранными языками рассматриваются авторами как *важнейшие составляющие* любого компетентного профессионала. Однако в списке профессий будущего отсутствует интересующая нас профессия. Вместе с тем успешность результатов профессионального образования по любому направлению подготовки обусловливается среди прочих факторов и повышением качества общего образования, формирующего его основу во всех выделенных в Атласе универсальных составляющих. Перечисленные авторами «надпрофессиональные» умения предполагают высокий уровень владения стратегиями мышления, коммуникации и сотрудничества, т.е. чисто человеческими функциями, которые часто реализуются и без поддержки разнообразных средств, включая и технические (электронные).

За рубежом результаты анализа применения информационно-коммуникационных технологий и определения места учителя в новом образовательном пространстве представлены масштабными научными исследованиями, авторы которых доказывают, что на разных уровнях образовательной системы более эффективно именно сочетание моделей образования онлайн и «лицом к лицу» [8; 13]. Соотнося выявленные результаты с задачами организации иноязычного образования, можно предположить, что поскольку качество онлайн-учения в индивидуальном режиме выше, чем в групповом [13, с. 18], то индивидуальная работа с техническими средствами доминирует на этапах отработки языковых навыков и рецептивных речевых умений. Для качественного овладения устно-речевыми умениями необходима такая организация учебного процесса, в которой обучение неизбежно осуществляется «лицом к лицу». Помимо этого, в «живом» групповом общении также задаются условия и отшлифовываются стратегии выполнения универсальных действий (критического и системного мышления, взаимодействия и сотрудничества, саморегулирования, самоопределения и рефлексии в командной работе), без которых не осуществляется ни один вид речевой деятельности. Примечательно, что из результатов многих релевантных исследований вытекает важность именно тех условий повышения качества иноязычного образования, которые в принципе невозможно реализовать

ни без участия учителя, ни без активного общения с одноклассниками на иностранном языке.

При поисках ответа на поставленный в статье вопрос мы не можем игнорировать дискуссии, развернувшиеся на различных учительских форумах. Свои аргументированные мнения относительно будущего профессии высказывают как учителя, так и управленцы в сфере образования. Один из ведущих специалистов по вопросам образования и технологической политики Всемирного банка Майкл Трукано, обобщая огромный опыт технологического переоснащения образовательных учреждений разных стран, заключает, что «как только утихает первоначальный ажиотаж по поводу грядущих трансформаций, вызванных установкой новейшего оборудования, роль учителя становится более значимой, чем до внедрения технологий» [12]. По его мнению, несмотря на высокий уровень владения различными функциями гаджетов, обучающимся нужна квалифицированная помощь и поддержка для достижения образовательных целей, что и влияет на возрастание значимости учителя в образовании при введении новейших технологий.

На страницах форума учителей газеты «Гардиан» (The Guardian) Памела Райт, завуч одной из британских школ, категорично утверждает, что «если представлять будущее образования как побуждение обучающихся проводить много времени перед обезличенными экранами компьютеров, наедине с огромным объемом неотрегулированного материала в небезопасной среде, то это явно не путь вперед». Учителя, по ее убеждению, не просто передают знания и умения, что может сделать любое техническое устройство. Именно взаимодействие с учителями делает учение реальным, а учеников — живыми людьми, связывая их с реальной жизнью [14].

В мировой практике реформирования школьного образования мы видим и «Школу в облаках», созданную всемирно известным исследователем и экспериментатором Сугатой Митрой, которая эффективно функционирует без присутствия учителя в традиционном понимании его деятельности, и новую финскую школу, основанную на учении и развитии обучающихся в процессе исследования реальных, жизненных явлений (phenomenon based learning), где роль учителя, в сотрудничестве с которым происходит этот процесс, существенно возрастает [11].

Очевидно, что вопросы использования информационно-коммуникационных технологий в образовании и их воздействие на место

и функции учителя вызывают различные точки зрения, широко обсуждаются как научным сообществом, так и обществом в средствах массовой информации.

Преимущества средств электронного обучения неоспоримы: экономия времени (правда, при наличии оборудования и стабильного доступа к Интернету), простота использования для учителя за счет полной разработанности материалов, комфортность для обучающихся — представителей цифрового поколения, разнообразие и дифференцированность материалов и заданий. Все указанные достоинства полностью соответствуют общепризнанным дидактическим требованиям, предполагающим комплексное применение средств обучения, активизацию каждого ученика и всех органов восприятия благодаря мультимедийному характеру воздействия, необходимость индивидуализации и дифференциации образовательных траекторий.

Информационно-коммуникационные технологии активно применяются в современной методике обучения иностранным языкам и в школе, и в вузе, по сути, уже не являясь инновационным средством иноязычного образования. С их помощью с разной степенью эффективности решается широкий спектр образовательных задач. Они незаменимы для выполнения целого комплекса функций:

- как справочное средство для уточнения и понимания новой информации — и языковой, и экстралингвистической,
- как средство предъявления, поиска и сохранения информации в ходе познавательной, проектной и исследовательской деятельности обучающихся,
- как одно из средств создания речевых ситуаций,
- как средство формальной тренировки иноязычных средств до уровня навыка,
- как средство контроля за качеством усвоения языковых средств и выполнения тестовых заданий на аудирование и чтение текстов,
- как способ организации самостоятельной работы обучающихся и реализации индивидуального образовательного маршрута,
- как средство создания презентаций по результатам творческих заданий,
- как способ пополнения языкового портфолио достижений обучающегося.

Таким образом, самые разнообразные виды активности как на уроке,

так и вне его организуются с применением данных средств, способствуя повышению мотивации обучающихся. Но невозможно не отметить, что многие электронные учебные ресурсы представляют собой простое копирование печатных материалов, т.е. могут использоваться и без технических устройств» [10, с. 77]. Они не всегда имеют современное методическое сопровождение (упражнения и их разумные цепочки, опоры), часто изобилуют языковыми упражнениями, возвращая нас в прошлое, к грамматико-переводному методу обучения иностранному языку. Очевидно, что чрезмерное применение электронных образовательных средств на уроке также неизбежно может вызвать у обучающихся чувство пресыщения и скуки. Поэтому полагаем, что одним из направлений действительно инновационных исследований становятся скорее проблемы сбалансированного соотношения качественных традиционных и электронных средств и материалов в эффективно организованном иноязычном образовании, т.е. так называемое «смешанное обучение» иностранному языку, реализованное с учетом современных требований методики. Методика смешанного обучения иностранному языку не представляет собой простое сложение положений по применению традиционных и новейших технических средств / технологий, а требует поиска и разработки особых методических решений.

Что же есть на «живом» уроке, который, по мнению сторонников противоположной точки зрения, «изжил себя»? Что гарантирует «выживаемость» профессии учителя иностранного языка в будущем, чего не может дать виртуальное обучение предмету? Заменят ли дистанционные курсы, виртуальные преподаватели или представители новых профессий в сфере будущего образования (тьютор, игромастер, тренер по майнд-фитнесу, организатор проектного обучения) [4] учителя иностранного языка? Сразу отбросим узкоспециализированные курсы иностранных языков, которые направлены на достижение конкретных прагматических целей. Наша аргументация относится исключительно к сфере системного образования.

Самым важным преимуществом урока иностранного языка является возможность живого общения участников образовательного процесса. В ходе такого общения иностранный язык усваивается в своей приоритетной функции — как средство, актуализирующее непосредственное взаимодействие партнеров, когда значимость имеют и жесты, и мимика, когда можно оперативно менять форму и содержание высказываний,

ориентируясь на невербальное поведение собеседников, когда можно вовлекать в диалог разных партнеров. Если исходить из того, что навыки и умения, без которых невозможно пользоваться иностранным языком, функционируют в тех условиях сложности, в которых они были сформированы (Е. И. Пассов), то требование обеспечить аутентичное функционирование языка в учебном процессе выступает как определяющее. Именно на уроке учитель может моментально реагировать на возможные затруднения обучающихся, на их вопросы и содержание высказываний. Эффект присутствия, интеллектуальной и эмоциональной вовлеченности (здесь и сейчас), обеспечение событийности образовательного процесса и самого общения могут быть мотивирующими факторами, сопровождаемыми эмоциями радости, увлеченности и удовольствия.

Современные обучающиеся, которых возрастные психологи относят к поколению Z (цифровое поколение), по данным исследований в РФ [5], пользуются гаджетами в среднем четыре часа в день и даже больше. При этом у них сохраняется ведущая потребность в общении со сверстниками, которая теперь в большей степени реализуется в социальных сетях. Вместе с тем именно на уроках иностранного языка, благодаря включению обучающихся в процесс живого общения, существует реальная возможность актуализировать данную потребность. Ни один другой школьный предмет не дает таких обширных возможностей для межличностного взаимодействия обучающихся друг с другом при обсуждении различных, реально существующих в жизни подростка вопросов. При этом мы компенсируем ограниченность непосредственных контактов подростков в реальной жизни, позволяем им совершенствовать умения работы в группе, в парах, устанавливать и поддерживать сотрудничество и избегать конфликтов, вести аргументированные дискуссии. Поскольку живое общение намного увлекательнее и богаче, чем общение в сетях или по телефону, то на уроках можно не только актуализировать мотивы, реализуемые при работе с гаджетами, но и значительно расширять их для общения в других ситуациях, без использования технических средств. Соответственно, современный учитель не просто ориентируется на потребности и интересы обучающихся цифрового поколения, а обогащает, расширяет их, предоставляя возможности для апробации новых действий, новых средств общения, познания и обсуждения нового содержания. Содержание, полученное и с помощью информационно-коммуникационных технологий, и от одноклассников и учителя,

активно включается в речемыследеятельность, реализуемую обучающимися средствами иностранного языка. При этом значимо не только само содержание, но и формы различных типов деятельности, в которых происходит освоение материала [3]. Именно на уроке иностранного языка мы можем компенсировать недостаточность тех средств, способов и видов деятельности, которые мало используются в повседневной жизни представителей поколения Z, но есть в реальности взрослых.

Бесспорно, что учителям иностранного языка непросто конкурировать с виртуальной средой — яркой, мультимедийной, динамичной, насыщенной имиджами и информацией. Для этого в педагогике появляются новые направления, которые разрабатывают именно развлекательные аспекты образования (edutainment, геймификация и др.). Но если мы исходим из того, что образование призвано готовить обучающихся к реальной жизни, что обучение должно вести за собой развитие целостного человека и совершенствовать возможности естественного интеллекта, обеспечивая становление его личностной культуры высокого уровня, то мы не можем не признать, что для этого требуется богатая, вариативная образовательная среда. Эта среда не только насыщается развлекательной информацией, предъявляемой различными техническими способами, но и стимулирует обучающихся к «живому» взаимодействию, к размышлениям и самовыражению, к пониманию партнеров в ходе устноречевого взаимодействия и воздействия на них, к различным видам деятельности, осуществляемых на иностранном языке. Сведéние такой среды к виртуальному пространству, смоделированному исключительно средствами информационно-коммуникационных технологий, делает иноязычное образование однобоким и даже в какой-то степени ущербным, лишая учащихся радости взаимодействия со сверстниками «глаза в глаза». Реальная среда намного богаче и не поддается жесткому программированию даже в учебных условиях. В ходе живого общения происходит совместное «творение» реальной среды, комфортной и для учения, и для общения на иностранном языке. По словам В. В. Серикова, «если мы создаем какие-то технические приспособления, то они не для элиминирования, не для замены человеческого начала, а для повышения „доступа к нему“, его эффективности, информативности, доступности, наглядности, …освобождения педагога от рутинной деятельности ради педагогического и личностного творчества» [7, с. 11].

Все это, несомненно, существенно расширяет и усложняет содержа-

ние профессиональной деятельности современного учителя, способного не столько конкурировать с виртуальной средой, что и не ожидается, сколько вызывать интерес обучающихся к предмету «Иностранный язык» и поддерживать его, воздействуя на созревание их личностной культуры. Уже сегодня учитель иностранного языка регулярно выступает и как игромастер, и как тренер по майнд-фитнесу, и как организатор проектного обучения, поскольку без этого невозможна полноценная реализация трудовых функций, закрепленных в профессиональном стандарте педагога [6]. На самом деле учитель иностранного языка и сегодня, и в будущем призван не только регулировать включение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, определять их содержание и управлять ими. Он ответственен за вовлечение детей в «живые» значимые события, размышления, переживания и в полилогическое взаимодействие друг с другом, обеспечивая тем самым становление их личностной культуры. Компетентное выполнение трудовых функций педагога предполагает сформированность у самого преподавателя интеллектуальных умений высокого уровня, качественного системного мышления в меняющихся ситуациях, способности искренне взаимодействовать со своими учениками на иностранном языке, что недоступно ни виртуальным учителям, ни обезличенным компьютерным программам.

Важность человеческого фактора, вариативность, изменчивость учебного процесса, необходимость оперативного решения многообразных задач, невозможность адекватной замены живого учителя техническими средствами в большинстве образовательных ситуаций и многие другие особенности качественного образования убеждают в том, что в обозримом будущем профессия учителя иностранного языка все-таки выживет и не потеряет свое «человеческое лицо». Вместе с тем существенные изменения в людях и в обществе значительно повышают требования и к качественной подготовке учителя, и к дальнейшему совершенствованию его квалификации, и к методическим исследованиям и разработкам в данной сфере.

Литература

1. *Беспалько В. П.* Введение в киберпедагогику // Педагогические технологии. № 3. 2017. С. 3–76.

2. *Гайсина И.* Педагог в кармане: как технологии станут конкурентами живым учителям [Электронный ресурс] // РБК: [официальный сайт]. Режим доступа: http://www.rbc.ru/own_business/20/09/2017/59c25e659a7947f26210ac80 (дата обращения: 20.10.2018).

3. *Громыко Ю. В.* Разработка нового содержания образования и развитие интеллектуальных

способностей старших школьников. Формирование научности XXI века в образовании: пособие для учителя. М.: Пушкинский институт, 2001. 332 с.

4. *Лукша П., Лукша К., Варламова Д.* и др. Атлас новых профессий. 2-е изд. М.: Агентство стратегических инициатив; Московская школа управления Сколково, 2015. 287 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://edu2035.org/pdf/GEF.Atlas-ru.pdf (дата обращения: 20.10.2018).

5. *Пархоменко А. Н., Голубева Н. А.* Особенности отношений к СМИ и в СМИ в осуществлении социализации современных подростков // Мир психологии. 2011. № 4. С. 196–205.

6. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga (дата обращения: 23.10.2018).

7. *Сериков В. В.* Размышления о педагогической науке и практике. Возможен ли диалог? // Непрерывное образование: XXI век. Петрозаводский государственный университет. 2017. № 3 (19). С. 2–17 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/razmyshleniya-o-pedagogicheskoy-nauke-i-praktike-vozmozhen-li-dialog (дата обращения: 20.10.2018).

8. *Bailey A., Vaduganathan N., Henry T.* et al. Making Digital Learning Work. Success Strategies from Six Leading Universities and Community Colleges. Boston: The Boston Consulting Group., 2018. 57 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://edplus.asu.edu/sites/default/files/BCG-Making-Digital-Learning-Work-Apr-2018%20.pdf (дата обращения: 08.08.2018).

9. *Gorbachov V.* On the Death of a Craft // Первое сентября: English. 2017. № 03–04. С. 8–9.

10. OECD Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education. Paris: OECD Publishing, 2018. 112 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:/ /dx.doi.org/10.1787/97 89264293243-en (дата обращения: 08.08.2018).

11. *Symeonidis V., Schwarz J.* Phenomenon-based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: the Recent Curriculum Reform in Finland // Forum Oświatowe. 2016. No. 28 (2). P. 31–47.

12. *Trucano M.* Will Technology Replace Teachers? No, but… EduTech. A World Bank Blog on ICT use in Education. 02.24.2015 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://blogs.worldbank.org/edutech/tech-and-teachers (дата обращения: 23.10.2018).

13. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies, Washington, D.C., Revised September 2010. 94 c. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf (дата обращения: 08.08.2018).

14. *Wright P.* Why new technologies could never replace great teaching // Teacher's blog. Teacher Network. The Guardian. June, 20th, 2013 [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jun/20/technology-not-replace-teaching-learning (дата обращения: 20.10.2018).

ON AN UNCERTAIN FUTURE OF THE PROFESSION OF THE FOREIGN LANGUAGE TEACHER

The author reflects on the perspectives of the survival of the profession of the foreign language teacher in the technocratic future. Reports on the newest developments of robot teachers as well as on the growing variety of on-line university foreign language courses have promoted a common public opinion that the profession of the foreign language teacher is getting extinct. New technologies allow to quickly renovate teaching techniques, adjusting them to every student and thus implementing an individual approach to teaching. An extensive application of ICT (information and communication technology) in learning attracts the majority of foreign language learners. The goal of the author is to consider the perspectives of the profession, keeping in mind both its peculiarities and features of the digital generation. The author argues against the viewpoint of those who claim that the profession of the foreign language teacher has no future. Undoubtedly, essential changes in the character and content of this profession at various levels of foreign language education are inevitable. Nevertheless, the application of ICT must not eliminate the biggest advantage of foreign language teaching

and learning related to ample opportunities of face-to-face live communication in the classroom to achieve its integrated aims. This function will never be taken over either by robots or computers.

Keywords: information and communication technologies, endangered profession, foreign language education, “live” communication.

References

- *Bailey A., Vaduganathan N., Henry T.* et al. Making Digital Learning Work. Success Strategies from Six Leading Universities and Community Colleges. Boston: The Boston Consulting Group., 2018. 57 p. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://edplus.asu.edu/sites/default/files/BCG-Making-Digital-Learning-Work-Apr-2018%20.pdf (data obrashcheniya: 08.08.2018).
- Bespal’ko V. P. Vvedenie v kiberpedagogiku // Pedagogicheskie tekhnologii. № 3. 2017. S. 3–76. [In Rus].
- *Gajsina I.* Pedagog v karmane: kak tekhnologii stanut konkurentami zhivym uchitelyam [Elektronnyj resurs] // RBK: [oficial’nyj sajt]. Rezhim dostupa: http://www.rbc.ru/own_business/20/09/2017/59c25e659a7947f26210ac80 (data obrashcheniya: 20.10.2018). [In Rus].
- *Gorbachov V.* On the Death of a Craft // Pervoe sentyabrya: English. 2017. № 03–04. S. 8–9.
- *Gromyko Yu. V.* Razrabotka novogo soderzhaniya obrazovaniya i razvitie intellektual’nyh sposobnostej starshih shkol’nikov. Formirovanie nauchnosti XXI veka v obrazovanii: posobie dlya uchitelya. M.: Pushkinskij institut, 2001. 332 s. [In Rus].
- *Luksha P., Luksha K., Varlamova D.* i dr. Atlas novyh professij. 2-e izd. M.: Agentstvo strategicheskih iniciativ; Moskovskaya shkola upravleniya Skolkovo, 2015. 287 s. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://edu2035.org/pdf/GEF.Atlas-ru.pdf (data obrashcheniya: 20.10.2018). [In Rus].
- OECD Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education. Paris: OECD Publishing, 2018. 112 p. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http:/ /dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en (data obrashcheniya: 08.08.2018).
- *Parhomenko A. N., Golubeva N. A.* Osobennosti otnoshenij k SMI i v SMI v osushchestvlenii socializacii sovremennyh podrostkov // Mir psihologii. 2011. № 4. S. 196–205. [In Rus].
- Professional’nyj standart pedagoga [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www.menobr.ru/article/65401-qqq-18-m1-profstandart-pedagoga (data obrashcheniya: 23.10.2018). [In Rus].
- *Serikov V. V.* Razmyshleniya o pedagogicheskoj nauke i praktike. Vozmozhen li dialog? // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. Petrozavodskij gosudarstvennyj universitet. 2017. № 3 (19). S. 2–17 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://cyberleninka.ru/article/v/razmyshleniyao-pedagogicheskoy-nauke-i-praktike-vozmozhen-li-dialog (data obrashcheniya: 20.10.2018). [In Rus].
- *Symeonidis V., Schwarz J.* Phenomenon-based Teaching and Learning through the Pedagogical Lenses of Phenomenology: the Recent Curriculum Reform in Finland // Forum Oświatowe. 2016. No. 28 (2). P. 31–47.
- *Trucano M.* Will Technology Replace Teachers? No, but… EduTech. A World Bank Blog on ICT use in Education. 02.24.2015 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: http://blogs.worldbank.org/edutech/tech-and-teachers (data obrashcheniya: 23.10.2018).
- U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development, Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies, Washington, D.C., Revised September 2010. 94 s. [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf (data obrashcheniya: 08.08.2018).
- *Wright P.* Why new technologies could never replace great teaching // Teacher’s blog. TeacherNetwork. The Guardian. June, 20th, 2013 [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jun/20/technology-not-replace-teaching-learning(data obrashcheniya: 20.10.2018).

УДК 372.893

Е. А. Крючкова

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Центр социально-гуманитарного образования Института стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва
E-mail: elena.kryuchkova.58@mail.ru

Elena A. Kryuchkova
PhD (Education), Senior Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow,
E-mail: elena.kryuchkova.58@mail.ru

СИНХРОНИЗАЦИЯ КУРСА ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ И КУРСА ВСЕОБЩЕЙ ИСТОРИИ В УЧЕБНИКАХ ПО ИСТОРИИ РОССИИ

Учебники истории всегда находятся в центре общественного внимания, что связано с особой, мировоззренческой ролью истории в воспитании молодого поколения. Задача формирования у учащихся базовых национальных ценностей и российской гражданской идентичности, заявленная во ФГОС второго поколения, вызвала необходимость уточнения содержания исторического образования в части фактологии и усиления воспитательных начал предмета, как по курсу отечественной истории, так и по всеобщей. Учитывая традицию и практику параллельного преподавания двух курсов истории, актуальным представляется вопрос об их синхронизации. В статье рассмотрены различные основания и разные варианты его решения. Проблема синхронизации курсов истории России и всеобщей истории дана в контексте модернизации школьного исторического образования и обновления учебников истории. На основе анализа новых учебников истории по истории России, созданных в соответствии с ФГОС второго поколения и историко-культурным стандартом, установлены подходы к синхронизации двух школьных курсов истории. Результаты исследования выявили образовательные возможности этой темы и наметили пути для дальнейшего совершенствования учебников истории.

Ключевые слова: *модернизация исторического образования, обновление содержания образования,*

Как цитировать статью: Крючкова Е. А. Синхронизация курса отечественной истории и курса всеобщей истории в учебниках по истории России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.136–146. DOI 10.24411/2224-0772-2018-10035

учебник истории, синхронизация курсов истории России и всеобщей истории.

Введение

Создание и обновление содержания учебников истории в современной России проходило в русле модернизации системы школьного исторического образования.

В качестве главных факторов этого процесса исследователи указывают государственную политику в области образования, потребности социума, новый этап развития информационного общества [9; 10].

Модернизация школьного исторического образования в современной России включает три основных этапа: 1) начало — 1990–2004 гг.; 2) 2004–2010/2012 гг.; 3) 2014 — по настоящее время. Первый и второй этапы проходили в рамках обновления школьного образования, связанного с принятием ФГОС первого и второго поколений. Третий этап связан с разработкой и внедрением историко-культурного стандарта [14].

В широком смысле слова модернизация включала изменения структуры исторического образования и непосредственно предметного содержания.

Первый и третий этапы сходны общей линией на обновление исторического содержания предмета «История». На первом этапе в школьное образование активно внедрялись методы работы ученых («Лаборатория историка»): работа с источниками, методология фундаментальной науки (цивилизационный, культурологический, антропологический подходы), на втором этапе — новые методологические подходы (многофакторный, многоуровневый, историко-антропологический, историко-культурологический). И на первом, и на втором этапе обновилось предметное содержание. В историко-культурном стандарте в отличие от предыдущих этапов модернизации исторического образования предъявлены оценочные подходы к ключевым фактам и процессам истории. Качественным отличием второго этапа модернизации стало внедрение в образование системно-деятельностного подхода. Кардинальные изменения произошли и в процессуальной составляющей учебника: разнообразнее стали различные виды деятельности обучающихся. Ориентация ФГОС на образовательные результаты (личностные, метапредметные, предметные) способствовала применению в обучении новых методик и технологий. Одной из приоритетных линий в учебнике истории стала ориентация на

воспитание через содержание образования (единые подходы к интерпретации событий и процессов отечественной и всеобщей истории, история культуры России как важнейший фактор формирования российской гражданской идентичности, роль России в мировой истории и др.).

Как соотносится с этапами модернизации исторического образования вопрос о синхронизации двух школьных курсов истории? Историко-культурный стандарт ставит задачу преодоления предметной разбалансированности курсов истории России и всеобщей истории. Систематический курс истории начинается с 5-го класса. В 5-м классе учащиеся знакомятся с историей Древнего мира, в первом полугодии 6-го класса — с историей Средних веков. Таким образом, в силу сугубо предметных особенностей (хронология начальных веков российской истории, период формирования Древнерусского государства) традиционно изучение истории Отечества начинается в 6-м классе. Асинхронность преподавания двух курсов истории приводит к тому, что учащиеся знакомятся со сходными историческими явлениями и процессами зарубежной и отечественной истории разновременно. Эту проблему решали по-разному, например еще в советских школах методисты рекомендовали изучать параллельно тему «Великая Отечественная война» и «Вторая мировая война», чтобы синхронизировать материал. Подчеркнем, что при решении этой проблемы советские методисты считали главной задачей *устранение дублирования* информации.

В современной школе на первый план выходят *ценностные аспекты* школьного исторического образования. Содержание историко-культурного стандарта, разработанного в 2014 г., как раз и нацелено на рассмотрение истории России как неотъемлемой части мировой истории, а также показ страны как участницы культурно-исторических процессов развития человечества. Специальных исследований, посвященных изучению вопроса о подходах к синхронизации двух курсов истории, нет.

Кроме модернизации процессуально-содержательной составляющей школьная история пережила и глубокую структурную модернизацию. В 1993 г. было введено концентрическое преподавание истории. Систематический курс истории начинался в 5-м классе, а заканчивался в 9-м. В старших классах курсы истории повторялись на основе проблемного подхода. Практика показала нерациональность такой структуры. Проблемный подход в старшей школе заменялся простым дублированием материала основной школы. В то же время можно отметить как новшество

разработку единого учебника по истории России и зарубежных стран, хотя материал был в основном сгруппирован отдельно по каждому из курсов [1]. В настоящее время вновь введено линейное обучение истории.

На каждом из этапов модернизации исторического образования были разработаны свои учебники: сначала разрозненные, затем начали создаваться линии учебников, входящие в УМК. Уже в 2015 г. три издательства («Просвещение», «Дрофа» и «Русское слово») выпустили в свет три новых линии учебников, подготовленных в соответствии с Концепцией нового УМК. Таким образом, за короткий срок сменилось несколько поколений учебников истории. Представляется актуальным проанализировать новые учебники с точки зрения подачи материала по синхронизации курсов отечественной и зарубежной истории.

Целью нашего исследования является выяснение вопроса, на основе каких подходов, какими способами синхронизируется материал двух учебных курсов истории, какие учебные задачи при этом решаются.

Анализ показал, что в зависимости от решаемых учебных задач при отборе и структурировании материала по всеобщей истории, включаемого в учебники по истории Отечества, привлекаются как традиционные, так и относительно новые, малоиспользуемые ранее обучающие приемы.

Методические пути и подходы к синхронизации истории России и всеобщей истории в учебниках по истории России

Через предметное содержание

I. Традиционным обучающим приемом является *привлечение исторических знаний, актуализация* уже изученного материала. Это репродуктивный прием. Его эффективность в том, что он предполагает не простое воспроизведение фактов, событий, но включение их во вновь формируемые связи и отношения. Приведем примеры:

1) Как осуществлялось управление в государствах Западной Европы в XI в.? [2, с. 58]

2) Какими правами обладали в Западной Европе крупные феодалы в своих владениях?[2, с. 101]

3) Какое государство первым в мире стало называться республикой? [2, с. 119]

4) Приведите факты, доказывающие, что основное бремя борьбы с фашизмом в 1942 году несли СССР и советский народ. Используйте знания из курса всеобщей истории [12, с. 35].

II. *Объединение материалов российской и всеобщей истории* в одну

тему. Этот прием позволяет проследить сходные явления и процессы, выявить историко-культурные закономерности, свойственные определенным этапам исторического развития Европы и мира, а также интеграционные и глобализационные процессы, охватившие мир в XX — начале XXI в. Например, так рассматривается тема «Формирование единых государств в Европе и в России» [4, с. 21–25]. Выясняются предпосылки и особенности формирования единых государств в Западной Европе и России, сходства и различия европейского абсолютизма и российского самодержавия, роль сословий в европейских странах и в России.

Прием систематически используется в линии учебников, позволяя выявить общее и особенное в социально-экономических, политических процессах, развитии науки и культуры. Примеры: «Россия и Европа в конце XVII в.» [5, с. 8], «Россия и мир на рубеже XVIII–XIX вв.» [7, с. 8], «Европейская индустриализация и предпосылки реформ в России» [7, с. 112], «Россия и мир на рубеже XIX–XX вв.: динамика и противоречия развития» [8, с. 65–70], «Россия и мир накануне Первой мировой войны» [8, с. 10–15].

III. *Установление контекстных связей,* как правило, нацелено на обобщение фактов отечественной и зарубежной истории. Традиционно применяется в теме «Россия в системе международных отношений». Актуален в таких, например, заданиях: «Используя Интернет, подготовьте иллюстрированное исследование, доказывающее соединение западноевропейского и национального стилей в архитектуре России XVIII в.» [6, с. 91].

Через познавательные операции

Вопросы и задания, как правило, предполагают сопоставление, конструирование иерархических, функциональных связей между явлениями, событиями, процессами.

I. *Установление связей по аналогии.* Эта мыслительная операция встречается в учебниках крайне редко, хотя с ее помощью можно выявить исторические факты-аналогии (как позитивные, так и негативные) и на их основе увидеть общее в развитии народов, становлении государств и цивилизаций. Вот интересный пример такого задания: «Опираясь на материалы курсов истории Древнего мира и Средних веков, вспомните, испытывали ли какие-либо народы длительную зависимость от завоевателей» [3, с. 34].

II. *Установление причинно-следственных связей* способствует выяснению взаимосвязей и взаимоотношений между фактами истории разных народов и государств с точки зрения «причин» и «следствий». Пример:

«Какие последствия для различных народов и стран Евразии имели монгольские завоевания и образование Монгольской империи?» [3, с. 4].

III. *Сравнительный подход* основан на выделении важных характеристик и качеств изучаемого явления или процесса, что помогает увидеть сходство или различие признаков. Примеры: «Сравните Русь с западноевропейскими государствами раннего Средневековья. В чем состояли общие черты и различия?» [2, с. 63]; «Сравните деятельность Ивана III и его современника французского короля Людовика XI. Как личность правителя влияла на его деятельность?» [3, с. 95]; «Сравните российское поместье и европейский феод» [4, с. 34]; «Соберите информацию о крестьянских войнах в Европе, Азии и России. Найдите объединяющие их признаки. Опишите в тетради результаты вашего исследования» [5, с. 15]; «Сравните особенности промышленного переворота в России и в европейских странах. Сделайте выводы» [7, с. 16].

Новым решением проблемы синхронизации двух курсов истории явился предложенный авторами линии учебников антропологический подход через *сравнительные биографии современников* российских и зарубежных исторических деятелей. Уже сам по себе принцип представления биографий современников — деятелей прошлого, живших в одно время, но в разных странах, и по крайней мере в раннее Средневековье зачастую ничего не знавших друг о друге, интересен с точки зрения постижения ментальности эпохи. Сравнительная галерея российских и зарубежных деятелей наглядно показывает равнозначность исторических фигур разных эпох и разных государств. Сравнивая деятельность государей, творцов художественных ценностей, путешественников, ученых, изобретателей, можно увидеть через судьбы конкретных людей, как менялось отношение к личности, формировались отношения между личностью и государством, возникали политические и правовые институты, обогащались представления людей об окружающем мире. В учебниках соседствуют: Ярослав Мудрый и Вильгельм Завоеватель [2, с. 80], Дмитрий Донской и Ян Жижка [2, с. 55], Феофан Грек и Франческо Петрарка [2, с. 61], Иван III и Лоренцо Медичи [2, с. 93], Афанасий Никитин и Америго Веспуччи [4, с. 12], Иван IV и Елизавета I [4, с. 86], Борис Федорович Годунов и Генрих IV [4, с. 93], Афанасий Лаврентьевич Ордин-Нащокин и Бенедикт Спиноза [5, с. 17], Готфрид Вильгельм Лейбниц и Петр I [4, с. 32], Емельян Иванович Пугачев и Жан-Жак Руссо [6, с. 31], Александр Васильевич Суворов и Наполеон Бонапарт [6, с. 47],

Иван Петрович Кулибин и Джеймс Уатт [7, с. 13], Михаил Иванович Глинка и Иоганн Штраус [7, с. 109], Сергей Юльевич Витте и Мэйдзи [8, с. 19], Федор Михайлович Достоевский и Виктор Гюго [8, с. 47].

Значительное расширение визуального ряда учебников (иллюстрации, карты), в том числе и через электронную форму учебников, позволяет создать галерею образов сравниваемых исторических деятелей. Интерактивные карты в электронной форме учебника демонстрируют формирование исторического пространства, возникновение цивилизаций, создание и распад государственных образований, появление современных государств Евразии.

Описанные выше дидактические приемы основаны на *ценностном подходе* к рассматриваемой исторической информации. Актуализируемый фактический материал, линии сравнения, выделение общего и особенного и, наконец, показ общей картины мира с точки зрения интегрированного подхода необходим и значим для понимания места и роли России в мировой истории, культуре, формирования эмоционально-ценностного отношения к истории Отечества, российской гражданской идентичности.

Дидактические возможности темы

Дидактические возможности темы много шире обозначенных выше. Воспитательный потенциал учебника в отношении рассматриваемого аспекта лишь намечен, но не реализован. Особенно проигрывает в этом отношении 10-й класс [11, 12, 13]. Сегодня как никогда значима тема Великой Отечественной войны. Учитывая, что вопрос о причинах, ходе и итогах Второй мировой войны особенно актуален, необходимо наглядно показать учащимся решающую роль советско-германского фронта, а это возможно только при синхронном изучении истории России и всеобщей истории. Западные политики, историки, деятели культуры переиначивают события и результаты Второй мировой войны. В трактовке американских историков и политиков Европу освободили американские войска. Высадка англо-американского десанта в Нормандии 6 июня 1944 г. преподносится как невероятный подвиг. В то же время хорошо известна драматическая эпопея с историей открытия второго фронта. Все это надо преподнести учащимся не только в содержательном, но и в эмоциональном плане. События Великой Отечественной войны должны вызывать у учащихся глубокий эмоциональный отклик. Одного скупого задания в конце изучения темы (рубрика «Повторяем

и делаем выводы») «Составьте синхронистическую таблицу основных событий на Восточном и Западном фронтах в 1941–1945 гг.» [12, с. 72] явно недостаточно. Эту задачу решит специальная система вопросов и заданий, основанная на личностно-ориентированном подходе.

Метапредметность реализуется только через формирование универсальных учебных действий. Прежде всего, нет системы работы с межпредметными понятиями. Из Таблицы 1 наглядно видно, что материал для этой работы (даже в рамках одной изучаемой темы) присутствует уже в 6-м классе. Кроме словаря понятий и терминов (к составлению словарей и сводится работа с понятиями), методистами разработаны разные типы заданий [15; 16]. Актуально привлечение материала из курса обществознания. Заметим, что отсутствие систематической работы по формированию понятийных рядов характерно для всех учебников истории.

Таблица 1. Межпредметные понятия в курсах истории России и всеобщей истории

Сравниваемые явления	Межпредметные понятия
Раннесредневековые государства	Государство
Законодательство Древнего мира и Западного Средневековья	Право Закон
Общество Русского государства и стран Западной Европы в XVI в.	Общество
Европейский абсолютизм и российское самодержавие	Абсолютизм Самодержавие
Роль сословий в России и в Западной Европе	Сословия

Обобщив все вышеизложенное, можно констатировать, что рассмотренный аспект учебников истории отражает характерные черты *новой познавательной модели учебника*:

1) Расширение информационного пространства учебника, в том числе через объединение печатной и электронной форм учебника с возможностью интерактивности.
2) Усиление ценностных начал в содержании (воспитание через содержание образования).
3) Ориентация на развитие творческих, креативных начал, исследовательскую деятельность обучающихся.
4) Развитие личности учащихся, учет их индивидуальных образо-

вательных потребностей.

5) Формирование универсальных учебных действий.
6) Формирование единой целостной исторической картины мира, выявление общих закономерностей исторического развития.

Заключение. В учебниках нового поколения, созданных в соответствии с историко-культурным стандартом, синхронизация курсов отечественной и всеобщей истории осуществлена на базе интегрированного подхода. Синхронизация двух курсов истории выступает и как задача, и как средство обновления содержания исторического образования. В то же время дидактические возможности реализации темы гораздо обширнее в ценностном и познавательных аспектах. Совершенствование содержания учебников будет идти по пути усиления их метапредметности, реализации личностно-ориентированного подхода.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» на 2017–2019 годы» (Проект № 27.6122.2017/ БЧ).

Литература

1. *Алексашкина Л. Н., Данилов А. А., Косулина Л. Г.* Россия и мир в XX — начале XXI в. 11 класс: учебник. М.: Просвещение, 2010. 432 с.
2. *Арсентьев Н. М., Данилов А. А., Стефанович П. С.* и др. История России. 6 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 1. Просвещение, 2015. 128 с.
3. *Арсентьев Н. М., Данилов А. А., Стефанович П. С.* и др. История России. 6 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2015. 223 с.
4. *Арсентьев Н. М., Данилов А. А., Курукин И. В.* и др. История России. 7 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2015. 112 с.
5. *Арсентьев Н. М., Данилов А. А., Курукин И. В.* и др. История России. 8 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2015. 111 с.
6. *Арсентьев Н. М., Данилов А. А., Курукин И. В.* и др. История России. 8 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2015. 128 с.
7. *Арсентьев Н. М., Данилов А. А., Левандовский А. А.* и др. История России. 9 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2015. 160 с.
8. *Арсентьев Н. М., Данилов А. А., Левандовский А. А.* и др. История России. 9 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 2-х ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2015. 143 с.
9. *Вяземский Е. Е., Болотина Т. В.* Рекомендации о переходе на новую структуру исторического образования // Преподавание истории в школе. 2015. № 10. С. 3–11.
10. *Вяземский Е. Е., Болотина Т. В.* Проблемы обновления содержания и структуры исторического образования в российской школе // Преподавание истории в школе. 2017. № 7. С. 35–42.
11. *Горинов М. М., Данилов А. А., Моруков М. Ю.* и др. История России. 10 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 3-х ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2015. 175 с.
12. *Горинов М. М., Данилов А. А., Моруков М. Ю.* и др. История России. 10 класс: учеб. для общеобразоват. организаций. В 3-х ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2015. 176 с.
13. *Горинов М. М., Данилов А. А., Моруков М. Ю.* и др. История России. 10 класс: учебник для общеобразоват. организаций. В 3-х ч. Ч. 3. М.: Просвещение, 2015. 160 с.

14. Историко-культурный стандарт. Концепция единого учебно-методического комплекса по Отечественной URL: http://rushistory.org/wp-content/uploads/2014/07/koncepcia_final (дата обращения: 06.11.2018).

15. *Коваль Т. В., Крючкова Е. А.* Метапредметный подход к изучению понятий. Требования федеральных государственных стандартов и проблемы их реализации в общеобразовательной школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 3 (39). С. 75–84.

16. *Коростелева А. А., Крючкова Е. А., Французова О. А.* Формирование образовательного пространства средствами метапредметных и межпредметных понятий в дисциплинах социально-гуманитарного цикла // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. № 4. С. 17–23.

SYNCHRONIZATION OF THE COURSE OF RUSSIAN HISTORY AND THE COURSE OF WORLD HISTORY IN TEXTBOOKS ON THE HISTORY OF RUSSIA

History textbooks are always in the centre of public attention, which is connected with a special, world-view role of history in education of a young generation. The task of basic national values and Russian civil identity formation among the students, claimed in the second-generation Federal State Educational Standard, resulted in the need to clarify the content of historical education in terms of factual knowledge and strengthening educational fundamentals of the subject, both in the course of the national history and world history. Taking into consideration the tradition and practice of parallel teaching of two courses of history, the question of their synchronization seems to be relevant. The article studies different grounds and various variants of its solution. The issue of synchronization of the courses of Russian History and World History is given in the context of modernization of school historical education and updating history textbooks. Based on the analysis of new textbooks on Russian History, created in accordance with the second-generation Federal State Educational Standard and the historical and cultural standard, the approaches to synchronization of two school courses in history have been established. The research findings have revealed educational potential of this subject and outlined the ways for further improvement of history textbooks.

Keywords: modernization of historical education. Updating the content of education. History textbook. Synchronization of the courses of Russian History and World History.

References

- *Aleksashkina L. N., Danilov A. A., Kosulina L. G.* Rossiya i mir v XX – nachale XXI v. 11 klass: uchebnik. M.: Prosveshchenie, 2010. 432 s. [In Rus].
- Arsent'ev N. M., Danilov A. A., Kurukin I. V. i dr. Istoriya Rossii. 7 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 2-h ch. Ch. 1. M.: Prosveshchenie, 2015. 112 s. [In Rus].
- Arsent'ev N. M., Danilov A. A., Kurukin I. V. i dr. Istoriya Rossii. 8 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 2-h ch. Ch. 1. M.: Prosveshchenie, 2015. 111 s. [In Rus].
- Arsent'ev N. M., Danilov A. A., Kurukin I. V. i dr. Istoriya Rossii. 8 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 2-h ch. Ch. 2. M.: Prosveshchenie, 2015. 128 s. [In Rus].
- Arsent'ev N. M., Danilov A. A., Levandovskij A. A. i dr. Istoriya Rossii. 9 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 2-h ch. Ch. 1. M.: Prosveshchenie, 2015. 160 s. [In Rus].
- Arsent'ev N. M., Danilov A. A., Levandovskij A. A. i dr. Istoriya Rossii. 9 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 2-h ch. Ch. 2. M.: Prosveshchenie, 2015. 143 s. [In Rus].
- Arsent'ev N. M., Danilov A. A., Stefanovich P. S. i dr. Istoriya Rossii. 6 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 2-h ch. Ch. 1. Prosveshchenie, 2015. 128 s. [In Rus].
- Arsent'ev N. M., Danilov A. A., Stefanovich P. S. i dr. Istoriya Rossii. 6 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 2-h ch. Ch. 2. M.: Prosveshchenie, 2015. 223 s. [In Rus].
- *Gorinov M. M., Danilov A. A., Morukov M. Yu.* i dr. Istoriya Rossii. 10 klass: uchebnik dlya obshcheo-

brazovat. organizacij. V 3-h ch. Ch. 1. M.: Prosveshchenie, 2015. 175 s. [In Rus].
- *Gorinov M. M., Danilov A. A., Morukov M. Yu.* i dr. Istoriya Rossii. 10 klass: ucheb. dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 3-h ch. Ch. 2. M.: Prosveshchenie, 2015. 176 s. [In Rus].
- *Gorinov M. M., Danilov A. A., Morukov M. Yu.* i dr. Istoriya Rossii. 10 klass: uchebnik dlya obshcheobrazovat. organizacij. V 3-h ch. Ch. 3. M.: Prosveshchenie, 2015. 160 s. [In Rus].
- Istoriko-kul'turnyj standart. Koncepciya edinogo uchebno-metodicheskogo kompleksa po Otechestvennoj URL: http://rushistory.org/wp-content/uploads/2014/07/koncepcia_final (data obrashcheniya: 06.11.2018). [In Rus].
- *Korosteleva A. A., Kryuchkova E. A., Francuzova O. A.* Formirovanie obrazovatel'nogo prostranstva sredstvami metapredmetnyh i mezhpredmetnyh ponyatij v disciplinah social'no-gumanitarnogo cikla // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2017. № 4. S. 17–23. [In Rus].
- Koval' T. V., Kryuchkova E. A. Metapredmetnyj podhod k izucheniyu ponyatij. Trebovaniya federal'nyh gosudarstvennyh standartov i problemy ih realizacii v obshcheobrazovatel'noj shkole // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1, № 3 (39). S. 75–84. [In Rus].
- *Vyazemskij E. E., Bolotina T. V.* Problemy obnovleniya soderzhaniya I struktury istoricheskogo obrazovaniya v rossijskoj shkole // Prepodavanie istorii v shkole. 2017. № 7. S. 35–42. [In Rus].
- *Vyazemskij E. E., Bolotina T. V.* Rekomendacii o perekhode na novuyu strukturu istoricheskogo obrazovaniya // Prepodavanie istorii v shkole. 2015. № 10. S. 3–11. [In Rus].

УДК 37.026.04

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ЛЕКЦИЯХ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Мультимедийные презентации, создаваемые с помощью программы PowerPoint с 1990-х гг., активно использовались в западной высшей школе. В силу более длительного применения опыт использования Мультимедийные презентации на лекции в западной высшей школе получили системное и критическое рассмотрение. Целью статьи является анализ зарубежных исследований по проблеме применения презентации на лекции.

Анализ исследований показал, что начиная с 1990-х гг. подавляющее большинство опросов выявляет позитивное отношение студентов к лекции с мультимедийными презентации. Однако педагогические эксперименты, призванные оценить результаты применения презентации на лекции в сравнении с контрольными группами, слушавшими традиционные лекции, не продемонстрировали однозначных результатов. Большинство работ показывает, что о явном превосходстве лекций с презентациями над традиционными говорить нельзя.

В начале 2000-х гг. презентации PowerPoint и их возможности в высшей школе подверглись жесткой критике. Главными недостатками презентации назывались: тенденция к нарастанию пассивности аудитории, упрощение и выхолащивание содержания учебного материала, представляемого в презентации, авторитарный стиль данной лекции, большая опасность перенасыщения информацией.

Как цитировать статью: Полянин А. Р., Коротун С. Н. Зарубежный опыт использования мультимедийной презентации на лекциях в высшей школе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 6 (56). С.147–162. DOI 10.24411/2224-0772-2018-10036

А. Р. Полянин

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Воронеж
E-mail: poljanin_a@mail.ru

Alexander R. Poljanin
PhD (Education), Professor of the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Military Educational and Scientific Centre of the Air Force, Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin, Voronezh, Russia

С. Н. Коротун

Кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», г. Воронеж
E-mail: korotun83n@mail.ru

Sergey N. Korotun
PhD (History), Associate Professor of the Department of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines, Military Educational and Scientific Centre of the Air Force, Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin, Voronezh, Russia

Защитники использования презентации на лекции склонны считать перечисленные недостатки не системными, а связанными с неправильным использованием такого инструмента, как презентация.

В заключение сделан вывод, что лекция с презентацией не всегда дает безусловное преимущество перед традиционной лекцией. При этом использование данного инструмента должно быть ограниченным и целесообразным. Презентация не должна быть линейной и должна учитывать специфику аудитории.

Ключевые слова: *высшая школа, зарубежная педагогика, PowerPoint, мультимедиа-презентация на лекции.*

Актуальность. Мультимедиа-презентации, создаваемые с помощью программы PowerPoint, уже в 1990-х гг. активно использовались в западной вышей школе. В силу экономических факторов в российском образовании данный инструмент стал активно внедряться на десятилетие позже. Возможно, именно с этим связано то, что в отечественной педагогике до сегодняшнего момента нет сложившегося системного критического взгляда на данную проблему. Анализ зарубежных работ, касающихся опыта применения и изучения проблем эффективности презентации на лекции в вузе, позволил бы заполнить данный пробел.

Цель статьи. Целью статьи является анализ зарубежных исследований, посвященных анализу применения, эффективности и опыта создания наиболее перспективных вариантов и форм презентации на лекции в высшей школе.

Результаты. Первые аналитические статьи, касающиеся вопросов использования презентации на лекции, появляются, по сути, с начала их применения. И уже в этих публикациях присутствует определенная двойственность.

Очевидным плюсом презентаций виделось расширение горизонтов возможностей в демонстрации наглядности. Ведь мультимедийным преподаватели пытались сделать образование всегда. Схемы и записи на доске дополнялись плакатами, диафильмами, документальными фильмами. Появление и широкое распространение мультимедиа-проекторов вместе с использованием программы PowerPoint в значительной степени упростило создание презентаций, безгранично расширив возможности представления наглядности [26]. В сравнении с предыдущими способами представления наглядности PowerPoint отличала простота и экономичность создания слайдов (в отличие от предыдущих вариантов расходные

материалы вообще не требуются). По этим же причинам презентацию легко дополнять, легко изменять ее структуру и т.д. Казалось, что мультимедиа-презентации позволят перейти на качественно новый уровень преподавания. Статьи, отражающие опыт 1990-х гг., в большинстве своем оптимистичны [6; 23; 26].

Однако уже в этот период встречаются публикации, выдвигающие аргументы как теоретического, так и практического плана, ставящие под сомнение если не эффективность этого инструмента, то по крайней мере его революционность, способность сильно повлиять на качество образования.

С практической точки зрения главной большой проблемой пока предстает техническая сложность применения презентации: наладка, запуск оборудования требовали усилий и времени, которое прежде тратилось на общение со студентами [23].

В этот же период появляются интересные аргументы таких исследователей, как Р. Кларк и М. Эппл, касающиеся эффективности компьютерных технологий в образовании. Ричард Кларк еще в 1983 году использовал термин «эффект новизны медиа». Он доказывал, что инструмент передачи информации кажется эффективным (как ученикам, так и учителям) в силу его технологической новизны. Это затрудняет объективную оценку его реальной эффективности. По мнению Кларка, массовое внедрение медиа в школу исторически обусловлено коммерческими и общественными интересами и всегда происходит раньше, чем ученым удается разобраться в реальной потребности и целесообразности данных технических средств, «решение об их использовании всегда происходит до того, как появляются доказательства их эффективности» [9]. Такой эффект субъективного завышения эффективности инструмента в силу его новизны получил в работах более поздних западных исследователей название «эффект Кларка» [23].

М. Эппл уже в 1991 г. высказывает мнение, что во время использования компьютерных технологий внимание концентрируется на технике, а не на сущности рассматриваемого явления. «Технологии создают среду настолько подавляющую, что внимание сосредотачивается на технике, а не на содержании» (перевод авторов)[3, p. 75]. Отметим, что именно этот аргумент впоследствии стал очень актуальным.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет сказать, что основные достоинства презентаций, а вместе с ними и проблемы их использования, позволяющие дать их системную оценку, были сформулированы на

рубеже 1990-х — 2000-х гг. Эти исследования позволили говорить о безусловной поддержке лекций с презентациями обучающимися. Опросы показывали высокий интерес к таким занятиям со стороны студентов. Они говорили о привлекательности такой лекции в связи с высоким уровнем наглядности, простотой ведения конспектов, легкостью восприятия сложных динамических процессов в сравнении с традиционной лекцией. При этом Т. Пипперт и Х. Мур уже в конце 1990-х гг. обратили внимание на следующую тенденцию: опросы студентов, обучавшихся с привлечением мультимедиа в 1994–1996 гг., показывали их позитивное отношение к новому инструменту, но это никак (или практически никак) не сказывалось на получаемых ими экзаменационных оценках. Это говорило о подтверждении «эффекта Кларка» [23, p.106].

Проблема эффективности использования презентации стала впоследствии одной из самых дискуссионных. В частности, запоминают ли обучающиеся на лекции с мультимедиа больше и лучше? С конца 1990-х гг. продолжаются публикации, дающие разные, порой прямо противоположные ответы на этот вопрос. Оценка педагогических экспериментов по этой проблеме не является основной задачей нашей статьи, но необходимо отметить, что сложность вопроса определяется его масштабностью. Презентации создаются с разными подходами, с разным уровнем мастерства, по различным сферам знаний, по-разному применяются. Отследить все эти моменты, проводя эксперимент и сравнивая его результаты с другими, достаточно сложно. Имеют место работы Дж. Батлера, Р. Лори, Н. Эдемира, говорящие о явной эффективности презентаций [7; 11; 15]. Однако в большинстве случаев исследователи говорят об отсутствии доказанной взаимосвязи между применением презентации и ростом усвоения информации обучающимися. Так, диссертационное исследование С. Чанга показало, что большинству студентов занятия с использованием мультимедиа нравятся больше, нежели традиционные. Они выступают за увеличение занятий с мультимедиа. Мотивация студентов выше, они чувствуют себя на занятиях комфортнее. Однако сравнительный анализ успеваемости в экспериментальных и контрольных группах значимых различий не выявил [30, p. 87–89]. К аналогичным результатам пришли исследователи Р. Бартш и К. Коберн [4]. О том же противоречии говорит и Х. Нури [22].

Н. Амар попытался проверить результаты исследования Р. Бартша, предположив, что описанные в исследовании слайды были далеки от

совершенства и именно поэтому не позволили дать высоких результатов (слайды Бартша и Коберн содержали либо текст, либо текст по соседству с изображением). Н. Амар попытался минимизировать параллельное изложение своей речи и содержания презентации. Однако результат оказался еще более печальным. Студенты по итогам традиционных лекций демонстрировали даже большие знания. При этом в вопросе отношения к презентации результаты были такими же позитивными, как и в предыдущих исследованиях. Студентам занятия с презентацией нравились. Интересно обратить внимание на обоснование, которое они давали такому предпочтению: они считали себя людьми, проще и лучше запоминающими посредством зрения, а не слуха, а потому не могли обойтись без презентации. Аргумент, часто встречаемый в современных исследованиях, но, как видим, в данном эксперименте не подтвердившийся [2].

В целом и сегодня появляются публикации, говорящие как об эффективности презентаций, так и о недоказанности статистической разницы между применением лекции с презентацией и традиционной. Но уже в начале 2000-х гг. сложилась традиция воздерживаться от утверждения о том, что лекция с применением мультимедиа гораздо эффективнее традиционной. Более того, в конце 1990-х — начале 2000-х появляется целый ряд работ, заставивших и вовсе усомниться в целесообразности применения презентаций, созданных посредством PowerPoint, в учебном процессе.

В 1999 г. Л. Рейнхард отмечала, что на лекции с презентацией студенты становятся пассивны, а в условиях затемнения аудитории просто начинают засыпать. «Ученики превращаются в зрителей на концерте, где лектор дирижирует презентацией» [24]. Со временем лампы проекторов были усилены, потребность в затемнении исчезла, однако пассивность аудитории как характерная черта лекции с презентацией по-прежнему отмечается.

Исследователи обратили внимание и на то, что в результате применения презентации происходит концентрация внимания на слайде. Презентация живет своей собственной жизнью, студенты переписывают слайды (или просто читают), но не слушают преподавателя. Чрезмерная концентрация внимания на слайде приводит к потере связи лектора с аудиторией [13]. Как следствие, студенты полностью полагаются на представленный в презентации материал, считая его исчерпывающим.

Наиболее подробно негативные стороны презентации на учебной

лекции рассмотрел Э. Тафт. Его работа стала самой цитируемой среди исследований, осуждающих применении презентации на лекции.

Ключевой проблемой, по мнению Тафта, является то, что сам формат шаблонов PowerPoint, а также возможности представления информации на экране закладывают негативные перспективы для лектора.

Формат экрана предполагает, что на нем должен быть крупный шрифт, который увидит лекционная аудитория. Это предопределяет, что сложное явление, сложная мысль должны быть либо сжаты до краткого тезиса на один слайд, либо разбиты на несколько слайдов. Такой подход приводит к тому, что идея либо неоправданно упрощается, либо искусственно дробится. То же самое касается слайдов с графиками, диаграммами, таблицами. С большим количеством данных слайды будут слишком плохо различимы, а потому их также приходится упрощать, оставляя показатели и цифры, наиболее ярко отражающие явление, что искажает информацию.

Рисунок 1. Типовые макеты слайдов PowerPoint

Формат презентации PowerPoint, ее шаблоны, по мнению Тафта, только стимулируют лектора создавать подобные слайды (Рисунок 1). Маркированные списки, крупный шрифт, расположенная рядом картинка — именно то, что предлагает сам программный продут. Наибольшее неприятие у Тафта вызывает склонность PowerPoint к маркированным спискам, состоящим из кратких утверждений. Необходимость сокращать

текст на слайде приводит к тому, что научная лекция превращается в набор митинговых лозунгов и рекламных слоганов. «Слайды в учебниках PowerPoint особенно тревожат: в 28 учебниках, которые должны использовать только первоклассные примеры, среднее число слов на слайд составляет 15, такие слайды достойны рекламных щитов и занимают около 3-х или 4-х секунд беззвучного чтения» [30].

Отдельно Тафт обращает внимание на проблему понимания иерархии в системе, изучаемой на основе презентации. По его мнению, презентация способствует построению одного типа взаимоотношений элементов системы на слайде. Слайды PowerPoint подразумевают иерархию подчинения. Элемент в заголовке получает расшифровку в подчиненных ему элементах, маркированным спискам на слайде. Такая система складывается и в понимании обучающегося. При этом за скобками могут остаться варианты влияния подчиненных элементов на главный, взаимовлияние элементов, причинно-следственные связи (Рисунок 2).

Рисунок 2. Недостатки типовых слайдов PowerPoint, по Э. Тафту

В целом, по мнению Тафта, два перечисленных фактора — сжатие информации и ее искусственно упрощенная иерархия, ведут к выхолащиванию изучаемого материала.

Отдельное негодование Тафт высказывает касательно статистических слайдов, считая их применение близким к преступлению. Разработчик презентации будет вынужден упрощать информацию, что неизбежно приведет к ее искажению.

Еще один аргумент, приведенный в работе Тафта, имеет скорее ме-

тодический и этический оттенки. Речь идет об «авторитарном стиле лекции-презентации». Лектор сообщает один «буллит» за другим, за слайдом следует слайд. Течение лекции напоминает движение локомотива, она протекает одинаково, независимо от реакции аудитории. В традиционной лекции лектор может отреагировать по ситуации, изменить последовательность ее элементов (в случае со слайд-лекцией у него уже заготовлен «следующий слайд»). Это, в свою очередь, усиливает уже отмеченную ранее пассивность аудитории.

Отдельную группу доводов против активного применения презентации PowerPoint составляют аргументы, лежащие в плоскости когнитивной психологии. Разработанная психологами теория познавательной нагрузки исходит из того, что объем рабочей памяти при работе с новой информацией сильно ограничен. После обработки и схематизации информация переходит в долгосрочную память, объем которой не является ограниченным. Джордж Миллер вывел «волшебное число» 7. Человек способен запомнить 7(±2) элементов слабо связанной информации [29]. Дж. Свеллер также соглашается, что рабочая память ограничивается семью «элементами». Сами «элементы» могут быть различными и представляют собой некий блок, информационную схему.

Э. Тафт обращает внимание, что особенностью презентации PowerPoint является именно искусственное дробление блока логически связанной информации на несколько слайдов. Это в свою очередь способствует быстрой перегрузке рабочей памяти.

Таким образом, количество информации, которую можно представить за занятие, зависит от способностей обучающегося, знаний, которые уже есть у него в долгосрочной памяти, но в любом случае этот объем имеет ограничение. Поэтому бесконечное насыщение презентации информацией приводит лишь к столь же быстрому насыщению рабочей памяти.

Кроме того, ограничена и пропускная способность памяти во времени. Рабочую память можно разделить на частично независимые визуальные и слуховые рабочие компоненты, а перегрузка либо визуального, либо слухового подпроцессора рабочей памяти также уменьшает возможности запоминания информации. Дж. Мариенбоер приводит следующий пример: если на слайде приведена диаграмма с расшифровкой обозначений, то память будет загружена сильней, чем в случае если на слайде будет представлена только диаграмма, а на слух воспринята расшифровка обозначений. Во втором случае нагрузка будет распределена равномерно

на два «подпроцессора» восприятия информации. С этой точки зрения текстовые слайды неэффективны, потому что на намять оказывается двойная нагрузка: один и тот же текст направляется и на слуховой и на визуальный канал памяти [20; 29].

Есть и еще один фактор, обозначенный в работе Дж. Свеллера, который необходимо учитывать при использовании презентации. Как мы выяснили, объем информации, попадающей в рабочую память через сенсорную, строго ограничен. Учебные проекты, предполагающие единовременное запоминание большого количества новой информации, обречены на провал. Вместе с тем речь идет об абсолютно новой информации. Если в долговременной памяти уже имеются систематизированные знания об изучаемом объекте, то возможности запоминания последующей информации значительно увеличиваются. Таким образом, объем информации, которую обучающийся может запомнить, прямо пропорционально зависит от ранее усвоенной информации по данной теме (или о данном объекте). От этого образовательный эффект зависит в куда большей степени, чем от того, как подана данная информация [29].

С мнением Дж. Свеллера согласовываются выводы исследования Д. Шелкросса и Т. Хариссона. Они, как и многие указанные выше исследователи, статистически доказанного превосходства лекций с презентациями над традиционными лекциями не увидели. Способ подачи информации зависит от очень большого количества факторов: стиля преподавателя, специфики курса, особенностей обучаемой группы и, наконец, от целей, задач, особенностей конкретного занятия по дисциплине. Их анализ показал, что «способ доставки информации» имел значение, но не изменял качество полученных знаний принципиально. Самым важным и единственным фактором выступал уровень предыдущих знаний учащихся. «Эффективным преподавателем является тот, кто начиняет объяснение с того материала, который учащиеся могут воспринять, и проводит их шаг за шагом через новое знание, и это гораздо важнее, чем используемый носитель информации» (перевод авторов) [27, p. 79].

Таким образом, если презентация (как и сама лекция) активно опирается на уже усвоенные знания, ее образовательный эффект выше. Если все, что сообщается на лекции,— новое знание для аудитории, то лекция удается хуже. Лектор обязан найти своеобразную «сцепку» — место, где заканчивается средняя долговременная память аудитории.

Именно с этого уровня знаний необходимо начинать изложение. В этом смысле слова классический вариант презентации из неизменных 20–30 слайдов, одинаковый для любой аудитории, является слишком «негибким» инструментом.

Л. Джордан добавляет к вышеперечисленному субъективный фактор, также влияющий на качество преподавания негативно. Речь идет о восприятии роли презентации на занятии. Преподаватель, приложивший усилия для создания слайдов, порою считает, что этот труд проведен не для интенсификации труда на занятии, а для его облегчения [14]. Как результат активность преподавателя падает, снижается эмоциональность занятия. Такой преподаватель оказывается в тени собственной презентации, замещается ею. Такого преподавателя называют «слайд-ведомым», следующим за презентацией, вся миссия его сводится к периодическому комментированию слайда [17]. Учащиеся также зачастую видят в презентации способ снизить собственную интенсивность труда на лекции. Презентация позволяет им не слушать лектора, пытаясь выделить мысль для конспектирования, а записывать ее в готовом виде со слайда.

По мнению Э. Тафта и ряда его последователей, опасность PowerPoint кроется в его природе. Этот программный продукт изначально был разработан для мира бизнеса в 1987 году и с этого времени стал использоваться для бизнес-презентаций. Поскольку PowerPoint создавался изначально как маркетинговый продукт, он хорош для того, чтобы привлечь внимание, прорекламировать, убедить, но не выстроить педагогическое взаимодействие [30].

Н. Амар вслед за Тафтом тоже приходит к выводу, что презентации PowerPoint хороши для той сферы, в которой они изначально создавались. Позитивное отношение студентов, складывающееся у них ощущение, что их хорошо «проинформировали» в ходе лекции, независимо от реального результата образовательного процесса, идеально для сферы маркетинга. Насколько плюсы PowerPoint реализуемы в образовании — это, по мнению Н. Амара, предмет для дальнейших исследований [2].

Жесткая критика мультимедийных презентаций в образовании не заставила педагогов отказаться от их использования. В действительности, если рассматривать мультимедиа-проекторы и программу PowerPoint (как и любую другую программу по созданию слайдов) как способ представления наглядности или как инструмент показа изображений, схем, видеофрагментов, которые и раньше демонстрировались,

но посредством другого инструментария, то становится понятно, что основные критические замечания возникают не к самому инструменту показа, а к тому, что он показывает. Проблема скорее кроется в том, что крайняя легкость создания презентации породила соблазн создавать и использовать слайды там, где они просто нецелесообразны. Именно на эту проблему указывают Л. Джордан и Р. Рапп в своей статье с говорящим названием: «PowerPoint: не „да“ или „нет“, а „когда“ и „сколько“?» (перевод авторов) [14]. С другой стороны, нецелесообразно частое использование слайдов на лекции порой связано с факторами, напрямую не зависящими от самого лектора. Авторы выделяют три фактора, способствующих повсеместному применению презентации: 1) активное стимулирование применения слайдов администрацией вузов, считающей презентацию гарантией качества занятия; 2) ожидания студенческой аудитории, предполагающие наличие презентации как инструмента, облегчающего ведение конспекта лекции; 3) активное лоббирование техники и программных продуктов бизнес-структурами.

Сходные рассуждения встречаются в работе Т. Людвига и его соавторов. Они соглашаются, что для неопытного преподавателя действительно существует определенный риск перегрузить презентацию информацией, позволить презентации «доминировать над лектором», создать некачественные слайды. Все это может нанести непоправимый вред лекции. По их мнению, большинство недостатков учебных презентаций породили сами ее создатели, а не программа PowerPoint или проектор. В силу неопытности или завышенных ожиданий от использования презентаций они допускают ошибки, которых вполне можно избежать.

Соглашаются данные авторы и с тем, что презентация действительно упрощает проблему, а слайды делают ее более «дискретной». Но, по их мнению, студент и приходит на лекцию для того, чтобы опытный ученый сумел «упростить», схематизировать для него сложное изучаемое явление. Подобная схематизация характерна для любой лекции.

Не видят авторы в лекции-презентации и проблемы авторитарности или «линейности», так как ее также можно избежать, разбив наглядный материал на блоки (3–5 слайдов в каждом) или используя функцию гиперссылок. К каждому из блоков можно обращаться в тот момент, когда в этом возникает необходимость [16]. В целом, по мнению сторонников применения презентаций на лекциях, позитивного результата можно достичь, используя презентацию в ограниченных количествах и с со-

блюдением определенных правил.

Попытаемся обобщенно сформулировать самые значимые из рекомендаций. Большинство из них вытекают из тех критических замечаний в адрес PowerPoint, которые мы уже проанализировали.

Главным представляется правило: не использовать презентацию там, где она не является необходимой [17]. Определенные виды информации вообще лучше не выносить на слайд. Это касается прежде всего текстовой и статистической информации. По поводу текстовой информации исследователи проявляют полное единодушие, давая текстовым слайдам негативную оценку. Так, Дж. Кларк называет текстовые слайды самой ограничивающей функцией PowerPoint [8]. При необходимости представления текстовой информации более эффективным является банальный раздаточный текстовый материал. Алан Джонс также предостерегает от текстовых слайдов, указывая на опасность получить пассивную аудиторию именно в результате их применения. Аудиторию, по его мнению, нужно максимально стимулировать к ведению самостоятельных записей, а не записи со слайда [13].

Ярым противником статистической информации на слайде является упомянутый Э. Тафт. По его мнению, числовую информацию на слайде лучше не представлять и тем более не зачитывать. Он вполне справедливо отмечает, что ее целесообразно представить на лекции в виде распечатки в формате брошюры А5 в 4 страницы (сложенный пополам лист А4), на таком листе можно представить гораздо более детальную статистическую информацию, которая будет раздроблена в PowerPoint на 50 слайдов [30].

Педагогические эксперименты также показали неэффективность текстовых слайдов в сравнении со слайдами, представляющими изображения и схемы. Такие слайды порождают дезориентацию в материале, когнитивную перегрузку, падение внимания [1; 12; 25].

Западные исследователи отмечают, что, несмотря на критику текстовых слайдов, они по-прежнему доминируют в презентациях. По статистке Э. Тафта, 60–80% слайдов в образовательных презентациях — текстовые. Особенно велика эта цифра в презентациях по гуманитарным дисциплинам в силу специфики изучаемого объекта [30]. По мнению А. Максвелла, преподаватели в большинстве случаев понимают ущербность подобной практики, но создают подобные слайды для слабых студентов, испытывающих трудности с самостоятельным написанием конспекта. Получается, что такая презентация заранее ориентирована на наиболее слабую часть аудитории [18].

Доминирование текста в презентации привело к тому, что, несмотря на критику, большое количество рекомендаций по созданию слайдов касается именно текста. Как разработчики PowerPoint, так и исследователи считают необходимым, в силу специфики экрана, размещать на слайде минимальное количество информации. Гай Кавасаки популяризировал «правило PowerPoint 10/20/30»: не более 10 слайдов, не более 20 минут, шрифт не менее 30 пунктов [10]. Авторы других работ рекомендуют ограничиться тремя буллитами на слайде общим объемом не более 20 слов или вовсе одним индуктивным рассуждением [5; 28]. И все же текстовые слайды представляются как наименее эффективный и наиболее спорный вариант наглядности, использовать который необходимо с крайней осторожностью.

Вместе с тем существует определенное согласие и в том, что иллюстрации и анимация в презентации должны раскрывать суть изучаемого явления, а не быть на слайде для украшения, развлечения, разбавления текста рисунками. Это подтверждается исследованиями Р. Майера и Р. Морено [19; 21]. С этой же точки зрения в учебном процессе не рекомендуется злоупотреблять символикой ведомства и организации, ее целесообразно использовать для внешних выступлений, где лектор выступает от лица своей организации [13].

Но даже относящаяся к теме наглядность должна использоваться с осторожностью, исходя из принципа когнитивной нагрузки: чрезмерное количество изображений, анимации, видео, даже если они раскрывают тему, может привести к когнитивной перегрузке. Таким образом, показывать следует не те изображения, которые имеют отношение к теме, а те, без которых нельзя обойтись при ее изучении [14]. С этой точки зрения нецелесообразно все течение лекции пытаться сопровождать слайдами [17].

Включение в презентацию любой информации требует предварительного анализа: как эта наглядность будет использоваться, как она повлияет на ход лекции. Например, определенные, даже сложные схемы или формулы лучше построить вместе с аудиторией на меловой или интерактивной доске прямо во время лекции, а не давать в виде готового слайда в презентации. Это целесообразно с нескольких точек зрения. Во-первых, совместное построение схем создает атмосферу взаимодействия, в то время как готовая схема как бы отстраняет лектора от аудитории. Во-вторых, такой процесс замедляет скорость изложения учебного материала преподавателем, позволяя аудитории воспринять информацию, обдумать ее и перейти к обсуждению. А уже готовые схемы помогают

преподавателю повысить темп лекции. Но это достижение весьма обманчиво — увеличение количества информации, скорости ее подачи, зачастую может привести к пассивности аудитории. А. Джонс указывает на необходимость соблюдения баланса между повышением объемов информации и взаимодействием с аудиторией. Создавая презентацию, лектор также должен стараться сделать ее комфортной, соответствующей своему темпу чтения лекции. Перегруженная информацией лекция заставляет лектора следовать темпу, задаваемому презентацией [13].

Для сохранения интерактивности необходимо избегать линейных лекций, порождающих, как мы выяснили, авторитарный стиль их ведения. Целесообразно разбить презентацию на несколько блоков, к которым по мере необходимости можно будет обратиться. Число таких блоков наглядности также должно быть ограничено. А. Джонс рекомендует делать их не более пяти.

Еще один постулат когнитивной психологии: лучше усваивается материал, опирающийся на предыдущее знание. Он стимулирует лектора уходить от одинаковых презентаций. Накануне лекции преподаватель должен провести анализ той конкретной аудитории, с которой ему предстоит работать, и внести в слайды необходимые изменения [13; 17].

Заключение

Анализ зарубежных работ по проблеме использования презентации на лекции в высшей школе позволяет сделать следующие выводы:

1. Мультимедийные презентации предоставляют широкий набор возможностей для демонстрации наглядности. Особенно широки перспективы применения презентаций в прикладных дисциплинах. Однако не следует ожидать стремительного роста усвоения информации обучающимися при переходе от традиционной лекции к лекции с презентацией в фундаментальных и особенно гуманитарных науках. Педагогические эксперименты не выявили очевидной тенденции к превосходству лекции с мультимедиа перед традиционной лекцией.

2. Использование презентации на лекции имеет ряд закономерностей и ограничений, игнорирование которых приводит к негативным последствиям. Классическими из них являются пассивность аудитории, схематичность и поверхностное восприятие материала, быстрая потеря концентрации и внимания обучающихся.

3. При подготовке презентации лектор должен учитывать специфи-

ку аудитории. Используемая наглядность должна быть целесообразна. Количество предлагаемой к усвоению информации должно быть согласовано с законами психологии. Попытка поместить в презентацию как можно больше информации, как можно большему научить может привести к прямо противоположному эффекту.

FOREIGN EXPERIENCE OF USING MULTIMEDIA PRESENTATION DURING LECTURES IN HIGH SCHOOL

Multimedia presentations created on the basis of the PowerPoint program since the 1990s have been actively used in higher education in Western countries. Due to a more prolonged use, the experience of using multimedia presentations during lectures in high schools of Western countries received a systematic and critical review. The aim of the article is to analyze foreign research on the problem of applying the presentation during lectures.

The analysis revealed that since the 1990s the overwhelming majority interviews showed positive attitude of students towards lectures with multimedia presentation. However the pedagogical experiments, designed to measure results of the using of multimedia presentation in comparison with the control groups, which have listened the traditional lectures, did not show any unambiguous results. Most studies indicated that there is not a clear superiority of lecture with multimedia presentation over traditional lectures.

In the early 2000 the PowerPoint presentations and their ability in higher school hav been vigorously criticized. The main shortcomings of presentations were a trend of increasing passivity in audiences, a simplification and distortion of training material presented in presentations, an autocratic style of the lecture, a high risk of information oversaturation.

The defenders of the use of presentation ay lecture, tend to think the listed shortcomings are not systemic, but associated with misuse of such tool as presentation.

It was concluded that a lecture with presentation does not always produce unconstrained benefits over a traditional lecture. The use of this tool should be limited and feasible. Multimedia presentation should not be linear and should take into account the specific characteristics of the audience.

Keywords: graduate school, overseas pedagogy, PowerPoint, multimedia presentations at lecture.

Литература / References

1. *Alley M. P., Neely K. A.* Rethinking the design of presentation slides: A case for sentence headlines and visual evidence // Technical Communication. 2009. No. 52 (4). P. 417–426.
2. *Amare N.* To slideware or not to slideware: students' experiences with PowerPoint vs. lecture // Technical writing and communication. 2006. No. 36 (3). P. 297–308.
3. *Apple M. W.* The New Technology: Is it part of the solution of part of the problem in education? // Computers in Schools. 1991. No. 8 (1–3). P. 59–81.
4. *Bartsch R. A., Cobern K. M.* Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures // Computers & Education. 2003. No. 41. P. 77–86.
5. *Brock S., Joglekar Y., Cohen E.* Empowering PowerPoint: Slides and Teaching Effectiveness // Interdisciplinary Journal of Information, Knowledge & Management. 2011. No. 6. P. 685–694.
6. *Brooks D. W.* Multimedia Classrooms // Journal of Science Education and Technology. 1997. No. 6 (2). P. 119–125.
7. *Butler J., Mautz D.* Multimedia Presentations and Learning: A Laboratory Experiment // Issues in Accounting Education. 1996. Vol. 11, No. 2. P. 259–280.

8. *Clark J.* PowerPoint and Pedagogy: Maintaining Student Interest in University Lectures // College Teaching. 2008. Vol. 56, No. 1. P. 39–45.

9. *Clark R. E.* Reconsidering Research on Learning from Media // Review of Educational Research. 1983. Vol. 53, No. 4. P. 445–459.

10. *Cornwell L.* What Is the Impact of PowerPoint Lectures on Learning? A Brief Review of Research // Hagerstown Community College. [Электронный ресурс]. URL: http://www.hagerstowncc.edu/sites/default/files/documents/14-fletcher-powerpoint-research-review.pdf (дата обращения: 16. 07. 2018).

11. *Erdemir N.* The Effect of PowerPoint and Traditional Lectures on Students' Achievement in Physics // Journal of Turkish Science Education. 2011. No. 8. P. 176–189.

12. *Garner J. K., Alley M. P.* How the Design of Presentation Slides Affects Audience Comprehension: A Case for the Assertion–Evidence // International Journal of Engineering Education. 2013. Vol. 29, No. 6. P. 1564–1579.

13. *Jones A. M.* The use and abuse of PowerPoint in Teaching and Learning in the Life Sciences: A Personal Overview // BEE-j. 2003. Vol. 2: November [Электронный ресурс]. URL: https://www.tandfonline.com/doi/ full/10.3108/beej.2003.02000004 (дата обращения: 16. 07. 2018).

14. *Jourdan L., Papp R.* PowerPoint: it's not "Yes" or "No" — it's "When" and "How" // Research in Higher Education. 2014. Vol. 22. P. 1–11 [Электронный ресурс]. URL: http://www.aabri.com/manuscripts/131750.pdf (дата обращения: 16. 07. 2018).

15. *Lowry R. B.* Electronic presentation of lectures — Effect upon student performance // University Chemistry Education. 1999. No. 3. P. 18–21.

16. *Ludwig T. E., Daniel D. B., Froman R.,* et al. Using Multimedia In Classroom Presentations: Best Principles [Электронный ресурс]. URL: http://teachpsych.org/Resources/Documents/otrp/pedagogy/classroommultimedia.pdf (дата обращения: 16. 07. 2018).

17. *Manju M. P.* PowerPoint Use in Teaching // Illinois Institute of Technology [Электронный ресурс]. URL: http://www.cs.iit.edu/~cs561/spring2012/PowerPoint/ChenQ.pdf (дата обращения: 16. 07. 2018).

18. *Maxwell A.* Ban the Bullet-Point! Content-Based PowerPoint for Historians // The History Teacher. 2007. Vol. 41, No. 1. P. 39–54.

19. *Mayer R. E.* Multimedia learning. New York: Cambridge University Press, 2001. 222 p.

20. *Merriënboer van, J. J. G.* Research on Cognitive Load Theory and Its Design Implications for E-Learning // Educational Technology Research and Development. 2005. Vol. 53, No. 3. P. 5–13.

21. *Moreno R., Mayer, R. E.* A coherence effect in multimedia learning: the case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages // Journal of Educational Psychology. 2000. No. 92. P. 117–125.

22. *Nouri H., Shahid A.* The effect of PowerPoint presentations on student learning and attitudes // Global Perspectives on Accounting Education. 2005. No. 2. P. 53–73.

23. *Pippert T. D., Moore H. A.* Multiple Perspectives on Multimedia in the Large Lecture // Teaching Sociology. 1999. Vol. 27, No. 2. P. 92–109.

24. *Reinhardt L.* Confessions of a techno teacher // College Teaching. 1999. No. 47 (2). P. 48–50.

25. *Root Kustritz M. V.* Effect of Differing PowerPoint Slide Design on Multiple-Choice Test Scores for Assessment of Knowledge and Retention in a Theriogenology Course // Journal of Veterinary Medical Education. 2014. No. 41 (3). P. 311–317.

26. *Savage T. M., Vogel K. E.* A Revolution in Higher Education? // College Teaching. 1996. No. 44 (4). P. 127–131.

27. *Shallcross D. E., Harrison T. G.* Lectures: electronic presentations versus chalk and talk — a chemist's view // Chemistry Education Research and Practice. 2007. No. 8 (1). P. 73–79.

28. *Shwom B. L., Keller K. P.* The great man has spoken. Now what do I do? A response to Edward R. Tufte's "The cognitive style of PowerPoint" // Communication Insight. 2003. No. 1. P. 1–15 [Электронный ресурс]. URL: http://www.communipartners.com/documents/ComInsV1._000.pdf (дата обращения: 16. 07. 2018).

29. *Sweller J.* Instructional design consequences of an analogy between evolution by natural selection and human cognitive architecture // Instructional Science. 2004. No. 32. P. 9–31.

30. *Tufte E.* The Cognitive Style of PowerPoint. Cheshire, Connecticut: Graphics Press, 2003. 32 p.

31. *Zhang S.* Students' Perceptions of Multimedia Classrooms at East Tennessee State University. East Tennessee State University, 2002. 147 p.

12–14 ноября 2018 года в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» состоялась **VII Международная конференция «Cognitive-Social and Behavioural Sciences» (ICCSBS Moscow-2018)**. Ежегодная международная конференция по когнитивно-социальным и поведенческим наукам (ICCSBS) ранее проводилась в Нидерландах, Турции, Австралии, Кипре и Чехии. ICCSBS предоставляет возможность ведущим ученым всего мира обмениваться информацией о результатах исследований в области гуманитарных наук. В первый день конференции с приветственным словом к собравшимся обратилась председатель программного комитета конференции ***Светлана Вениаминовна Иванова***, член-корреспондент Российской академии образования, доктор философских наук, профессор, директор Института стратегии развития образования Российской академии образования.

15 ноября 2018 года в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» состоялось первое заседание рабочей группы по проекту **«Мониторинг формирования функциональной грамотности»**, инициированному Министерством просвещения Российской Федерации. Целью проекта является проведение работ по оценке качества общего образования на основе методологии и инструментария международных исследований качества общего образования.

29 ноября 2018 года в стенах ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» состоялся круглый стол «Междисциплинарные исследования в сфере образования: опыт, проблемы, перспективы» в рамках Всероссийской сетевой научной конференции «Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли».

1 декабря 2018 года подведены итоги Всероссийского конкурса методических разработок педагогов «Цифровой урок». В конкурсе приняли участие педагоги из 54 субъектов Российской Федерации. Наиболее активными участниками создания современной цифровой школы оказались педагоги из Нижегородской, Московской, Иркутской, Оренбургской, Самарской, Тюменской областей, Ямало-Ненецкого автономного округа.

6–7 декабря 2018 г. в Кемерово прошла VII Всероссийская конфе-

ренция «Повышение эффективности и результативности деятельности и управления ресурсами образовательной организации». Инновационные практики управления интеллектуальной собственностью в образовательной организации осветили в своих выступлениях на конференции заместитель директора ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» ***Михаил Лазаревич Пустыльник*** и заведующий Центром управления инновационными проектами и интеллектуальной собственностью Института ***Юлия Юрьевна Власова***.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

– заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
– сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
– ученая степень, звание (если имеются);
– должность;
– место работы;
– адрес (место проживания);
– телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
– аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
– ключевые слова: 7–10 слов;
– комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
– застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
– оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

Адрес редакции:
105062, г. Москва, Россия, д. 5/16, ул. Макаренко
Тел.: +7 (495) 625–05–89
E-mail: redactor@instrao.ru

В Институте действует два диссертационных совета по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Информация по формам (видам) подготовки диссертации на соискание учёной степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания (информатика, математика, физика);
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения	**Очная бюджетная (13 мест)** Очная платная (9 мест)	Заочная платная (30 мест)
Срок обучения	3 года	4 года
Сроки приёма документов	с 1 июня по 5 октября 2019 г. в соответствии с графиком	
Проведение экзаменов	Два потока в соответствии с расписанием: - с 22 июня по 05 июля - с 08 октября по 26 октября	

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программ подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

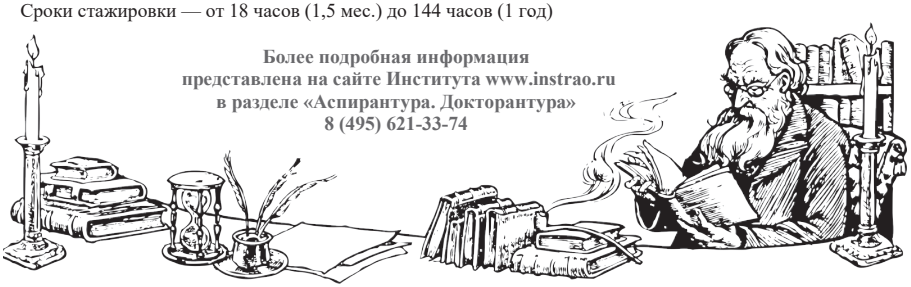
Прикрепление на платной основе.
Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года.
Сроки прикрепления — от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

ДОКТОРАНТУРА

На платной основе.
Подготовка диссертации осуществляется в срок до 3 лет.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

СТАЖИРОВКА

Индивидуальная научная стажировка по программам дополнительного профессионального образования.
Сроки стажировки — от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год)



Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8 (495) 621-33-74