

Учредитель
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет»

ВЕСТНИК
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Издается с 1997 г.

Выходит 6 раз в год

2016. Выпуск 1

ПЕДАГОГИКА

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Редакционный совет «Вестника БГУ»

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77–36152
от 06 мая 2009 г. Федеральная
служба по надзору в сфере
связи, информационных тех-
нологий и массовых коммуни-
каций (Роскомнадзор)

Адрес редакции
670000, Республика Бурятия,
г. Улан-Удэ, ул. Смолина,
д. 24а
E-mail: vestnik_pedagog@
bsu.ru

Адрес издателя
670000, Республика Бурятия,
г. Улан-Удэ,
ул. Смолина, д. 24а
E-mail: riobsu@gmail.com

Перевод на английский язык
С. В. Сазоновой
Редактор *А. Д. Танхаева*
Компьютерная верстка
Т. А. Олоевой

Подписано в печать 20.02.16.
Формат 70 x 108 1/16.
Уч.-изд. л. 12,30.
Усл. печ. л. 17,5.
Тираж 1000. Заказ 43.
Дата выхода в свет
26.02.16.
Цена свободная

Отпечатано в типографии
Издательства БГУ
670000, Республика Бурятия,
г. Улан-Удэ,
ул. Сухэ-Батора, д. 3а

Н. И. Мошкин, доктор технических наук, профессор, и. о. ректора Бурятского государственного университета (председатель, главный редактор) (г. Улан-Удэ, Россия); *А. В. Номоев*, доктор физико-математических наук, доцент, и. о. проректора по НИР (зам. председателя) (г. Улан-Удэ, Россия); *С. Н. Васильев*, доктор физико-математических наук, академик РАН, директор Института управления им. В. А. Трапезникова РАН (г. Москва, Россия); *Г. Ц. Дамбаев*, доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент РАМН, член-корреспондент РАН (г. Томск, Россия); *Ван Ямин*, профессор, декан факультета русского языка Института иностранных языков Восточно-Китайского педагогического университета (г. Шанхай, Китай); *М. Р. Бакланов*, доктор физико-математических наук, профессор, главный научный сотрудник междуниверситетского центра ИМЕС (г. Лёвен, Бельгия); *А. Л. Асеев*, доктор физико-математических наук, академик РАН, член-корреспондент РАН, вице-президент РАН, председатель Сибирского отделения РАН (г. Новосибирск, Россия); *Оде Сесилия*, профессор, Амстердамский университет (г. Амстердам, Нидерланды); *П. А. Минакир*, доктор экономических наук, академик РАН, Институт экономических исследований Дальневосточного отделения РАН (г. Хабаровск, Россия); *О. В. Матыцин*, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, президент Российского студенческого союза, президент РГАФК (г. Москва, Россия); *К. Цецура*, доктор философии по коммуникации и связям с общественностью, профессор Университета Оклахомы (г. Норман, США); *П. Ю. Саух*, доктор философских наук, профессор, ректор Житомирского государственного университета (г. Житомир, Украина)

Редакционная коллегия выпуска

Н. Ж. Дагбаева, доктор педагогических наук, профессор (гл. редактор); *Г. Беккер*, доктор педагогики (Германия); *Б. Жадамбаа*, доктор педагогики, академик Академии наук Монголии; *А. Н. Захлебный*, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО; *З. Б. Лопсонова*, кандидат педагогических наук, доцент; *И. А. Маланов*, доктор педагогических наук, доцент; *Ю. Г. Резникова*, кандидат педагогических наук, доцент; *И. Д. Трофимова*, кандидат педагогических наук, доцент; *Г. Н. Фомицкая*, доктор педагогических наук, доцент

© Бурятский государственный университет, 2016



Учредитель
ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет»

ВЕСТНИК
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Издается с 1997 г.

Выходит 6 раз в год

2016. Выпуск 1

ПЕДАГОГИКА

Журнал включен Высшей аттестационной комиссией в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Редакционный совет «Вестника БГУ»

Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС77–36152
от 06 мая 2009 г. Федеральная
служба по надзору в сфере
связи, информационных тех-
нологий и массовых коммуни-
каций (Роскомнадзор)

Адрес редакции
670000, Республика Бурятия,
г. Улан-Удэ, ул. Смолина,
д. 24а
E-mail: vestnik_pedagog@
bsu.ru

Адрес издателя
670000, Республика Бурятия,
г. Улан-Удэ,
ул. Смолина, д. 24а
E-mail: riobsu@gmail.com

Перевод на английский язык
С. В. Сазоновой
Редактор *А. Д. Танхаева*
Компьютерная верстка
Т. А. Олоевой

Подписано в печать 20.02.16.
Формат 70 x 108 1/16.
Уч.-изд. л. 12,30.
Усл. печ. л. 17,5.
Тираж 1000. Заказ 43.
Дата выхода в свет
26.02.16.
Цена свободная

Отпечатано в типографии
Издательства БГУ
670000, Республика Бурятия,
г. Улан-Удэ,
ул. Сухэ-Батора, д. 3а

Н. И. Мошкин, доктор технических наук, профессор, и. о. ректора Бурятского государственного университета (председатель, главный редактор) (г. Улан-Удэ, Россия); *А. В. Номоев*, доктор физико-математических наук, доцент, и. о. проректора по НИР (зам. председателя) (г. Улан-Удэ, Россия); *С. Н. Васильев*, доктор физико-математических наук, академик РАН, директор Института управления им. В. А. Трапезникова РАН (г. Москва, Россия); *Г. Ц. Дамбаев*, доктор медицинских наук, профессор, член-корреспондент РАМН, член-корреспондент РАН (г. Томск, Россия); *Ван Ямин*, профессор, декан факультета русского языка Института иностранных языков Восточно-Китайского педагогического университета (г. Шанхай, Китай); *М. Р. Бакланов*, доктор физико-математических наук, профессор, главный научный сотрудник междуниверситетского центра ИМЕС (г. Лёвен, Бельгия); *А. Л. Асеев*, доктор физико-математических наук, академик РАН, член-корреспондент РАН, вице-президент РАН, председатель Сибирского отделения РАН (г. Новосибирск, Россия); *Оде Сесилия*, профессор, Амстердамский университет (г. Амстердам, Нидерланды); *П. А. Минакир*, доктор экономических наук, академик РАН, Институт экономических исследований Дальневосточного отделения РАН (г. Хабаровск, Россия); *О. В. Матыцин*, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, президент Российского студенческого союза, президент РГАФК (г. Москва, Россия); *К. Цецура*, доктор философии по коммуникации и связям с общественностью, профессор Университета Оклахомы (г. Норман, США); *П. Ю. Саух*, доктор философских наук, профессор, ректор Житомирского государственного университета (г. Житомир, Украина)

Редакционная коллегия выпуска

Н. Ж. Дагбаева, доктор педагогических наук, профессор (гл. редактор); *Г. Беккер*, доктор педагогики (Германия); *Б. Жадамбаа*, доктор педагогики, академик Академии наук Монголии; *А. Н. Захлебный*, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО; *З. Б. Лопсонова*, кандидат педагогических наук, доцент; *И. А. Маланов*, доктор педагогических наук, доцент; *Ю. Г. Резникова*, кандидат педагогических наук, доцент; *И. Д. Трофимова*, кандидат педагогических наук, доцент; *Г. Н. Фомицкая*, доктор педагогических наук, доцент

© Бурятский государственный университет, 2016



ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016:94

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-3-10

«ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЕ ЛИСТЫ» КАК ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ

© *Варющенко Виктор Иванович*

кандидат исторических наук, доцент, президент общественного фонда
г. Новосибирска «Партнеры в образовании»
Россия, 630007, г. Новосибирск, Красный проспект, 2
E-mail: varvic47@mail.ru

© *Гайкова Оксана Викторовна*

кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания высшей
квалификационной категории МБОУ СОШ № 26, г. Новосибирск
Россия, 630110, г. Новосибирск, ул. О. Дундича, 1/1
E-mail: gaikova28@yandex.ru

В статье предлагаются критерии разработки содержания учебного материала, которые учитываются при конструировании «историографических листов» как дидактического средства подготовки учителя к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки. Актуализация историографических, психологических, педагогических знаний учителя истории и понимание им таких критериев, как «социальная адекватность», «научность», «легитимность», «темпоральность», «разнотипность», повысит уровень его теоретической готовности к преподаванию дискуссионных вопросов исторической науки. А использование учителем истории психолого-педагогических, философско-методологических, методических критериев конструирования «историографических листов» в реальном процессе обучения позволит ему преодолеть объективные сложности в преподавании, что, в свою очередь, отразит уровень его предметно-методической готовности к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: аргументированность, дискуссионные вопросы исторической науки, историографические листы, историческое мышление, критическое мышление, легитимность, научность, разнотипность, темпоральность.

Задача современной школы — сформировать у обучающихся 10–11 классов «представления об исторической науке, ее специфике, методах исторического познания...», «умения вести диалог, обосновывать свою точку зрения в дискуссии по исторической тематике» и «оценивать различные исторические версии» [10, с. 15–16]. В связи с этим от учителя истории требуется умение грамотно отбирать источники для обсуждения в классе дискуссионных вопросов исторической науки, аргументировать свое отношение к

версиям ученых и использовать готовый или разрабатывать свой дидактический материал.

Учителю истории важно четко ориентироваться в критериях отбора историографического материала к учебным занятиям, которые разработаны и экспериментально апробированы в реальном процессе преподавания дискуссионных вопросов исторической науки. Это поможет учителю научиться «создавать пространство диалога на уроке между людьми разных исторических эпох и культур по поводу того или иного события, между ними и учеными, изучающими это событие, между мнениями ученых и историческими представлениями, сложившимися в общественном сознании» [7, с. 183].

Понятие «дискуссионные вопросы исторической науки» включает в себя «историографические версии» и «аргументированные ответы».

«Историографические версии» должны быть обоснованы, то есть «согласованы с имеющимися знаниями, историческими фактами, и, будучи выдвинуты для объяснения какого-либо явления или события, должны объяснять известные его стороны, характеристики и связи с другими предметами и явлениями», «реализуя исследовательскую цель историка с возможным выходом на решение дискуссионного вопроса исторической науки» [8].

«Аргументированные ответы» — это доказательное и убедительное рассуждение или совокупность аргументов, приводимых в пользу историографической версии и обосновывающих предлагаемое решение вопроса или его опровержение [1, с. 180].

«Историографические листы» — материалы, включающие фрагменты историографических текстов из монографий или научных статей отечественных и зарубежных историков, краткие биографические сведения об историках, версии которых рассматриваются на уроке, и задания-вопросы к каждому из них.

Материалы «историографических листов» должны:

I. Быть достаточными для достижения планируемых образовательных результатов [10]:

предметных:

– сформированность знаний о месте и роли исторической науки в системе научных дисциплин, представлений об историографии;

– сформированность умений оценивать различные исторические версии; понимать историческую обусловленность явлений и процессов, различных версий и оценок событий прошлого и современности; критически анализировать информацию;

– сформированность умений определять и аргументированно представлять собственную позицию по дискуссионным вопросам прошлого и современности, соотносить их с исторически возникшими мировоззренческими системами;

метапредметных:

а) коммуникативных:

– сформированность умения логически строить рассуждение, ясно и аргументированно излагать свои мысли;

– сформированность умения вести диалог, участвовать в дискуссиях, взаимодействуя и конструктивно сотрудничая в школьном и социальном общении;

б) регулятивных и познавательных:

– способность организовывать и регулировать свою деятельность с использованием понятийного и познавательного инструментария исторической науки;

– владение умениями работать с учебной и внешкольной информацией (анализировать и обобщать факты, составлять тезисы, конспект, формулировать и обосновывать выводы и др.), используя современные источники информации, в том числе на электронных носителях;

– владение начальными исследовательскими умениями, способность решать поисковые и исследовательские задачи, представлять результаты своей деятельности в различных формах (сообщение, эссе, историческое сочинение, рецензия, презентация и др.), в том числе на электронных носителях;

личностных:

– уважать историю своего народа, его культуру и традиции, осознавать свою сопричастность судьбе Отечества.

II. Быть научными, легитимными, темпоральными, доказательными, аргументированными, социально адекватными, разнотипными и согласованными [2; 6; 9; 11].

Под научностью понимается «включение полноценных фактов, заимствованных у других историков» и «нахождение им нового применения в собственном построении» (ссылки на исследования других историков), то есть «включение в поле современной проблематики».

Под легитимностью понимается «связь со смежными, параллельными дискуссионными вопросами» и «обязательное наличие возможных обоснованных ответов на выдвинутые историографические версии».

Под темпоральностью понимается компоновка фактов, которые «должны позволять сравнивать прошлое и настоящее».

Под аргументированностью понимается присутствие в материалах элемента «аналитического развития», а именно тех аргументов, «которыми обосновывают историки выдвигаемые ими историографические версии».

Предлагается следующая классификация аргументов: «сильные аргументы», «слабые аргументы», «несостоятельные аргументы» [1, с. 188].

К «сильным аргументам» относятся точно установленные факты и вытекающие из них суждения; законы, документы, если они используются в реальной жизни; цитаты из публичных заявлений, книг признанных в этой сфере авторитетов; показания свидетеля или очевидца событий; статистическая информация, если ее сбор и обобщения были сделаны профессиональными статистиками.

К «слабым аргументам» относятся умозаключения, основанные на двух или более отдельных фактах, связь между которыми не ясна без третьего; суждения, основанные на алогизмах; ссылки на авторитеты, малоизвестные в науке; доводы личного характера, диктуемые побуждением, желанием;

версии, сделанные на основе догадок, предположений; выводы на неполных статистических данных.

К «несостоятельным аргументам» относятся суждения на основе подтасованных фактов; ссылки на сомнительные противоречивые источники; выводы, сделанные на основе фиктивных документов; подлог, фальсификация того, что говорится.

Под разнотипностью понимается включение различных типов дискуссионных вопросов:

- «противоположных» (включают две или более противоположные версии с возможными вариантами ответа на них);
- «альтернативных» (включают не взаимоисключающие версии, а показывающие возможность другого варианта события, явления или возможность одного из двух или нескольких вариантов развития события или явления);
- «взаимодополняющих» (включают дополняющие друг друга историографические версии).

Анализ указанных типов дискуссионных вопросов исторической науки — это путь создания проблемной ситуации, то есть должна быть возможность выбора одного из двух или нескольких вариантов решения проблемы, ответов на изучаемый дискуссионный вопрос исторической науки.

Под «согласованностью» понимается связанность историографического учебного материала с изученным историческим материалом.

Под «социальной адекватностью» понимается основной критерий включения социологического учебного материала в историографические листы:

- 1) возможность апелляции к общечеловеческим ценностям как основание для диалога между различными жизненными мирами;
- 2) возможность выявлять «болевы точки» социальной нестабильности;
- 3) возможность исследовать «мягко» социальные явления в их повседневных социальных связях;
- 4) возможность диагностировать социальную реальность [11].

III. Способствовать поэтапному, планомерному развитию умственных действий [5], соответствовать «логике работы с историографическими листами»:

- ориентация в содержании историографического текста;
- самостоятельная доказательная презентация одной точки зрения на рассматриваемый дискуссионный вопрос;
- соотнесение двух историографических версий с нахождением общего и различного;
- определение своего отношения к выдвинутым историографическим версиям и присоединение к той из них, которая лучше аргументирована;
- применение знаний дискуссионных вопросов в жизненных ситуациях.

IV. Включать задания-вопросы, направленные на развитие исторического мышления обучающихся при изучении дискуссионных вопросов науки на репродуктивном уровне (вопросы типа «А»: по фрагменту авторского текста представить историографическую версию и ее аргумен-

тацию) и продуктивном уровне (вопросы типа «В»: по фрагментам текстов сопоставить историографические версии и их аргументации; по фрагментам авторских текстов выявить общее (и различия) в историографических версиях; на основании выбора исторических фактов предложить «свою» версию и подобрать аргументы для ее подтверждения), и вопросы типа «С»: провести историческую параллель изучаемых историографических версий с современной ситуацией в России; подобрать аргументы для подтверждения связи прошлого и современности; найти связь изучаемой историографической версии со своими личностными качествами и аргументировать данную связь; найти связь изучаемой историографической версии с современными нравственными критериями в обществе и аргументировать данную связь).

Например, на уроке по теме «Оценка движения декабристов в исторической науке» предлагаются следующие вопросы:

Вопросы типа «А»:

1. Сформулируйте точки зрения на движение декабристов историков М. В. Нечкиной, П. Ф. Некандрова. Какие аргументы они приводят, трактуя движение декабристов с революционно-демократических позиций?
2. Почему В. А. Федоров считает оценку движения декабристов западниками и славянофилами своеобразной?
3. Как историк А. Б. Шешин оценивает движение декабристов?
4. Какую сторону деятельности декабристов оценивает Ю. М. Лотман?
5. Какие признаки «особого типа русского человека» выделяет Ю. М. Лотман?

Вопросы типа «В»:

1. Что общего в точках зрения историков М. В. Нечкиной, П. Ф. Некандрова?
2. Как вы думаете, почему именно в советской историографии существовала оценка движения декабристов с революционно-демократической позиций?
3. Как вы думаете, отличается ли оценка славянофилами и западниками от оценки с революционно-демократических позиций?
4. Точки зрения какого историка придерживаетесь Вы? Почему?
5. Есть ли у вас своя точка зрения, отличающаяся от изученных на уроке?

Вопросы типа «С»:

1. Считаете ли Вы, что «всякий военный бунт безнравствен»? Почему?
2. Как вы думаете, современному человеку присущи черты «особого типа русского человека»? Докажите свое мнение и приведите примеры из жизни.
4. Какие черты «особого русского человека» есть в вашем характере?
5. Смогли ли вы быть декабристом, живя в начале XIX века? Почему?
6. Как вы думаете, что было бы, если восстание декабристов не было подавлено?
7. Считаете ли вы восстание декабристов «величайшей ошибкой»? [5]

Таким образом, вопросы типа «В», «С» к «историографическим листам» развивают у учителя и обучающихся способность рассматривать со-

бытия и явления с точки зрения их исторической обусловленности, сопоставлять различные версии и оценки исторических событий и личностей, определять собственное отношение к дискуссионным проблемам прошлого и современности, то есть развивают историческое мышление [3]. Также при работе с «историографическими листами» акцентируется внимание учителя истории на развитии критического мышления как более высокого уровня мышления по сравнению с историческим мышлением [3]. Оно заключается в способности понимать историческую обусловленность явлений и процессов, различных версий и оценок событий прошлого и современности, критически анализировать информацию, определять и аргументированно представлять собственную позицию по дискуссионным вопросам прошлого и современности, соотносить их с исторически возникшими мировоззренческими системами. Историческое и критическое мышление учителя истории поможет ему реализовать предложенный организационно-методический инструментарий и овладеть целостной технологией обучения дискуссионным вопросам исторической науки (или разработать авторскую технологию), одним из важнейших элементов которой является отбор современного содержания социально-гуманитарного образования, представленного в «историографических листах».

Литература

1. Бороздина Г. В. Психология делового общения. — М.: Прогресс, 2005. — 510 с.
2. Войшвилло Е. К., Дегтярев М. Г. Логико-эпистемологические аспекты аргументации. — М.: Владос, 1998. — 646 с.
3. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Педагогические подходы к реализации концепции единого учебника по истории. — М.: Просвещение, 2015. — 78 с.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления в поэтапном формировании умственных действий. — М.: Наука, 1966. — 564 с.
5. Гайкова О. В. Изучение дискуссионных вопросов исторической науки в 10–11 классах профильной школы: учеб.-метод. пособие для учителей истории. — Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2006. — 153 с.
6. Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография. — М.: Наука, 1980. — 486 с.
7. Мишина И. А., Цыренова М. Г. Поликультурное образование в контексте подготовки учителей истории // Вестник Бурятского государственного университета. — 2013. — Вып. 1. — С. 177–185.
8. Новейший философский словарь. — Минск: Интерпрессервис, 2004. — 1280 с.
9. Про А. Двенадцать уроков по истории. — М.: Владос, 1999. — 798 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2014. — 63 с.
11. Федотова В. Г. Социальное знание и социальные изменения. — М.: ИФ РАН, 2001. — 281 с.

«HISTORIOGRAPHICAL LISTS» AS A DIDACTIC
TOOL FOR HISTORY TEACHERS' TRAINING

Viktor I. Varyushchenko

PhD in History, Professor,
President of Novosibirsk Public Fund "Partners in Education"
2 Krasnyi Prospekt, Novosibirsk 630007, Russia

Oksana V. Gaikova

PhD in History, Professor,
School Teacher of Highest Qualification Category
Secondary School of Novosibirsk No. 26, 1/1 Oleko Dundicha st., Novosibirsk
630110, Russia

In the article we proposed the criteria for content development of teaching material, which were considered in designing of «historiographical lists» as a didactic tool for preparing teachers to teach controversial issues of history. Actualization of historiographical, psychological and pedagogical knowledge of a history teacher and understanding by him such criteria as «social adequacy», «scientific content», «legitimacy», «temporality», and «diversity of types» would raise the level of his theoretical readiness to teaching controversial issues of history. Psycho-pedagogical, philosophical and methodical criteria of designing «historiographical lists» used by a history teacher in the actual learning process would enable him to overcome the objective difficulties in teaching controversial issues of history, and, in turn, to improve the level of methodical readiness for professional activities.

Keywords: argumentation, controversial issues in history, historiographical lists, historical thought, critical thought, legitimacy, scientific content, diversity of types, temporality.

References

1. Borozdina G. V. *Psikhologiya delovogo obshcheniya* [The Psychology of Business Communications]. Moscow: Progress Publ., 2005. 510 p.
2. Voishvillo E. K., Degtyarev M. G. *Logiko-epistemologicheskie aspekty argumentatsii* [Logical and Epistemological Aspects of Argumentation]. Moscow: Vlados Publ., 1998. 646 p.
3. Vyazemskii E. E., Strelova O. Yu. *Pedagogicheskie podkhody k realizatsii kontseptsii edinogo uchebnika po istorii* [Pedagogical Approaches to Implementating the Concept of a Single History Textbook]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2015. 78 p.
4. Gal'perin P. Ya. *Psikhologiya myshleniya v poetapnom formirovanii umstvennykh deistvii* [The Psychology of Thought in Gradual Formation of Mental Actions]. Moscow: Nauka Publ., 1966. 564 p.
5. Gaikova O. V. *Izuchenie diskussionnykh voprosov istoricheskoi nauki v 10–11 klassakh profil'noi shkoly* [The Study of Historical Controversial Issues in Grades 10–11 of Profile School]. Novosibirsk: Novosibirsk Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Teachers Publ., 2006. 153 p.
6. Collingwood R. G. *The Idea of History*. New York: Oxford University Press Inc., 1946.
7. Mishina I. A., Tsyrenova M. G. *Polikul'turnoe obrazovanie v kontekste podgotovki uchitelei istorii* [Multicultural Education in the Context of History Teachers Train-

ing]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Buryat State University*. 2013. V. 1. Pp. 177–185.

8. *Noveishii filosofskii slovar'* [The New Philosophical Dictionary]. Minsk: Interpresservis Publ., 2004. 1280 p.

9. Pro A. *Dvenadtsat' urokov po istorii* [Twelve Lessons on History]. Moscow: Vlados Publ., 1999. 798 p. (transl. from French).

10. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya* [The Federal State Educational Standard of Secondary (Complete) General Education]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2014. 63 p.

11. Fedotova V. G. *Sotsial'noe znanie i sotsial'nye izmeneniya* [Social Knowledge and Social Change]. Moscow: RAS Publ., 2001. 281 p.

УДК 378.046.4

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-11-18

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ПО УПРАВЛЕНИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ УЧАЩИХСЯ

© *Гербет Ольга Ивановна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарного образования филиала Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Бийск
Россия, 659300, г. Бийск, ул. Кутузова, д. 9/1
E-mail: goi.biysk@yandex

© *Колпакова Наталья Владимировна*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики преподавания общественных дисциплин филиала Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования, г. Бийск
Россия, 659300, г. Бийск, ул. Кутузова, д. 9/1
E-mail: nat-kolpa@mail.ru

В условиях модернизации отечественной системы образования, а также в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов происходят существенные изменения в требованиях к качеству образования. В статье предпринята попытка рассмотреть проблему управления исследовательской деятельностью учащихся как одну из составляющих образовательного процесса, влияющих на личностное развитие субъектов взаимодействия. С целью подтверждения актуальности рассматриваемой проблемы нами проведен анализ образовательной практики и анкетирования педагогов образовательных организаций. В результате проведенной работы был выявлен дефицит учителей, компетентных в управлении исследовательской деятельностью учащихся. Для решения вышеозначенной проблемы и проведения работы по устранению дефицита учителей нами изучены научная литература и опыт ученых-практиков, что позволило апробировать методику развития компетентности учителя по управлению исследовательской деятельностью учащихся.

Ключевые слова: управление исследовательской деятельностью учащихся, позиция учителя как исследователя, развитие профессиональной компетентности учителя, стратегия исследования, экспериментальная деятельность, управление, модель управления, позиция эксперта.

Стратегия инновационного развития образования предполагает модернизацию школьного образования как инструмента социального развития, обеспечение инновационного характера образования в соответствии с требованиями экономики, основанной на знаниях, подготовки и переподготовки кадров.

Остановимся на инновационных процессах в школьном образовании. В качестве основной цели образования рассматривается «формирование универсальных учебных действий, обеспечивающих школьникам умение учиться, способность к саморазвитию и самосовершенствованию» [3, с. 3].

В основе реализации ФГОС лежит системно-деятельностный подход, который предполагает «формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию», «активную учебно-познавательную деятельность обучающихся» [8, с. 5]. Одним из эффективных видов деятельности учащихся по конструированию знаний является исследовательская деятельность. В образовательной практике этот вид деятельности учащихся был всегда, но на современном этапе это одно из приоритетных и значимых направлений в обучении учащихся. Если ранее исследовательской деятельностью занимались учащиеся основной и старшей школы, то в настоящее время исследованием и экспериментированием занимаются учащиеся начальных классов и дети старшего дошкольного возраста. Исследовательская деятельность для детей данного возраста имеет особое значение, известно, что в дошкольном и младшем школьном возрасте у детей имеются особо благоприятные внутренние предпосылки для развития исследовательского отношения к миру (В. В. Зеньковский, Н. С. Лейтес, А. Н. Поддьяков) [4, с. 6].

Позицию педагога как исследователя определил еще В. И. Загвязинский: «Педагогическая теория дает общую ориентировку, предлагает образцы решения педагогических задач. Но каждый раз общее положение или принцип надлежит использовать с учетом конкретных обстоятельств, своеобразия педагогической ситуации» [2, с. 34]. Позиция исследователя — это наличие таких важных умений, как умение анализировать, сравнивать, проводить эксперимент, синтезировать, давать оценку чего-либо, делать выводы. Это те умения, которые необходимы современному человеку, в какой бы деятельности он себя не проявлял. Если проанализировать метапредметные результаты, определенные Стандартом, то можно увидеть, что грамотно организованная исследовательская деятельность позволяет успешно развивать у учащихся большую часть универсальных учебных действий: «умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, делать выводы» [8, с. 9].

Определив значимость исследовательской деятельности в развитии учащихся, мы обратили внимание на сам процесс осуществления управления исследовательской деятельностью учащихся учителем и увидели ряд проблем. Анкетирование более двухсот учителей показало, что более половины из них затрудняются выделить проблему исследования и грамотно сформулировать тему исследовательской работы, сомневаются в правильности выстраивания методологического аппарата исследования, ищут готовые шаблоны по оформлению исследовательской работы, не придают значения разграничению деятельности учащихся и своей собственной, не видят необходимость управления исследовательской деятельностью учащихся, отдавая предпочтение «доделыванию» исследовательской работы учащегося.

Все обозначенные проблемы привели к осознанию необходимости развития профессиональной компетентности учителя по управлению исследовательской деятельностью учащихся. Теоретические занятия в ходе курсов повышения квалификации не давали нужных результатов. Тогда была разработана программа развития профессиональной компетентности учителя

по управлению исследовательской деятельностью учащихся, которая носила практико-ориентированный характер. Программа была рассчитана на три года и включала практический семинар, где учителя выступали в качестве экспертов и руководителей исследовательской деятельностью учащихся.

Методологической основой для преодоления проблемы развития компетентности учителя по управлению исследовательской деятельности стали работы В. И. Загвязинского «Учитель как исследователь», в которой автор определяет позицию учителя-исследователя; А. С. Сиденко «Нужен ли эксперимент практике?», в которой показана значимость экспериментальной деятельности учителя для профессионального развития и преодоления проблем в образовательной практике; А. И. Савенкова «Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания»; Н. Б. Шумаковой «Развитие исследовательских умений младших школьников» и другие работы ученых, которые дали возможность учителю (педагогу) увидеть, как правильно организовать исследовательскую деятельность детей старшего дошкольного возраста.

С позиций ученых управление развитием исследовательских умений предполагает моделирование этого процесса. Модель управления включает в себя такие базовые принципы, как управление, стратегическое видение, целевые задачи и установки, структура и порядок взаимодействия ее элементов, совместно вырабатываемые ценности, движущие силы развития, а также аналитический мониторинг и контроль. Модель управления может быть сконструированной, апробированной и принципиально новой.

Прежде чем приступить к анализу проведенной работы для развития профессиональной компетенции учителя по управлению исследовательской деятельностью учащихся, остановимся на некоторых исходных позициях. Мы рассматриваем педагогическую деятельность в двух категориях: профессиональная компетентность как уровень готовности к деятельности и индивидуальная как субъективная позиция в решении задач организации детского коллектива. Следует согласиться, что любое управление требует особых компетенций: менеджера, референта, консультанта, что, в свою очередь, определяет понятие «компетентность».

Первым этапом нашей программы развития профессиональной компетентности учителя по управлению исследовательской деятельности учащихся было определение учителем собственных дефицитов в исследовательской деятельности и погружение его в исследовательскую деятельность для преодоления проблем, возникающих в образовательной практике. Таким образом, учитель был поставлен в позицию исследователя. Данная позиция дала возможность не только вспомнить и уточнить методологическое знание в области исследовательской деятельности, но и увидеть и преодолеть собственные дефициты по организации исследовательской деятельности. В ходе работы семинара использовались мозговая атака, работа в микрогруппах, когда учителя формулировали не только свои проблемы и темы и представляли их публично, но и коллег, тем самым помогая друг другу. Многие разработали программу педагогического эксперимента на основе программы, предложенной А. С. Сиденко. Учитель постоянно решает про-

блемы, но для их преодоления недостаточно эмпирического опыта, необходимо опираться на идеи ученых, поэтому без исследования провести эксперимент невозможно. В ходе работы семинара учителя определили, что эксперимент — это научно обоснованный опыт, выстроили логику эксперимента, что предполагает стратегию и тактику. Стратегия есть проектирование основного пути и предполагаемого результата эксперимента. Выстраивая стратегию, учитель должен обозначить актуальность (соответствие государственному, региональному заказу, практической потребности), противоречия (образовательный процесс состоит из неравномерно развивающихся элементов, необходимо увидеть в практической деятельности слаборазвитый элемент или отсутствующий, который провоцирует так называемый разрыв в практике, все это порождает проблему), проблемы (процесс осмысления «слабого звена» или его отсутствие в образовательной практике. Он должен попытаться сформулировать проблему и ответить на вопрос: «почему», «что», «как» и др.), цель (ответ на вопрос, обозначенный проблемой), объект (границы исследования и изменения практики, область педагогического пространства, то есть то, что дано), предмет (часть объекта, свойства, отношения, функции, выделяемые в данном эксперименте, то есть то, что необходимо отыскать, преобразовать, изменить), гипотезу (научно обоснованное предположение); совокупность управляющих воздействий (система мер по реализации задач эксперимента). Должна быть представлена максимально подробно модель нововведения, за счет которой ожидается получить определенную эффективность учебно-воспитательного процесса.

Особое внимание на начальном этапе работы семинара уделялось теме. Формулировка темы — сложный и ответственный момент, она напрямую связана с проблемой и целью. Чтобы облегчить процесс тематизации, каждый учитель приводил не менее пяти формулировок темы, выделяя ключевые слова (слово). В процессе работы над темой эксперимента учителя пришли к выводу, что и количество слов в теме имеет значение. Слов должно быть не менее пяти (если меньше, то тема «широкая»), не более 12 (если больше, то тема не воспринимается), в теме не должно быть деепричастных оборотов. Тактика эксперимента есть конкретизация стратегии и общий план ее реализации. Учителя выдвигали задачи (пути к достижению цели, руководствуясь разумной достаточностью (3–5)), определяли действия и методы, инструменты, с помощью которых будет осуществляться экспериментальная деятельность (анализ, рефлексия, обобщение, наблюдение).

Экспериментальная деятельность для исследования дает богатый эмпирический материал, что позволяет получить собственное знание в исследовательской работе. Многим учителям удалось не только разработать программу эксперимента, но и осуществить исследование с практической значимостью для себя и образовательного учреждения. Практический семинар завершился публичной защитой экспериментальной и исследовательской работ учителей. Семинар дал возможность повысить уровень исследовательской компетентности самого учителя и снять некоторые проблемы, возникающие в процессе управления исследовательской деятельностью учащихся. Но этого оказалось недостаточно для повышения качества исследо-

вательских работ учащихся. Следующим этапом развития профессиональной компетентности учителя стал проблемный семинар для определения позиции учителя как управляющего процессом исследовательской деятельности учащихся. Учителям давалась матрица, на которой необходимо было привести понятия: «планирование», «организация», «руководство», «управление», «контроль», расставить их в логической последовательности и определить цель, задачи и результат каждого этапа. Для многих учителей задание оказалось сложным, почти все понятия они посчитали синонимами и затруднились определить, что планирование, руководство, организация и контроль — это и есть управление. Однако данная работа позволила увидеть ключевую проблему, что позиция учителя как управленца дает возможность эффективно работать с учащимися в рамках исследовательской деятельности. Далее, при рассмотрении понятия «управление» (при использовании интернет ресурсов) педагоги согласились, что «управление — особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективно функционирующую группу» (П. Друкер) [9]. Процесс управления имеет четыре основные функции: планирование — выбор целей и плана действий по их достижению; организация — распределение задач между отдельными участниками и установление взаимодействия между ними; руководство — мотивирование исполнителей к осуществлению запланированных действий и достижению поставленных целей; контроль — соотнесение реально достигнутых результатов с запланированными [9]. Рассмотрение основного понятия и определение его как процесса, обладающего определенными функциями, дало возможность учителю не только наполнить смыслом понятие «управление», но и соотнести педагогический процесс, связанный с организацией исследовательской работы учащихся, понимая, что управление — это вызов современности, а не какая-то надуманная в образовании проблема. Каждый учитель на основе проделанной работы составил план управления исследовательской деятельностью учащихся.

Третьим этапом развития профессиональной компетентности учителя по управлению исследовательской деятельностью учащихся стало включение учителя в экспертную деятельность. Организуемые конкурсы исследовательских работ учащихся в образовательном округе дают возможность проведения общественной экспертизы, когда родители выступают в качестве экспертов, а учитель может быть независимым экспертом работ учащихся. Все присутствующие учителя на защите исследовательских работ учащихся заполняли экспертные бланки. Анализ такой работы показал, что если первоначально учитель мог формально осуществлять экспертизу, то при публичном обсуждении и дальнейшем осознании значимости данной работы учитель все больше и больше отказывался от формализма, понимая значимость и необходимость данной работы для повышения собственной компетентности в области исследовательской деятельности.

По результатам проведенной работы можно сделать вывод, что смена позиций учителя (исследователь, управленец, эксперт), вызывала интерес и способствовала активизации творческих сил, а это немаловажно в профессии учителя согласно педагогическим исследованиям, так как педагогиче-

ское творчество — это способность помочь человеку познать свой внутренний мир, прежде всего свой ум, помочь ему напрячь интеллектуальные силы, научить его понимать и созидать своим трудом, своими усилиями. Только творческое отношение учителя к организации исследовательской деятельности учащихся способствует успеху и самореализации обучающихся в разнообразных видах деятельности [6, с. 7].

Рефлексивно-аналитический этап показал, что смысл управленческой деятельности заключается в создании условий для эмоционального ощущения учителями невозможности заниматься деятельностью на прежних основаниях (часть учителей оказалась инертной), поскольку вызванные переживания как личная проблема — это и есть главное условие развития учителя как личности и профессионала (в рамках деятельностного подхода). Смена ролевых позиций учителя, «втягивание» его в самоанализ и составляет механизм включения в процесс управления и собственной деятельностью, и деятельностью детей. Тем самым решается задача создания условий для появления и проявления ориентации на реализацию позиций учителя-менеджера и учителя-профессионала.

Резюмируя вышесказанное, считаем, что проблема развития компетентности учителя по управлению исследовательской деятельностью учащихся в условиях инновационной образовательной практики непосредственно связана с решением проблемы управления и обеспечения качества школьного образования. Одну из перспектив в решении поставленной в статье проблемы мы связываем с разработкой системы курсов повышения квалификации, справедливо предполагая при этом взаимосвязанность и взаимообусловленность образовательного процесса в школе и процесса профессионального развития учителей, «главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться» [1, с. 7]. Подтверждением чему, на наш взгляд, и послужила проведенная работа, показавшая, что часть учителей осознала необходимость в новых условиях использовать потенциал менеджмента, достойно отвечать на вызовы времени, а значит, соответствовать времени, в котором живешь и занимаешься профессиональной деятельностью.

Литература

1. Жаркова Е. Н., Калашникова Н. Г. Самооценка и оценка общественностью качества педагогической деятельности учителя на основе требований профессионального стандарта «Педагог»: учебные материалы для самостоятельной работы. — Барнаул: АКППКРО, 2014. — 51 с.
2. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. — М.: Знание, 1980. — 96 с.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / [А. Г. Асмолова, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская]; под ред. А. Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2008. — 162 с.
4. Развитие исследовательских умений младших школьников / Н. Б. Шумакова, Н. И. Авдеева, Е. В. Климонова; под ред. Н. Б. Шумаковой. — М.: Просвещение, 2011. — 157 с.
5. Савенков А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания. — Ярославль: Академия развития, 2002. — 160 с.

6. Сенько Ю. В., Фроловская М. Н. Учитель — ученик: возможность понимания. — Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005. — 50 с.
7. Сиденко А. С. Нужен ли эксперимент практику? // Школьные технологии. — 1997. — № 1. — С. 71–79.
8. Федеральный государственный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. — М.: Просвещение, 2011. — 48 с.
9. Что такое управление? [Электронный ресурс]. URL:<http://stazz.ru/2007/06/22/chto-takoe>

DEVELOPMENT OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IN MANAGING RESEARCH ACTIVITIES OF PUPILS

Olga I. Gerbet, EdD, A/Professor, Senior Lecturer in Department of Humanities Education, Altai Regional Teacher Training Institute
9/1 Kutuzova st., Biysk 659300, Russia

Natalya V. Kolpakova, EdD, Senior Lecturer in Department of Social Sciences Teaching Methodology, Altai Regional Teacher Training Institute
9/1 Kutuzova st., Biysk 659300, Russia

In the conditions of modernization the domestic educational system, as well as in accordance with the requirements of Federal State Educational Standards, the quality of education underwent the significant changes. In the article we considered the problem of managing pupil's research activities as a component of educational process, influencing the subjects of interaction, and their personal development. To find the solution of the above-mentioned problem we analyzed the educational practice and surveyed the teachers in educational organizations. As a result of the carried out work we have found the deficits of teachers, who were competent in managing pupils' research activities. Study of scientific literature and the experience of scholars-practitioners allowed us to test the methodology of teachers' competence development.

Keywords: managing pupils' research activities, the position of the teacher as a researcher, development of teachers' professional competence, the strategy of research, management, the model of managing, the position of an expert.

References

1. Zharkova E. N., Kalashnikova N. G. *Samoosenska i otsenka obshchestvennost'yu kachestva pedagogicheskoi deyatel'nosti uchitelya na osnove trebovaniy professional'nogo standarta «Pedagog»* [Self-Concept and Public Assessment of Teacher's Work Quality Based on Requirements of Professional Standard "Teacher". Barnaul: Altai Krai Institute of Professional Education Publ., 2014. 51 p.
2. Zagvyazinskii V. I. *Uchitel' kak issledovatel'* [The Teacher as a Researcher]. Moscow: Znanie Publ., 1980. 96 p.
3. Asmolova A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. *Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deistviya v nachal'noi shkole. Ot deistviya k mysli* [How to Design Universal Educational Activities in Elementary School. From Action to Thought]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2008. 162 p.
4. Shumakova N. B., Avdeeva N. I., Klimonova E. V. *Razvitie issledovatel'skikh umeniy mladshikh shkol'nikov* [Research Skills Development in Elementary School]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2011. 157 p.

-
5. Savenkov A. I. *Malen'kii issledovatel'. Kak nauchit' doshkol'nika priobretat' znaniya* [Little Researcher. How to Teach a Preschooler to Learn]. Yaroslavl': Akademiya razvitiya Publ., 2002. 160 p.
 6. Sen'ko Yu. V., Frolovskaya M. N. *Uchitel'–uchenik: vozmozhnost' ponimaniya* [Teacher–student: the ability to understand]. Barnaul: Altai Univ. Publ., 2005. 50 p.
 7. Sidenko A. S. Nuzhen li eksperiment praktiku? [Do I Need a Practical Experiment?]. *Shkol'nye tekhnologii — School Technology*. 1997. No. 1. Pp. 71–79.
 8. *Federal'nyi gosudarstvennyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* [The Federal State Standard of General Education]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 2011. 48 p.
 9. *Chto takoe upravlenie?* [What is Governance?]. Available at: <http://stazz.ru/2007/06/22/chto-takoe>.

УДК 785.166

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-19-24

ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ БУРЯТСКИХ НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

© *Гончикова Мэдэгма Цыдендамбаевна*

кандидат исторических наук, доцент кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин, Бурятский государственный университет

Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина 24а

E-mail: medegmag@mail.ru

Одной из актуальных проблем в области музыкальной педагогики является изучение народных музыкальных инструментов, их использование в учебном процессе, что вызывает научный интерес, обогащает знания как о музыкальных инструментах, так и о материальной культуре. Являясь составной частью традиционного народного творчества, инструментальный фольклор наиболее эффективно способствует духовному развитию личности через овладение культурными ценностями прошлого и настоящего.

В данной работе рассмотрены бурятские народные музыкальные инструменты, их классификация. Музыкальные инструменты разделены на две группы: духовые (лимба, суур) и струнные (хуур, хучир, чанза, иочин, ятага). На развитие бурятских народных инструментов повлияли культурные контакты и связи соседних народов, а также организация оркестра национальных инструментов в конце 1930-х гг., в период подготовки и проведения I Декады бурят-монгольского искусства в Москве (1940 г.). Изучение данной проблемы дает возможность не только оценить и использовать опыт в педагогической деятельности, но и выявить национальную специфику самого общества, его мировоззрения, что обусловлено историческим прошлым, природно-климатическими условиями, хозяйственно-культурным типом деятельности, национальной картиной мира.

Ключевые слова: музыкальный фольклор, педагогическая деятельность, музыкальные инструменты,

Изучение истории музыкальных инструментов, их использование в образовательном процессе расширяют воспитательные возможности бурятского музыкального фольклора и отвечают стратегическим задачам современного общества, которые заключаются в максимальном использовании всего того, что опирается на народные традиции, связано с национальной самобытностью и неповторимостью. В настоящее время в учебные программы образовательных учреждений Бурятии включены музыкальные дисциплины как профильной, так и непрофильной подготовки (начальное и дошкольное образование), в числе которых: «Музыкально-инструментальное исполнительство», «Музыкальный фольклор», «Музыкальная культура Бурятии», «Бурятская народная музыка».

Музыкальные инструменты как важнейшие памятники культуры отражают все изменения, происходящие в материальной и духовной жизни народа. В рамках бесписьменного творчества, складывавшегося в системе

традиционного быта, инструментарий оказался основным источником информации о формировании и эволюции художественного мышления народа, контактах и взаимодействиях музыкальных культур. Поскольку на протяжении многих столетий бурятские племена жили и развивались в окружении разных народов, материальная и духовная культура бурят имеет много общего с культурой монголов, калмыков, а также тюркских народов Сибири. Но, к сожалению, происхождение и бытование традиционных музыкальных инструментов бурят остаются малоизученными.

Вопросы истории бурятских музыкальных инструментов отражены в работах Ю. Банеева, Л. Д. Дашиевой, Д. С. Дугарова, В. В. Китова, Б. Ф. Смирнова и др. Особый интерес вызывает работа А. Г. Демина «Музыкальный инструментарий монголов в эпоху великой империи (XIII–XIV вв.)» (Улан-Удэ, 2000), где рассмотрены некоторые инструменты, имеющие общее монгольско-бурятское происхождение.

По мнению Д. С. Дугарова, «самые ранние зачатки народного художественного творчества у племен байкальской Сибири зародились еще в древнекаменном веке у палеолитических охотников и рыболовов Прибайкалья и Приангарья. Таковыми являются миниатюрные скульптуры из палеолитических стоянок Мальты и Бурети на реке Ангара, многочисленные наскальные писаницы и другие археологические памятники. А в новокаменном веке здесь уже играли на костяных, деревянных, ударных инструментах и различных дудках из зонтичных растений» [1, с. 18].

Следует отметить, что исполнительство на бурятских народных инструментах традиционно было сольным, в народной практике отсутствовало ансамблевое исполнительство. Сегодня практикуется оркестровое исполнительство, начало которого положено в конце 1930-х годов, в период подготовки и проведения I Декады бурят-монгольского искусства в Москве (1940). Первым руководителем и дирижером оркестра бурятских народных инструментов является И. Л. Рык, который был приглашен из Москвы для организации творческого коллектива.

Для создания уникального оркестра были изучены, усовершенствованы и систематизированы национальные инструменты бурят. В состав оркестра были включены струнные инструменты — семейство усовершенствованных хуров, представляющее пять видов (сопрано, альт, тенор, бас, контрабас), хучиры, шанзы, иочины; духовые — лимба, сур, бишхуры, ухэр-бурэ; ударные — хэнгэрэг, дударма, сан.

Исходя из перечисленного списка можно отметить, что в данный состав оркестра были включены культовые буддийские музыкальные инструменты: бишхур, ухэр-бурэ, хэнгэрэг, дударма, сан. Но в рамках данной статьи мы рассмотрим бурятские народные инструменты.

Существуют различные подходы к классификации народных инструментов. В современном инструментоведении в качестве основы получила признание классификационная система, в которой определяющими являются два признака: источник звука и способ или механизм его извлечения. Согласно данной системе, автором бурятские народные инструменты систематизированы в две группы — духовые и струнные.

Духовые инструменты

Одним из наиболее древних музыкальных инструментов бурят является суур. Это деревянный духовой инструмент типа продольной свистковой флейты, который изготавливали из дерева (сосны и ели). Бурятский суур имеет 4 игровых отверстия. Этот инструмент был распространен преимущественно в западных районах Бурятии, в восточных более широко используется лимба.

Лимба (лимбэ) — деревянный духовой инструмент, чаще бамбуковый, род поперечной флейты. Позднее (в советское время) его стали изготавливать из медных, алюминиевых и эбонитовых трубок. Имеется 6 игровых отверстий, одно тембровое (заклеенное тонкой бумагой) и 2 подстрочных (в нижней части инструмента). В наигрышах на лимбе широко применяются приёмы мелодического варьирования, тремоло, трели. Отличается сильным, несколько резким звуком. По мнению Д. С. Дугарова, бамбуковые лимбы были привнесены в Забайкалье из Северного Китая в V–VI вв. древними уйгурами, а затем позднее поступали к нам через монголов и китайско-монгольских купцов [1, с. 11].

Струнные инструменты

Хуур — бурятское и монгольское обозначение одно- или двухструнного смычкового музыкального инструмента, широко распространённого среди скотоводов-кочевников. Он имел деревянный корпус, чаще всего трапециевидной формы. Многие исследователи отмечают, что слово «хуур» у монголоязычных народов обозначало музыкальный инструмент вообще.

В зависимости от основного рода занятий населения того или иного района и, соответственно, материала, из которого изготавливался инструмент, хуур имел несколько разновидностей: бортого(н) хуур (хуур, изготовленный из деревянного ведра, бадьи), сууха хуур (хуур, изготовленный из мочевого пузыря), шанаган хуур (хуур, изготовленный из ковша, поварёшки или «Ёдога»), хилгаахан хуур («волосяной» хур) и др. Существует множество легенд о появлении этого музыкального инструмента.

Разновидностью струнных смычковых инструментов является хучир — инструмент китайско-монгольского происхождения. Имеет 4 струны, причем попарно. Само слово — китайского происхождения. Что касается происхождения самого инструмента, то вопрос остается открытым. Так, некоторые исследователи считают хучир исконно монгольским инструментом, объясняя это тем, что слово хуу означает «монгол, монгольский», а чин — общее название струнных инструментов. Примечательно, что в Китае хучир считается «инструментом северных варваров», т. е. монголов.

В настоящее время инструмент встречается довольно редко, но несколько лет назад открыт класс хучира в Улан-Удэнском музыкальном колледже искусств им. П. И. Чайковского.

Модификация современного хура и чанзы была связана с организацией оркестра бурятских народных инструментов в рамках проведения I Декады бурят-монгольского искусства в Москве (1940 г.); в связи с проведением декады был создан самый мощный оркестр бурятских инструментов (84 музыканта) в истории исполнительства. Для организации национального ор-

кестра были изучены, усовершенствованы и систематизированы национальные инструменты бурят. В состав оркестра были включены струнные инструменты — семейство усовершенствованных хуров (сопрано, альт, тенор, бас, контрабас), хучиры, шанзы, иочины; духовые — лимба, сур, бишхуры, ухэр-бурэ; ударные — хэнгэрэг, дударма, сан.

В результате усовершенствования музыкальных инструментов, в частности хура и чанзы, они приобрели иную форму и своеобразное звучание. Современный хур имеет 4 струны, строй — квинтовый. В технике игры на хуре применяются традиционные скрипичные приемы игры и, соответственно, терминология, поскольку техника игры заимствована из скрипичной игры.

Чанза — бурятский струнный плектронный музыкальный инструмент, имеет монгольское происхождение. Хотя в некоторых источниках указывается китайское происхождение [2, с. 32]. В Бурятию шанз (монгольское название инструмента) был привезен из Монголии в конце 30-х гг. XX в. Его древнее название — шудрага, что означает «ударять», «скрести». Поскольку на шанзе три струны, то китайцы называли его саньсянь, что означает «трехструнка». Со временем, отбросив слово сань, его стали называть саньцзы, что значит «струнный, имеющий струны». От этого слова произошло монгольское название «шанз», которое, в свою очередь, в Бурятии получило название «чанза».

Усовершенствованный инструмент — чанза — имеет цилиндрический корпус. Мембрана изготавливается из змеиной кожи или из шкуры козы. На чанзе натянуты 4 металлические струны. Существует несколько оркестровых разновидностей этого инструмента: прима, альт, тенор, бас и контрабас. Этот инструмент получил большую популярность в республике.

Из состава оркестра бурятских народных инструментов своим ярким и звонким звучанием выделяется иочин, который в дальнейшем стал особенно популярным в Бурятии. Иочин — струнный ударный инструмент трапецевидной формы, распространенный среди народов Центральной Азии, аналог украинского цимбалы. Звукоизвлечение осуществляется с помощью двух деревянных, чаще всего бамбуковых, палочек.

Ятага — струнный щипковый инструмент китайского происхождения. Происходит от монгольского слова «ятыган», что означает «лежачий» и характеризует положение инструмента во время игры. Звук извлекается защипыванием струн пальцами правой руки и, нажимая левой рукой на струны, можно добиться вибрации звука. Аналогами ятаги являются малайзийский керем, китайский цинь, гучжене, вьетнамский транх, японское кото, корейский каякагым [3].

Следует назвать еще такие инструменты, как аман хуур («губной варган») и хэсэ (бубен), которые являлись неизменной принадлежностью бурятских шаманов.

Таким образом, бурятский музыкальный инструментарий отражает богатое разнообразие инструментов и имеет древнее происхождение; на развитие инструментального фольклора бурят повлияли культурные контакты и связи с другими народами; музыкальные инструменты делятся на две ка-

тегории — духовые и струнные; каждая модель имеет свою историю, знание которой способствует развитию и совершенствованию исполнительской теории и практики; большую роль в развитии исполнительства на бурятских народных инструментах сыграло создание оркестра в конце 1930-х годов; изучение бурятских народных инструментов в курсе преподавания музыкальных дисциплин способствует духовному развитию личности.

Данная проблематика предполагает перспективы дальнейшего изучения и использования средств бурятского музыкального фольклора в педагогической деятельности, разработку теоретических и практических аспектов подготовки и приобщения будущих учителей к народному искусству, в реализации этнопедагогического подхода к воспитанию личности в системе основного и дополнительного образования.

Литература

1. Дугаров Д. С. Традиционные народные инструменты бурят // Традиции и современность в народной музыке Евразии: материалы науч. конф. «Звуки Евразии» / сост. и науч. ред. В. В. Китов. — Улан-Удэ: ИПК ВСГАКИ, 2006. — С. 9–18.
2. Банеев Ю. А. Современные бурятские народные музыкальные инструменты: учеб. пособие. — Улан-Удэ, 1993.
3. Стоевезандт И. Многострунные безгрифные инструменты Азии / пер. с англ. Д. Огибалиной // Гусли. — 2007. — № 3. — С. 36–39.

THE HISTORY OF BURYAT FOLK INSTRUMENTS IN TEACHING MUSICAL DISCIPLINES

Medegma Ts. Gonchikova

PhD in History, A/Professor

Department of Humanities Teaching Methods, Buryat State University

24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

The study of folk musical instruments has a great scientific interest in musical pedagogy; it enriches knowledge about musical instruments and material culture.

Being an integral part of traditional folk art, instrumental folk music contributes to spiritual development of the individual through mastering cultural values of the past and the present.

In the article we studied Buryat folk instruments and their classification. Musical instruments were divided into two groups: wind instruments (Limbe, Tsuur) and string instruments (Huur, Huuchir, Shanz, Yoochin, Yatug-a zither). Cultural contacts and relations with neighboring peoples, as well as organization of the national instrumental orchestra during the 1st Decade of Buryat-Mongolian Art in Moscow (1940) had an influence on the development of Buryat folk instruments.

The study of this problem enables us not only to evaluate and use the experience in teaching, but also to identify the national specifics of society, its historical past, natural and climatic conditions of economy, cultural activities, and national world view.

Keywords: folk music, educational work, musical instruments.

References

1. Dugarov D. S. Traditsionnye narodnye instrumenty buryat [Traditional Buryat Folk Instruments]. *Traditsii i sovremennost' v narodnoi muzyke Evrazii – Tradition and Modernity in Folk Music of Eurasia*. Proc. sci. conf. "Sounds of Eurasia". Ulan-Ude: ES-SACA Publ., 2006. Pp. 9–18.
2. Baneev Yu. A. *Sovremennye buryatskie narodnye muzykal'nye instrumenty* [Modern Buryat Folk Instruments]. Ulan-Ude, 1993.
3. Stoevezandt I. Mnogostrunnye bezgrifnye instrumenty Azii [Asian Multi-String Instruments without Neck]. *Gusli*. 2007. No. 3. Pp. 36–39.

УДК 378.01

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-25-32

ГУМАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

© *Ёлгина Лариса Сергеевна*

кандидат философских наук, доцент кафедры теории социальной работы,
Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: elgina@bk.ru

В статье рассматривается смысл гуманистического подхода в профессиональном образовании. Дается анализ проблемы поиска содержания гуманистически направленного образовательного процесса. Обосновывается необходимость внедрения гуманистической парадигмы в образовательный процесс, которая имеет принципиальное значение для современного профессионального образования, является личностно-ориентированной и меняет взгляд на место и роль студента в образовательном процессе. Цель такого подхода — создание условий для свободного развития творческой и ответственной личности.

Дается определение гуманизации образования как эффективного принципа образования, который предполагает субъект-субъектные отношения и рост личностного потенциала каждого из субъектов. В парадигмах современного образовательного процесса субъект-субъектные отношения рассматриваются как педагогическое и философское восприятие мировоззрения и формирование гуманистической ориентации, которая становится условием выживания человека в современном мире. Также гуманизация образования направлена на конструирование содержания, форм и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности и способствуют повышению уровня и качества образования студентов в вузе.

Ключевые слова: образование, воспитание, гуманизация, гуманитаризация, фундаментализация, профессиональная подготовка, парадигма, аксиологический подход, мировоззрение, ценности.

Кризисная ситуация, сложившаяся сегодня в системе высшего образования, ставит вопрос о трансформации образовательной парадигмы современной высшей школы, о преодолении того несоответствия, которое столь очевидно проявляется сегодня. Существующее положение в системе высшего образования не удовлетворяет требованиям, предъявляемым сфере образования постиндустриальным обществом. Несоответствие это нужно преодолеть. Гуманизация и фундаментализация образования являются основными направлениями, по которым и следует реформировать современное образование. Реформа в образовании «должна опираться на усиление фундаментализации и целостности образования на базе перехода ее в междисциплинарную стадию» [1, с. 45]. Принцип фундаментализации по своей значимости, на наш взгляд, во многом совпадает по содержанию с принципом гуманизации, являясь необходимым условием его реализации. Поэтому мы

выделяем ему особое место в системе реформирования современного образования.

Современная концепция модернизации российского образования предъявляет к подготовке специалистов жесткие требования: потребность в универсальных знаниях и навыках специалиста, способность быстро изменять узкоспециальную направленность образованности в зависимости от ценностно-потребностных интересов общества и производства. Не менее важным условием становления специалиста нового типа стала способность и естественная потребность выпускника овладевать профессиональными компетенциями, расширять профессиональный кругозор, иметь возможность схватывать и быстро осваивать новые научные разработки, технологии, сферы деятельности. Для развития подобных навыков требуется пересмотреть всю систему университетского образования, смещение акцента с обучения студента преподавателем на взаимообогащающую и взаимодополняющую систему образования и самообразования будущего специалиста. Современному российскому обществу нужны образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, прогнозируя их последствия, готовые к сотрудничеству, отличающиеся мобильностью, динамизмом, конструктивностью и обладающие чувством ответственности. Большинство исследователей сходятся во мнении, что система университетского образования должна перейти на новый уровень, сделать скачок, который позволит ей соответствовать потребностям общества.

При гуманизации, фундаментализации, информатизации и других направлениях реформирования образования должно уделяться особое внимание аксиологическому аспекту. Аксиологический подход к построению образовательной модели опирается на ряд ценностных принципов:

– равноправие всех философских взглядов в рамках единой гуманистической системы ценностей (при сохранении разнообразия их культурных и этнических особенностей);

– равнозначность традиций и творчества, признание необходимости изучения и использования учений прошлого и возможности открытия в настоящем и будущем;

– равенство людей, прагматизм вместо споров об основаниях ценностей, диалог вместо безразличия или отрицания друг друга [5, с. 73].

Разработке указанного направления был посвящен Международный симпозиум ЮНЕСКО, прошедший 17–19 октября 1994 г. в Москве. Результатом его работы стало принятие меморандума, посвященного гуманизации и фундаментализации университетского образования. Текст меморандума ориентирует на проблему: сложившаяся в мире ситуация делает актуальным поиск новой парадигмы образования, сущность которой во многом определяют фундаментальность, целостность и направленность на удовлетворение интересов личности. В меморандуме признано, что фундаментальное университетское образование должно формировать глубокие теоретические знания, критическое мышление, быть направлено на решение проблем гло-

бальной этики и глобальной ответственности как принципиальных норм нового гуманизма.

Экзистенциальный смысл новой концепции образования заключается в «преодолении прошлого», которое следует понимать не как отказ или отрицание его, а как способ вхождения в мировую культуру, использования и переосмысления своей истории. Поэтому гуманизация и гуманитаризация есть рефлексия исторического самосознания.

Традиционная, классическая модель образования во всех своих вариантах основывалась на двух принципах: сциентизме и социоцентризме. Именно они определяли весь смысл образования. Современное же образование должно способствовать созданию общества и человека, осознающего себя как личность.

Гуманизация образования — более широкое понятие, включающее в свое содержание формирование гуманистической ориентации, которая становится условием выживания человека в современном мире. Говоря о процессе гуманизации образования, необходимо сказать, что он направлен на конструирование содержания, форм и методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное развитие индивидуальности студента, его познавательных интересов и процессов, профессионально-личностных качеств и создание таких условий, при которых студент хочет и может учиться.

В основе гуманизации образования должны лежать гуманистическая системная философия и целостное мировоззрение, которые способны сочетать субстанциональность и самоценность.

Цель гуманизации образования — выявление основополагающих требований, направленных на формирование у студентов гуманистического мировоззрения. Конкретизацией цели является разработка организационно-правовых средств, направленных на решение непосредственных задач гуманизации и гуманитаризации. Реализация задач гуманизации усложняется тем, что, с одной стороны, необходимо формирование духовной сущности студента, влияющей на его жизненную смыслообразующую мотивацию, с другой — необходимо воспитать и обучить социально-адаптированную личность, высококвалифицированного специалиста, ориентированного на рыночные отношения [1, с. 49].

Объектом гуманизации образования являются студенты и преподаватели вузов. Предметом — их сознание, воздействуя на которое, только и возможно реализовать основную идею гуманизации.

Рассмотрим гуманистический подход профессиональной подготовки студентов по направлению подготовки «бакалавр социальной работы».

Специалист по социальной работе, чья деятельность направлена на гармонизацию личных и общественных отношений, должен обладать фундаментальными знаниями. Теория социальной работы находится на стыке традиционных направлений социальных наук — философии, социологии, педагогики, психологии, этики и других.

Введение понятия гуманизации образования имеет для образования большое методологическое (и методическое) значение. Оно выражает эффективность образования, результативность и включенность студентов в

образовательный процесс, а также позволяет осуществлять оценку теоретической подготовленности и умение применять знание в практических ситуациях.

Гуманизация образования как процесс опирается на сущностную «субстанцию» — гуманизм. В широком философско-мировоззренческом контексте гуманизм — это человеколюбие. Поэтому для людей, работающих в системе «человек — человек» (педагоги, врачи, социальные работники), определяется не только базовыми (научными) знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала.

Разнообразие задач и функций, многогранность деятельности социального работника усложняют процесс его профессиональной подготовки. Совершенствование содержания, форм и методов работы с будущими специалистами является задачей преподавателей образовательного учреждения.

Мотивы и факторы выбора профессии служат неременным условием и предпосылкой управления процессом профессиональной подготовки. Многие студенты задумываются о потребностях общества в специальности данного профиля. Они планируют свою жизненную и профессиональную перспективу (материальную обеспеченность, творческую реализацию, уважение в обществе), поэтому, выбирая профессию, студент одновременно выбирает и образ жизни, который часто оказывается ведущим. Удовлетворенность выбранной профессией, возможность реализовать и развивать творческий потенциал порождают у студента благоприятные установки по отношению ко всей системе профессиональных ценностей.

Таким основанием может стать, по мнению многих независимых исследователей, направленность на гуманизацию образования, благодаря которой будущие социальные работники в процессе обучения смогут получить необходимые для самообразования фундаментальные базовые знания, сформированные в единую мировоззренческую научную систему на основе современных представлений о науке и ее методах.

Одним из путей внедрения гуманистической парадигмы в образовательный процесс, имеющим принципиальное значение для современного профессионального образования, является личностно-ориентированный подход, который меняет взгляд на место и роль студентов и преподавателей в образовательном процессе. Цель такого подхода — создание условий для свободного развития творческой и ответственной личности. В рамках личностно-ориентированного подхода Е. И. Исаев и В. И. Слободчиков рассматривают личность как «человека, самостоятельно и ответственно определяющего свое место в жизни, обществе и культуре» [4, с. 58]. Однако становление личности — это процесс внутренний, не всегда доступный наблюдению, он имеет противоречивый характер, ему свойственны взлеты и падения, приобретения и потери. Важнейшим принципом личностно-ориентированного обучения является центрированная на обучающихся позиция педагога. Знания же при этом становятся лишь частью целого — образования личности.

К. Роджерс, основатель гуманистического подхода в педагогике и психологии, опираясь на собственный терапевтический опыт, выделил пять условий лично-ориентированного учения. Они базируются на представлении процесса обучения как общения между педагогом и обучающимся, выстроенном на основе гуманистического взаимодействия, взаимопонимания, взаимоуважения, внутреннего (глубинного) диалога [3, с. 74].

В дополнение к этому следует отметить редкостную интенсивность постоянной смены современных технологий. Сам темп изменения социальной жизни делает невозможным подготовку специалистов для немедленного включения в технологическую цепочку или систему, ибо невозможно предугадать состояние технологий, которое будет сформировано к моменту выпуска специалиста. Отсюда проблема: обучать специалиста так, чтобы он сам умел быстро адаптироваться в изменяющейся ситуации; дать ему знания, универсальные по своей сути, на основе которых можно быстро изменить себя в новой сложной технологической ситуации. Ориентация системы образования на выпуск узких специалистов приводит зачастую к тому, что выпускники не знают смежных областей, специальностей. Они не способны быстро изменить профиль своей работы и, как следствие, не могут найти работу на свободном рынке труда: новые технологии делают полученную профессию невостребованной. Реально защищенным в социальном отношении может быть лишь хорошо образованный человек, способный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности. К данному комплексу проблем следует отнести необходимость и важность для каждого образованного человека ориентироваться в обволакивающем потоке информации, захлестнувшем сегодня любое общество, умение выбирать необходимую компоненту информации, умение совершенствоваться на ее основе. Получение подобных навыков, по сути, недоступно современной системе образования, и не только в университете.

Нарастание темпов общественного развития требует все более тесной координации деятельности в области образования со всеми сферами социальной деятельности. В этом контексте представляется важным выяснить значение и определить функции фундаментального и прикладного научного знания в общей и специальной подготовке студентов по социальной работе в системе университетского образования.

Таким образом, фундаментализация образования является принципом, ориентированным на выведение фундаментального знания на приоритетные позиции и придание этому знанию значения основы или стержня для накопления множества знаний и навыков. Фундаментализация — это образовательная тенденция, направленная на создание цельного, обобщающего знания, которое являлось бы ядром и основой всех полученных студентом знаний, которое объединяло бы получаемые в процессе обучения знания в единую мировоззренческую систему, основанную на базе современной методологии.

Практика студентов в вузе как целенаправленный процесс формирования профессиональной компетентности является внешним воздействием и, с

одной стороны, влияет на развитие личности будущего специалиста, а с другой — создает новую образовательную среду [4, с. 78].

Именно гуманизация и фундаментализация системы университетского образования позволят органически соединить функции образования, воспитания и саморазвития личности студента и будут способствовать повышению качества подготовки студентов в вузе [2, с. 133]. Посредством реализации самого механизма гуманизации и фундаментализации станет возможным целостное изложение теоретических курсов и практики.

Образовательная парадигма, ориентированная на принцип гуманизации образования, позволит, во-первых, сыграть роль основания, посредством которого будет создана база, фундамент для своеобразного накопления многочисленных узкоспециальных знаний на основе единой методологии. Тем самым будет создана предпосылка осуществления процесса самообразования, благодаря которому студенты университета смогут ориентироваться в изменяющихся технологиях и при необходимости достаточно легко менять специальность, то есть будут в определенном смысле универсалом. Во-вторых, гуманизация университетского образования даст возможность создать единую мировоззренческую систему, в которой могло бы быть определено место любого знания, что, с одной стороны, усиливает понимание и проникновение в «специальность», а с другой, — формирует в человеке космобиоцентристские и эколого-этические взгляды, развивает ответственное отношение перед человечеством и планетой за результаты своей деятельности.

В-третьих, реализация принципа гуманизации и фундаментализации университетского образования даст возможность преодолеть исторически сложившийся разрыв между гуманитарными и естественными науками, что, по сути, также ведет к созданию цельного образа восприятия мира и культуры. Отметим также, что образование в университете позволит студенту в процессе обучения менять при желании специальность, направленность образования, это, в свою очередь, может вызвать повышение интереса к изучаемым предметам и, соответственно, более глубокое их освоение.

Гуманизация и фундаментализация университетского образования как процесс реформирования образовательной парадигмы университета, по сути, могут осуществляться в двух направлениях. Во-первых, в процессе обучения студенту дается разностороннее гуманитарное и естественнонаучное образование, объединенное на основе наиболее общих фундаментальных дисциплин, — все то, что способствует формированию общенаучной картины мира. Во-вторых, возникает сама возможность объединять узкоспециальные части изучаемой науки на фундаментальных принципах современной методологии [4, с. 62].

Гуманистические ценности в современном профессиональном образовании могут и должны стать смыслообразующим ядром познавательной деятельности. Их важность в должной степени на теоретическом уровне раскрывают теория личностно развивающего обучения, конкретные методы и методики [1, с. 72].

Современному обществу требуются люди, подготовленные чрезвычайно широко и вместе с тем глубоко. Другими словами говоря, обществу требуются люди не просто квалифицированные, а компетентные в своей области. Компетентность наряду с другими характеристиками представляет одну из значимых нетрадиционных ценностей современного образования. Понятие компетентности, будучи весьма динамичным, подвижным, исторически изменчиво, антиинерционно. Знания и умения, даже определенные творческие способности устаревают со временем, становятся неадекватными изменившейся ситуации.

При современном темпе жизни подобное отставание воспроизводит и углубляет перманентный кризис образования. Поэтому в современных условиях система знаний, умений, навыков оказывается малоэффективной, неактуальной. «Компетентность же не привязана жестко к определенным образовательным содержаниям, знаниям или иным ценностям. Меняются ситуации, меняются культурные образцы, меняются сами люди, их запросы и возможности — при всем этом инвариантным остается требование компетентности. Сама эта ценность крайне устойчива, при подвижности наполнения компетентности в меняющемся времени» [1, с. 36].

Введение понятия компетентности имеет для образования большое методологическое (и методическое) значение. Оно выражает, помимо всего прочего, эффективность образования, результативность «включенности» студентов в образовательный процесс и позволяет осуществлять операциональную оценку теоретической подготовленности студентов и их умений применять знания в различных ситуациях.

Таким образом, гуманизация образования направлена на конструирование содержания, форм и методов обучения, которые будут способствовать качеству подготовки студентов в вузе, а также развитию индивидуальности студента, его познавательных интересов.

Литература

1. Ёлгина Л. С. Фундаментализация образования в контексте устойчивого развития общества: сущность, концептуальные основания: дис. ... канд. филос. наук. — Улан-Удэ, 2000. — 154 с.
2. Балханов В. А. Встреча с прошлым и будущим. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2002. — 234 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Логос, 1994. — 482 с.
4. Садовников Н. В. Теоретико-методологические основы методической подготовки учителя математики в педвузе в условиях фундаментализации образования: дис. ... д-ра пед. наук. — Саранск, 2007. — 360 с.
5. Тихонов В. И. Гуманизация как стратегия профессионального образования // Инновации в образовании. — 2014. — № 2. — С. 73–76.

HUMANIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION
AS A FACTOR IN IMPROVING THE QUALITY
OF STUDENTS' TRAINING IN HIGH SCHOOL

Larisa S. Elgina

PhD, A/Professor

Department of Social Work Theory, Buryat State University
24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

In the article we considered the value of humanistic approach in vocational education. The problem of finding the content of humanistic oriented educational process was analyzed. Implementation of the humanistic paradigm in educational process has fundamental importance for modern vocational education. The humanistic paradigm is person-centered, it changes a look at the place and role of the student in educational process and aims to create the conditions for free development of a creative and responsible person.

We defined humanization of education as an effective principle of education, which involves subject-subject relations and personal growth of each of them. In the paradigms of modern educational process subject-subject relations are considered as pedagogical and philosophical perception of world outlook and formation of humanistic orientation as a condition for survival in the modern world. Also, the humanization of education is aimed at development of education content, forms and methods, which provide the effective personal growth and improve standards and quality of high school education.

Keywords: education, humanization, humanitarization, fundamentalization, professional training, paradigm, the axiological approach, world outlook, values.

References

1. Elgina L. S. *Fundamentalizatsiya obrazovaniya v kontekste ustoichivogo razvitiya obshchestva: sushchnost', kontseptual'nye osnovaniya*. Dis. ... kand. filos. nauk [Fundamentalization of Education in the Context of Society Sustainable Development: the Essence and Conceptual Bases. Cand. philos. sci. diss.]. Ulan-Ude, 2000. 154 p.
2. Balkhanov V. A. *Vstrecha s proshlym i budushchim* [Meeting with the Past and the Future]. Ulan-Ude: Buryat State Univ. Publ., 2002. 234 p.
3. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Mariner Books, 1961. 448 p.
4. Sadovnikov N. V. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy metodicheskoi podgotovki uchitelya matematiki v pedvuze v usloviyakh fundamentalizatsii obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk* [Theoretical and Methodological Bases of Mathematics Teacher Methodical Training in Pedagogical University in the Conditions of Fundamentalization. Dr pedagogical sci. diss.]. Saransk, 2007. 360 p.
5. Tikhonov V. I. *Gumanizatsiya kak strategiya professional'nogo obrazovaniya* [Humanization as a Strategy for Vocational Training]. *Innovatsii v obrazovanii — Innovations in Education*. 2014. No. 2. Pp. 73–76.

УДК 371.73

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-33-37

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОБОСНОВАНИЯ ПРИНЦИПА
ПРИРОДОСООБРАЗНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

© *Легенчук Дмитрий Владимирович*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Курганского госуниверситета
Россия, 640669, г. Курган, ул. Гоголя, д. 25
E-mail: doc600@mail.ru

© *Легенчук Елена Анатольевна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики,
Курганский госуниверситет
Россия, 640669, г. Курган, ул. Гоголя, д. 25
E-mail: bec600@mail.ru

© *Савиных Владимир Леонидович*

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,
Курганский госуниверситет
Россия, 640669, г. Курган, ул. Гоголя, д. 25
E-mail: doc600@mail.ru

Статья раскрывает сущность различных подходов к содержанию принципа природосообразности в современной педагогике. В существующей системе образования методологическая основа построена на ряде научных подходов, рассматривающих различные педагогические и дидактические принципы как основу образовательного процесса. Авторами выявлена связь между теоретическими подходами классиков педагогики к пониманию природы человека. Показана в сравнении специфика понимания природосообразности в разные эпохи. Сравнение помогает авторам дать цельную картину понимания природосообразности в педагогике и провести аналогию к реформированию современной системы образования. Кроме того, в статье дан краткий анализ авторской позиции по использованию природосообразности при построении концепции преемственности среднего и высшего профессионального образования на основе вуза и колледжа. По мнению авторов, именно природосообразность является скрытым ресурсом при построении многоуровневых образовательных комплексов.

Ключевые слова: индивид, личность, образование, природа, природосообразность, профессиональное образование, социализация, студент.

В педагогике и психологии доказывается наличие общих закономерностей и этапов развития человека. Индивидуальность в этом процессе связана с личностными образованиями и процессами, частично обусловленными личностными противоречиями и социализационными процессами, определяющими скорость и массовые доли большинства аспектов процесса развития, воспитания и обучения.

Разрабатывая концепцию преемственности многоуровневого профессионального образования, мы заметили, что хотя довольно подробно рядом ученых при осмыслении вопросов совершенствования образования раскрывается индивидуализация и природосообразность, однако единого подхода с точки зрения практической реализации до сих пор нет.

С этой точки зрения интересна позиция З. И. Тюмасевой, которая определила, что именно типология личностного разнообразия субъектов образования, соотношение актуальности современного образования и типологии личности определяют главные условия природосообразного обучения, воспитания и развития подрастающего человека, а дидактическим эквивалентом личностного разнообразия субъектов образования становится достаточное структурно-функциональное разнообразие образовательных систем [1, с. 131]. Принято понимать природосообразность как условие «формирования безвредных для здоровья образовательных систем, исключающих перегрузки, дидактогению, дезадаптацию, неадекватность образования как системы и процесса — систем, которые должны быть гомологичны возрастным особенностям обучаемого и воспитуемого, их индивидуальным возможностям и предрасположенностям» [1, с. 14]. Именно такое понимание позволяет относиться к человеку как к части природы, определяет рациональность и гармоничность его развития под действием внешней среды, развивая и синтезируя его врожденные способности, особенно выделяя одаренность как фактор потенциала для развития личности; декларируя идеи индивидуализации образования, формирования социального опыта индивида, осуществляя его поддержку. Именно этот подход был взят нами за основу при конструировании индивидуально-ориентированной технологии обучения в рамках регионально-образовательного комплекса.

Нельзя пренебрегать отношением к природосообразности Я. А. Коменского, в трудах которого она предстает как часть педагогического процесса, его потенциальный, крайне важный элемент, где человек — органический компонент природы, развивающийся в соответствии с ее законами. По его мнению, процесс целенаправленного воспитания и обучения не должен идти вразрез с этими законами [4]. Рассматривая разработанные им принципы дидактики, можно сделать вывод, что они являются моделью безвредного образования и являются неоспоримыми принципами при разработке здоровьесберегающих программ. Нами данные положения были использованы при рассмотрении вопроса инклюзивного образования в концепции.

Соблюдение принципа природосообразности основано на понимании того, что идеальным условием развития человека является сохранение его жизненного потенциала в условиях, максимально приближенных к природе, что активно учитывается в начальной школе, но до сих пор мало реализовано на уровне среднего и высшего образования [2].

Образование — это процесс, в том числе и негативно влияющий на обучающегося, именно по этой причине один из принципов идеальной модели образования определен К. Д. Ушинским как природосообразность, которую рассматривал в нескольких направлениях:

- 1) народность в образовании;

- 2) опора на традиции, которые корнями связывают человека с природой;
- 3) максимально возможное приближение образования к природе и противодействие негативным воздействиям цивилизации, разрушающим природу, в том числе самого человека.

Мы учли позицию классика педагогики о необходимости познания со всех сторон природы обучаемого, тщательного учета его физиологических, психических, возрастных и прочих способностей. Можно отметить и позицию соответствия обучения и воспитания особенностям природы и развития человека буквально с первых дней жизни. Теория педагогики в трудах Ушинского основана на максимальном познании человека: «Ни в чем, может быть, одностороннее направление знаний и мышления так не вредно, как в педагогической практике. Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими духовными требованиями» [2, с. 22–23].

В основу процесса воспитания К. Д. Ушинский заложил два главных понятия: «организм» и «развитие». Через понятие «организм» человек рассматривался им как психофизиологическое единство, в котором должны гармонично сочетаться духовное и физическое. Через понятие «развитие» К. Д. Ушинский обосновал непрерывность процесса воспитания, развития природных задатков и способностей, базирующихся на знании законов духовного и физического развития и условий жизни и воспитания. Каждый организм, хотя и подчиняется общим законам развития, представляет вместе с тем особую индивидуальность. Поэтому педагог должен чутко прислушиваться к индивидуальным особенностям, условиям жизни воспитанника, находить ту педагогическую меру, которая применима к нему.

В эпоху реформирования системы образования, актуализации вопросов, связанных с многофакторностью природных и социальных факторов, влияющих на формирование индивида, идеи Ушинского приобретают еще большую актуальность и значение.

Наша задача при определении вектора индивидуального развития обучающегося — учитывать фактор совершенства развивающегося человека, его взаимодействие с природной средой наравне с фактором целесообразного здорового педагогического процесса, который развивали А. С. Макаренко и В. А. Сухомлинский.

Идеи классиков педагогики отражены и в трудах Б. Т. Лихачева, который видел потенциал развития нормальной человеческой личности в природосообразности воспитания за счет баланса педагогических средств формирования индивидуальности требованиям ее внутренней природы, законам становления всех сущностных сил и систем организма, а также внешним требованиям бытия природы [5, с. 58].

Ученый предполагает, что принцип природосообразности и его дальнейшее развитие в системе образования позволит изменить структуру всего образовательного пространства в пользу естественного сближения с природой и пересмотра содержания и методики преподавания в целостном педагогическом процессе как возможность формирования свободной личности

[3, с. 60], развитие способности самосовершенствования, духовной самоорганизации, активного отношения к самому себе, к своему здоровью, физическому и духовно-нравственному состоянию, эстетическому взаимодействию с действительностью. Ученый определяет единственный путь в образовании: в соответствии с вечными и неизменными законами развития индивида на основе объективных требований его внутренней и внешней природной и социальной здоровой среды. Мы пытались реализовать такой подход при разработке критериев социализации учащихся технологического колледжа. По нашему мнению, использование такого подхода к социализации позволяет совершенствовать ее процесс, дополняя его профессиональной социализацией и профессиональным самоопределением.

Принцип природосообразного образования ведет к тому, что все педагогические средства в проектируемой педагогической системе должны быть согласованы с природой обучаемых; созданные образовательные условия безвредны для здоровья, что позволит студенту гармонично развиваться, проходя все этапы социализации. Опираясь на психофизиологические особенности обучаемых, педагогическая система формирует у них состояние физического комфорта, духовного, нравственного и интеллектуального развития для дальнейшей социализации в различных социальных условиях и группах социума.

Моделирование процесса обучения в профессиональной школе на основе принципа природосообразности является важным для любого исследования, связанного с развитием системы образования, потому что время учебы совпадает с периодом ранней взрослости, когда активно происходит процесс социализации личности. Будущий специалист устанавливает отношения с преподавателями, сверстниками; реализует новые социальные функции и роли, овладевает основами профессионального мастерства, адаптируется к условиям обучения в новом коллективе — студенческой учебной группе.

Нами было рассмотрено использование принципа природосообразности при организации многоуровневых образовательных комплексов, что показало эффективность построения индивидуально-ориентированных траекторий обучения на основе принципа природосообразности. Объективно считаем, что именно природосообразное развитие будущих специалистов помогает формировать более осознанное отношение к выбору профессии, ее специфике и определить круг учебных предпочтений в процессе получения образования.

Литература

1. Легенчук Д. В. Теория и практика развития системы профессионального образования на основе преемственности: монография. — Курган, 2008. — С. 20–110.
2. Легенчук Д. В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография. — Курган, 2011. — 238 с.
3. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — М.: Педагогика, 1973. — С. 416.
4. Легенчук Д. В. Педагогические технологии в контексте преемственности многоуровневого непрерывного образования // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № 3(34). — С. 102–104.

5. Сериков Г. Н. Самообразование и усовершенствование подготовки студентов. — Иркутск: Изд-во ИГУ, 1991. — С. 232.

THEORETICAL JUSTIFICATION OF THE NATURALISTIC PRINCIPLE IN MODERN VOCATIONAL EDUCATION

Dmitrii V. Legenchuk

PhD in Pedagogy, A/Professor
Department of Pedagogy, Kurgan State University
25 Gogolya st., Kurgan 640669, Russia

Elena A. Legenchuk

PhD in Pedagogy, A/Professor
Department of Pedagogy, Kurgan State University
25 Gogolya st., Kurgan 640669, Russia

Vladimir L. Savinykh

EdD, Professor
Department of Pedagogy, Kurgan State University
25 Gogolya st., Kurgan 640669, Russia

In the article we have analyzed different approaches to the content of naturalism in modern pedagogy. Methodological framework of the existing education system is based on a number of scientific approaches, in which different pedagogical and didactic principles are the basis of educational process. We have found interrelation of classics' theoretical approaches to understanding of human nature and compared the specificity of naturalism understanding in different periods. The comparison enabled us to give a complete picture of naturalism understanding in pedagogy and to draw analogy with reforming of modern education system. Besides, we gave a brief analysis of use the naturalistic principle in the concept of secondary and high vocational education continuity. In our opinion, naturalism is a hidden resource in development of multi-level educational complexes.

Keywords: an individual, a personality, education, nature, naturalism, vocational education, socialization, a student.

References

1. Legenchuk D. V. *Teoriya i praktika razvitiya sistemy professional'nogo obrazovaniya na osnove preemstvennosti* [Theory and Practice of Vocational Education Development Based on Continuity]. Kurgan, 2008. Pp. 20–110.
2. Legenchuk D. V. *Preemstvennost' v sisteme mnogourovnevnogo professional'nogo obrazovaniya* [Continuity in the System of Multi-Level Vocational Education]. Kurgan, 2011. 238 p.
3. Rubinshtein S. L. *Problemy obshchei psikhologii* [Problems of General Psychology]. Moscow: Pedagogika Publ., 1973. P. 416.
4. Legenchuk D. V. *Pedagogicheskie tekhnologii v kontekste preemstvennosti mnogourovnevnogo nepreryvnogo obrazovaniya* [Pedagogical Technologies in the Context of Multilevel Education Continuity]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya — The World of Science, Culture, Education*. 2012. No. 3(34). Pp. 102–104.
5. Serikov G. N. *Samoobrazovanie i usovershenstvovanie podgotovki studentov* [Self-Education and Improving the Training of Students]. Irkutsk: Irkutsk State Univ. Publ., 1991. P. 232.

УДК 37.016:51

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-38-43

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
ФАКУЛЬТАТИВНОГО КУРСА ПО МАТЕМАТИКЕ© *Лубсанова Любовь Батовна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и математики, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: lubsanova@ya.ru

В статье отражены результаты методики реализации межпредметных связей в процессе изучения факультативного курса по математике (тема «Производная»). На современном этапе в рамках внедрения Федерального государственного стандарта нужны такие программы и учебники по математике, которые позволили бы эффективно дифференцировать усвоение материала учащимися на обязательном и углубленном уровнях, формировать компетенции, имеющие прикладную направленность. Это возможно за счет реализации в учебных курсах различной степени полноты межпредметных связей. Усиление межпредметных связей следует рассматривать как одно из важнейших направлений дидактического совершенствования школьного курса математики, их учет при обучении способствует систематизации и углублению знаний учащихся, формированию у них навыков и умений самостоятельной познавательной деятельности, переносу знаний, полученных на более низких ступенях обучения, на более высокие ступени. Реализация межпредметных связей будет более успешной при соблюдении следующих условий: понятие производной раскрывается как предел разностного отношения; осуществляется интеграция механического смысла производной на уроках физики; изучается прикладная направленность основ дифференциального исчисления и методов предельного анализа на уроках экономики.

Ключевые слова: математика, межпредметные связи, производная, компетенция, учебно-познавательная деятельность, учащийся.

Обучение в современной школе реализуется как целостный учебно-воспитательный процесс, имеющий общую структуру и функции, которые отражают взаимодействие преподавания и учения. Функция обучения — это качественная характеристика учебно-воспитательного процесса, в которой выражена его целенаправленность и результативность при формировании личности ученика. Межпредметные связи способствуют реализации всех функций обучения: образовательной, развивающей и воспитывающей. Эти функции осуществляются во взаимосвязи и взаимно дополняют друг друга.

Методика реализации межпредметных связей при обучении основам математического анализа раскрыта в работах методистов-математиков М. И. Башмакова [1], Н. Я. Виленкина [2], В. А. Далингера [3], А. Г. Мордковича [4] и др. В дидактической системе, построенной на основе принципа межпредметности, перестраиваются все этапы (звенья) деятельности учителя и учащихся. Обучающая деятельность учителя и учебно-познавательная деятельность учащихся имеют общую процессуальную структуру: цель —

мотив — содержание — средства — результат — контроль. Однако содержание этих звеньев различно в деятельности учителя, имеющей руководящий характер, и в деятельности учащихся, имеющей управляемый характер. Под влиянием межпредметных связей содержание этих звеньев и способы их реализации приобретают специфику.

Межпредметные связи позволяют вычленить главные элементы содержания образования, предусмотреть развитие системообразующих идей, понятий, общенаучных приемов учебной деятельности, возможности комплексного применения знаний из различных предметов в трудовой деятельности учащихся [3].

Можно отметить следующие развивающие возможности урока с применением межпредметных связей. Во-первых, он позволяет реализовать один из важнейших принципов дидактики — принцип системности обучения (если комплекс учебного материала отвечает целостности, структурности, взаимозависимости, иерархичности, множественности). Во-вторых, создает оптимальные условия для развития мышления (способность к абстракции, умения выделять главное, проводить аналогии, осуществлять анализ, сопоставление, обобщение и т. д.), тем самым развивая логичность, гибкость, критичность. В-третьих, способствует развитию системного мировоззрения, гармонизации личности учащихся.

Содержание, объем, время и способы использования знаний из других предметов можно определить только на основе планирования. Для этого необходимо тщательное изучение рекомендаций в учебных программах (раздел «Межпредметные связи») по каждой учебной теме курса, а также изучение учебных планов и материала учебников смежных предметов.

Все предметы естественнонаучного цикла взаимосвязаны с математикой, которая дает учащимся систему знаний и умений, необходимых в повседневной жизни и трудовой деятельности человека, а также важных для изучения смежных дисциплин (физики, химии, черчения, трудового обучения и др.) [3].

Базой для экспериментального исследования явились два класса — экспериментальный 10 «А» (31 человек) и контрольный 10 «Б» (32 человека) СОШ № 32 г. Улан-Удэ.

В качестве критериев знания темы «Производная» мы взяли следующие:

- знание определения производной, производные основных элементарных функций, основных правил дифференцирования, умение использовать их на практике, умение находить угловой коэффициент касательной, находить точку максимума и минимума, исследовать функцию и строить график;
- умение применять производную к доказательству неравенств, к доказательству тождеств, применять производную для упрощения алгебраических и тригонометрических выражений, разложения выражений на множители, для нахождения корней уравнения;
- умение применять производную к геометрическим задачам на нахождение площадей и объёмов, к задачам по физике на определение силы

тока, на скорость материальной точки, теплоёмкость вещества, мощность, к задачам по экономике, химии и биологии, к задачам по географии.

С учащимися контрольной и экспериментальной групп была проведена контрольная работа № 1 по теме «Производная». Полученные результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа эксперимента в КГ и ЭГ

	ЭГ		КГ	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	5	16,1	7	21,9
Низкий	26	83,9	25	78,1

Результаты диагностического эксперимента позволяют сделать первоначальный вывод о том, что знания учащихся о практическом применении производной и установлении межпредметных связей находятся в основном на низком уровне.

В ходе нашего эксперимента была разработана и реализована программа факультативного курса по теме «Производная».

Цели факультативного курса:

- 1) углубление и расширение межпредметных знаний по теме «Производная»;
- 2) развитие интереса к предмету, развитие математических способностей у учеников;
- 3) развитие умения учащихся решать задачи из разных предметных областей с помощью производной;

Нами были проведены занятия по темам:

История возникновения производной.

Понятие производной. Производные основных элементарных функций.

Основные правила дифференцирования.

Производная и ее применение в алгебре.

Производная и ее применение в геометрии.

Производная и ее применение в экономике.

Производная и ее применение в химии и биологии.

Производная и ее применение в географии.

Каждое занятие сопровождается презентацией для наглядности и лучшего усвоения изучаемого материала.

Первое занятие данного факультативного курса — подготовительное. Постановка целей данного курса, мотивация курса. Трое учащихся заранее подготовили доклады и рассказывают нам историю производной.

На втором занятии проверяются базовые знания учащихся по теме «Производная»: повторение понятия производной, формул производных основных элементарных функций и основные правила дифференцирования, решение задач на их применение, а также решение неравенств с помощью производной, на отыскание углового коэффициента и экстремума функции.

На третьем, четвертом и пятом занятиях рассматривается применение производной в алгебре при доказательстве неравенств, при доказательстве тождеств, для упрощения алгебраических и тригонометрических выражений.

Шестое и седьмое занятие посвящено применению производной при решении геометрических задач для нахождения площадей фигур и объемов тел.

На восьмом и девятом занятии рассматривается применение производной при решении задач по физике. В начале восьмого занятия повторяется понятие «механический смысл производной» и заслушиваются сообщения учащихся. Также учащиеся узнают, что с помощью производной можно находить не только скорость и ускорение, но и многие другие физические величины: $v(t) = x'(t)$ — скорость; $a(t) = v'(t)$ — ускорение; $J(t) = q'(t)$ — сила тока; $C(t) = Q'(t)$ — теплоемкость; $d(l) = m'(l)$ — линейная плотность; $K(t) = l'(t)$ — коэффициент линейного расширения; $\omega(t) = \varphi'(t)$ — угловая скорость; $a(t) = \omega'(t)$ — угловое ускорение; $N(t) = A'(t)$ — мощность.

На девятом занятии мы подробнее остановились на таких понятиях, как скорость материальной точки, теплоемкость вещества при данной температуре и мощность.

Десятое занятие было посвящено применению производной в экономике. Основные формулы: $\Pi(t) = v'(t)$ — производительность труда, где $v(t)$ — объем продукции; $J(x) = y'(x)$ — предельные издержки производства, где y — издержки производства в зависимости от объема выпускаемой продукции x .

На одиннадцатом занятии рассмотрели применение производной в химии и биологии. Учащиеся выяснили, что скорость химической реакции — это первая производная концентрации реагирующих веществ по времени, и применяем данную формулу при решении задач:

$$v = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta C_{\text{прод.}}}{\Delta t} = C'_{\text{прод.}}$$

Также научились использовать производную при решении задач по биологии на относительный прирост популяции в момент времени t .

На двенадцатом занятии учащиеся узнали, что производная помогает рассчитать некоторые значения в сейсмографии; особенности электромагнитного поля земли; радиоактивность ядерно-геофизических показателей; многие значения в экономической географии. Вывели формулу для вычисления численности населения на ограниченной территории в момент времени t .

После формирующего эксперимента проводился контрольный этап эксперимента, целью которого было определение эффективности разработанной программы реализации межпредметных связей в процессе изучения темы «Производная».

На итоговом, тринадцатом, занятии учащимся экспериментальной и контрольной групп была дана контрольная работа № 2.

Полученные данные представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты контрольного этапа эксперимента в ЭГ и КГ

	ЭГ		КГ	
	Кол-во уч-ся	%	Кол-во уч-ся	%
Высокий	6	19,4	0	0
Средний	18	58,1	7	21,9
Низкий	7	22,5	25	78,1

Проведенный анализ показывает повышение уровня знаний по теме «Производная» у учащихся экспериментальной группы посредством реализации межпредметных связей в процессе изучения факультативного курса по сравнению с контрольной группой.

В экспериментальной группе у значительной части учащихся повысился уровень знаний по теме «Производная». До эксперимента высоким уровнем знаний обладало 0 учащихся (0 %), а после эксперимента — 6 учащихся (19,4 %). Средним уровнем знаний до эксперимента обладало 5 учащихся (16,1 %), после — 18 (58,1 %) (повышение на 42 %). Низким уровнем знаний до эксперимента обладало 26 учащихся (83,9 %), а после эксперимента — 7 (22,5 %). Изменение произошло на 61,4 %.

Учащиеся экспериментальной группы после проведения факультативного курса научились применять производную к доказательству неравенств, к доказательству тождеств, применять производную для упрощения алгебраических и тригонометрических выражений, разложения выражений на множители, для нахождения корней уравнения. Также научились применять производную к геометрическим задачам на нахождение площадей и объёмов, к задачам по физике на определение силы тока, на скорость материальной точки, теплоёмкость вещества, мощность, к задачам по экономике, химии и биологии, к задачам по географии.

Таким образом, можно сделать следующие выводы: межпредметные связи содействуют формированию у учащихся цельного представления о явлениях природы, помогают им использовать свои знания при изучении различных предметов, показывают комплексный подход к обучению.

Литература

1. Башмаков М. И. Математика: Алгебра и начала математического анализа, геометрия: учебник для 11 кл. — М.: БИНОМ, 2013. — 216 с.
2. Виленкин Н. Я., Таварткяладзе Р. К. О путях совершенствования содержания и преподавания школьного курса математики. — Тбилиси: Изд-во Тбилисского ун-та, 1985. — 356 с.
3. Далингер В. А. Методика реализации внутрипредметных связей при обучении математике. — М.: Просвещение, 1991. — 82 с.
4. Мордкович А. Г. Беседы с учителями математики. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 272 с.

REALIZATION OF INTERSUBJECT COMMUNICATIONS IN THE ELECTIVE COURSE OF MATHEMATICS

Lyubov B. Lubsanova

PhD in Pedagogy, A/ Professor

Department of Vocational Training and Mathematics, Pedagogical Institute,

Buryat State University, 24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

In the article we presented the results of realization intersubject communications in the elective course of mathematics (the topic "Derivative"). Within the framework of the current Federal State Standard there is a necessity of such programs and textbooks on mathematics, which would effectively differentiate mastering the material by students on the compulsory and in-depth levels, and develop the competencies with an applied focus. It is possible due to implementation of intersubject communications in the training courses.

Strengthening of interdisciplinary connections should be considered as one of the most important ways for didactic improvement of school mathematics; their inclusion in the training process helps to systematize and deepen students' knowledge, to develop skills of independent cognitive activity, to transfer the knowledge gained at lower levels of education to higher levels.

To implement intersubject communications we should comply with the following conditions: understanding of the concept "derivative" as a limit to difference ratio; integration "derivative" mechanical meaning at physics lessons; study of the applied character of differential calculus and limit analysis methods at economics lessons.

Keywords: mathematics, intersubject communications, derivative, competence, educational and cognitive activity, school children.

References

1. Bashmakov M. I. *Matematika: Algebra i nachala matematicheskogo analiza, geometriya* [Mathematics: Algebra and Introduction to Calculus, Geometry]. Moscow: BINOM Publ., 2013. 216 p.
2. Vilenkin N. Ya., Tavartkyaladze R. K. *O putyakh sovershenstvovaniya sodержaniya i prepodavaniya shkol'nogo kursa matematiki* [The Ways to Improve the Content and Teaching of School Mathematics]. Tbilisi: Tbilisi Univ. Publ., 1985. 356 p.
3. Dalinger V. A. *Metodika realizatsii vnutripredmetnykh svyazei pri obuchenii matematike* [Methods of Realization Intrasubject Communications in the Process of Teaching Mathematics]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991. 82 p.
4. Mordkovich A. G. *Besedy s uchitelyami matematiki* [Conversations with Mathematics Teachers]. Moscow: Shkola-Press Publ., 1995. 272 p.

УДК 378.663

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-44-49

**К ВОПРОСУ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**© **Раднаева Марина Валерьевна**

кандидат педагогических наук, доцент, начальник Учебно-методического управления, Бурятская государственная сельскохозяйственная академия им. В. Р. Филиппова

Россия, 670034, г. Улан-Удэ, ул. Пушкина, 8

E-mail: yamarval@mail.ru

© **Шибанова Юлия Валентиновна**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Бурятский государственный университет

Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

E-mail: shibanova1001@mail.ru

Статья посвящена вопросам адаптации студентов к обучению в вузе. Рассмотрены сущность и содержание понятия «адаптация», подходы к структуре и формам адаптации. В результате выявлены основные трудности адаптации первокурсников, изучены внешние и внутренние факторы, влияющие на адаптационный процесс, приведены данные по выявлению особенностей адаптационного процесса студентов в вузе. В статье определен комплекс психолого-педагогических условий эффективного прохождения процесса адаптации студентов на начальном этапе обучения: психолого-педагогическая диагностика; разработка дисциплин по выбору, факультативов, направленных на формирование навыков конструктивного взаимодействия, развитие самостоятельности, рефлексии; корректировка рабочих программ дисциплин блока 1, в содержание которых можно включить информацию об организации процесса в вузе, формах текущего, промежуточного и итогового контроля, организации самостоятельной работы студентов и т. д.; интеграция усилий Института кураторов, деканатов, студенческого самоуправления, студентов и родителей; включение в программу воспитательной работы мероприятий, направленных на развитие молодежных инициатив (волонтерские движения, благотворительные акции, трудовые десанты).

На основе анализа исследуемой проблемы делается вывод о том, что процесс адаптации сложный и регулируемый, не сводится к прямой трансляции мировоззрения, ценностей, а рассматривается как создание условий для социализации и самореализации каждого студента, развития его индивидуальности.

Ключевые слова: структура и формы адаптации, факторы адаптационного процесса, трудности в адаптации, условия эффективной адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе.

На современном этапе развития российской системы высшего образования предусматриваются изменения в подготовке высококвалифицированных кадров нового поколения, которые должны быть готовы к самостоятельному принятию ответственных решений, выработке и реализации индивидуальной образовательной траектории. Выпускник должен обладать ком-

плексом компетенций, указанных в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования; способностью гибко реагировать на быстро изменяющиеся реалии жизни.

В связи с этим особое значение приобретает проблема адаптации студента на начальном этапе обучения в вузе. Исследованию этой проблемы посвящено достаточное количество работ. В трудах И. А. Зимней, И. А. Милославовой, В. Н. Кругликова, Ф. Б. Березина рассмотрены сущность и значение процесса адаптации студентов. Исследования Р. Р. Бибриха, Л. К. Гришанова и В. Д. Цуркан, С. А. Гапоновой, Д. А. Андреевой посвящены структуре процесса адаптации.

Адаптация к вузовскому обучению является проявлением адаптации как общего, универсального явления и как процесса, направленного на поддержание гомеостаза между личностью и социальной средой. Существуют различные подходы к определению структуры процесса адаптации.

По мнению А. М. Шевелевой, адаптация к учебе в вузе включает следующие уровни: биологический (к новому режиму, возможно, к новому месту и условиям проживания), психологический (к появлению и удовлетворению новых мотивационно-потребностных комплексов, необходимости реализации новых форм поведения), профессиональный (учебно-профессиональный — к новому содержанию и организации обучения) и социальный (к учебной группе, преподавателям) [5]. В. Н. Кругликов выделяет профессиональную адаптацию, которая заключается в приспособлении к организации учебного процесса, выработку навыков самостоятельной работы и социально-психологическую адаптацию, заключающуюся в приспособлении студента к новому учебному коллективу, необходимости установления с ней связей [2].

По мнению А. Г. Маклакова, существует несколько форм проявления адаптации: как процесс приспособления к условиям внешней среды и как свойство любой живой саморегулирующей системы приспособляться к изменяющимся условиям среды [3]. Анализ психолого-педагогических источников позволил нам сделать вывод о том, что процесс адаптации к вузовскому обучению характеризуется объективностью, динамичностью, целостностью, на который влияют объективные и субъективные факторы. Вместе с тем адаптация имеет индивидуальный характер, что указывает на ее интенсивность, выраженность, глубину воздействия на личность студента.

На наш взгляд, необходимо иметь в виду, что главным действующим лицом адаптационного процесса является студент, включенность которого в образовательный процесс обуславливается и регулируется его личностными особенностями, ценностными ориентациями, мировоззренческими установками, социальными ожиданиями, которые меняются в процессе учебы [4]. Студенческий возраст наиболее благоприятен для развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера. В этот период студент включается в самостоятельную производственную деятельность, создает собственную семью. У молодых людей появляется право участвовать в управлении государственными и общественными делами, избираться в органы государственной власти.

В процессе адаптации студентам необходимо соотнести свои особенности с требованиями новой социальной среды и осознать реальные возможности решения задач в условиях новой для него деятельности, преодоления «адаптационного барьера».

При зачислении в вуз учитывается лишь балл ЕГЭ. Вне поля зрения остается информация о самом студенте, особенностях его личностного развития, индивидуальных особенностях. Успешная адаптация возможна на основе изучения совокупности факторов, влияющих на процесс адаптации. Среди них могут быть выделены внешние — особенности организации учебного процесса, система требований, комплекс ценностей и норм коллективов студентов и преподавателей, и внутренние — система доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценка и т. д.

Чтобы выяснить, каковы впечатления о начале студенческой жизни первокурсников и какие проблемы возникли у них в связи с приобретением нового статуса студента, мы изучили суждения, исходя из которых 35 % первокурсников пока ничего определенного не могут сказать о своих впечатлениях о начале студенческой жизни, 18 % респондентов полагают, что очень высоки учебные требования. Таким образом, процесс адаптации к изменившимся условиям у многих еще продолжается. Тем не менее у 30 % первокурсников сложились хорошие впечатления об организации учебного процесса в Бурятской государственной сельскохозяйственной академии. 17 % респондентов отметили интересную и организованную общественную жизнь студентов в академии. При выявлении проблем, возникающих на начальном этапе студенческой жизни, 16 % респондентов отмечают недостаточное обеспечение учебной литературой, 30 % — трудную адаптацию к распорядку студенческой жизни (это временное затруднение, характерное для начального этапа учебного процесса), 29 % отметили, что никаких проблем у них не возникло на данном этапе, 27 % респондентов ощущают материальные затруднения, 14,5 % первокурсникам, участвующим в опросе, требуется помощь в подготовке к занятиям, на проблемы с отсутствием жилья жалуется около 10 % первокурсников, у 8 % первокурсников возникают проблемы в общении с однокурсниками и преподавателями. На вопрос: «Необходима ли вам помощь для того, что бы справиться с трудностями и адаптироваться к студенческой жизни?» около 45 % респондентов ответили, что помощь им не требуется. Около 29 % первокурсников хотели бы получить помощь в успешной адаптации к студенческой жизни от деканата своего факультета, 27 % — от куратора своей группы, 15 % надеются на поддержку студенческого самоуправления.

Студентам первого курса был задан вопрос об уровне участия куратора в делах их группы. Понятно, что спустя месяц многие еще не успели оценить работу кураторов, но тем не менее в целом студенты отмечают работу своего куратора как удовлетворительную — 57 %, как хорошую — 14 %, остальные пока затрудняются с ответом.

Участие в социокультурной и образовательной среде вуза является одним из условий успешной адаптации обучающихся. Хотелось бы отметить, что все обучающиеся на первом курсе выразили свою готовность и желание

так или иначе участвовать во внеучебной, общественной студенческой жизни академии. Большинство респондентов хотели бы посещать спортивные секции и кружки в спорткомплексе академии (64 %), около 36 % респондентов изъявили желание участвовать в работе студенческого совета, студенческого самоуправления БГСХА, 30 % привлекает художественная самодеятельность: танцевальные ансамбли, КВН и пр., 15 % хотели бы работать в студенческих отрядах. Эти данные свидетельствуют о стремлении к самореализации студентов, так как практически все первокурсники хотят проявить свою познавательную и творческую активность в той или иной сфере жизнедеятельности вуза.

Проанализировав ответы студентов на вопросы нашей анкеты, мы пришли к выводу о том, что для более объективной картины процесса адаптации необходимо узнать и мнение преподавателей. Главные трудности процесса адаптации студентов преподаватели видят в следующем: новая система обучения — 34,7 %, слабая школьная база — 28,0 %, неумение работать самостоятельно — 16,1 %, бытовые и материальные трудности — 13,0 %, личностные качества (лень, отсутствие самодисциплины, ответственности и т. д.) — 8,2 %.

Анализируя результаты анкетирования, можно сделать вывод, что преподаватели прежде всего отмечают совершенно другую систему обучения по сравнению со школьной: объем учебного материала, изучение специальных дисциплин, профессиональную направленность обучения в вузе. Бесспорно, всеми преподавателями основной акцент сделан на самостоятельную работу студентов. Также преподаватели выделяют большую самостоятельность студентов в личном и бытовом плане (отсутствие родительского контроля, ответственность за свои поступки, новый круг общения и т. д.).

На успешность адаптации к вузовскому обучению, который вызывает у большинства студентов своеобразное состояние напряжения в связи с кардинальными переменами в их жизни, большое влияние оказывают личностные свойства, среди которых мы выделяем уровень тревожности и самооценку. Самооценка — это оценочное отношение к поступкам, мотивам и целям своего поведения. Так, адекватная самооценка на 1-м курсе составляла 50 %, на 4-м курсе — около 70% против неадекватной — 50 (на 1-м курсе) и 30 % (на 4 курсе). Вместе с тем считаем необходимым отметить, что для констатации закономерности этого явления замеры должны проводиться в течение нескольких лет у одних и тех же студентов с 1-го по 4-й курс.

На основании проведенного анкетирования выделены основные трудности адаптационного процесса, по мнению студентов и преподавателей, которые касаются особенностей организации учебно-воспитательного процесса в вузе, личностных качеств, материальных трудностей студентов. Все вышеизложенное позволяет нам сделать вывод о том, что адаптация — это сложный процесс, требующий особого внимания и регулирования.

Реализация основных направлений деятельности вуза по обеспечению эффективности процесса адаптации студентов обуславливает выделение комплекса психолого-педагогических условий, важнейшими из которых, на наш взгляд, являются:

- психолого-педагогическая диагностика с целью выявления индивидуально-личностных характеристик студентов и разработки практических рекомендаций к организации работы по адаптации студентов для кураторов и деканатского корпуса (необходимо отметить, что в БГСХА с 2005 г. работает социологическая лаборатория, цель создания которой — установление взаимосвязи между участниками образовательного процесса, улучшение образовательной среды и качества подготовки студентов);
- разработка ряда дисциплин (дисциплин по выбору, факультативов), направленных на формирование навыков конструктивного взаимодействия, развитие самостоятельности, рефлексии;
- корректировка рабочих программ дисциплины Блока 1, в содержание которых можно включить информацию об организации учебного процесса в вузе, формах текущего, промежуточного и итогового контроля, организации самостоятельной работы студентов и т. д.
- интеграция усилий Института кураторов, деканатов, студенческого самоуправления, студентов и родителей;
- включение в программу воспитательной работы мероприятий, направленных на развитие молодежных инициатив (волонтерское движение, благотворительные акции, трудовые десанты и т. д.).

Литература

1. Кадочкина В. Е. О понятии «адаптация студентов в вузе» // Оптимизация процесса формирования личности студента: межвуз. сб. ст. — Куйбышев, 1980. — С. 83–94.
2. Кругликов В. Н. Формирование мотивации познавательной деятельности в контекстном обучении: дис. ... канд. пед. наук. — М., 1996 — 193 с.
3. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22, № 1. — С. 16–24.
4. Молодин В. В., Горин С. Г. Реформирование образовательной системы и перспективы субъектности студента // Высшее образование в России. — 2014. — № 10. — С. 158–162.
5. Шевелева А. М. К вопросу об адаптации студентов первого курса к учебе в вузе // Совет ректоров. — 2014. — № 4 — С. 55–69.

TO THE PROBLEM OF STUDENTS' ADAPTATION AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING IN HIGH SCHOOL

Marina V. Radnaeva, PhD in Pedagogy, A/Professor, Head of Education Department, V. R. Filippov Buryat State Agricultural Academy
Russia, 670034 Ulan-Ude, Pushkina st., 8
Yuliya V. Shibanova, PhD in Pedagogy, A/Professor
Department of General Pedagogics, Buryat State University
24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article deals with the problem of students' adaptation to learning at university. We considered the concept «adaptation», its structure and forms, identified the fea-

tures of this process in high school. To find out the main difficulties of freshmen's adaptation the external and internal factors were examined. We defined a set of psychological and pedagogical conditions for effective adaptation of students at the initial stage of learning: psycho-pedagogical diagnostics; development of elective courses, aimed at formation of constructive cooperation skills, autonomy, reflection; correction of programs for block 1 disciplines, which should include information about organization of the learning process in high school, forms of current, intermediate and final control, students' independent work, etc; integrating efforts of Curators Institute, Faculty Office, Student Government, students and parents; introduction of measures aimed at development of youth's initiatives (volunteer movement, charitable).

Study of the problem allows us to conclude that the process of adaptation is complicated, controlled and targeted at creating conditions for socialization, self-realization and personal development of each student.

Keywords: students's adaptation, structure and forms of adaptation, factors of adaptation, difficulties of adaptation, conditions for effective students'adaptation.

References

1. Kadochkina V. E. O ponyatii «adaptatsiya studentov v vuze» [To the Concept of "Students' Adaptation in High School"]. *Optimizatsiya protsessa formirovaniya lichnosti studenta — Optimization of the Process of Student's Personality Formation*. Kuibyshev, 1980. Pp. 83–94.
2. Kruglikov V. N. *Formirovanie motivatsii poznavatel'noi deyatel'nosti v kontekstnom obuchenii. Dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Cognitive Activity Motivation in the Contextual Training. Cand. pedagogical sci. diss.]. Moscow, 1996. 193 p.
3. Maklakov A. G. Lichnostnyi adaptatsionnyi potentsial: ego mobilizatsiya i prognozirovaniye v ekstremal'nykh usloviyakh [Personal Adaptation Potential: its Mobilization and Forecasting in the Extreme Conditions]. *Psikhologicheskii zhurnal — Psychological Journal*. 2001. V. 22. No. 1. Pp. 16–24.
4. Molodin V. V., Gorin S. G. Reformirovanie obrazovatel'noi sistemy i perspektivy sub"ektnosti studenta [Education System Reforming and Prospects of Student's Subjectivity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii — Higher Education in Russia*. 2014. No. 10. Pp. 158–162.
5. Sheveleva A. M. *K voprosu ob adaptatsii studentov pervogo kursa k uchebe v vuze* [To the Problem of First-year Students' Adaptation to Studying at University]. *Sovet rektorov — Board of Rectors*. 2014. No. 4. Pp. 55–69.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИДЕИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 37.013.73

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-50-59

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ДЕТСТВА

© *Лопсонова Зинаида Баторовна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: lopsonova@mail.ru

В статье автором рассмотрены различные концепции детства, которые раскрывают его сущность в контексте конкретных культурно-исторических условий, а также в целом как социокультурное и социально-психологическое явление. Автор подчеркивает актуальность идеи самоценности детства в процессе овладения человеческой культурой. На современном этапе развития общества важно понимать особую философию детства, его предназначение и место в человеческой культуре. Развитие наук о детстве подошло к этапу междисциплинарного изучения данного феномена, все большую актуальность приобретает проблема рассмотрения детства с позиций социокультурного, психолого-педагогического вектора отношений мира взрослых к миру детства. В настоящее время актуальна идея о творческом самоопределении ребенка в историческом пространстве и времени культуры, где одну из главных миссий выполняет образование.

Ключевые слова: childhood, phenomenon, culture, the world of childhood, intrinsic value, cultural creativity, children's subculture, upbringing, education.

В современной психологии, социологии обобщенное понятие «детство» предстает как сложный многомерный феномен. Рассматривая феномен человека, В. И. Слободчиков отмечает многообразие его свойств, а именно то, что человек существо многостороннее, многомерное, сложноорганизованное [12].

Под концепцией в науке понимают систему взглядов, определяющих понимание явлений и процессов, объединенных единым замыслом, ведущей идеей. Концепция в педагогике — это основополагающий замысел, идея педагогической теории, указывающая способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостности понимания сущности этих процессов. Она и представляет стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий [2, с. 216].

В данной статье, рассматривая различные концепции детства, мы придерживаемся точки зрения Б. С. Гершунского [5] о том, что концепция — это, прежде всего, содержательная характеристика (интерпретация) той или

иной идеи или идей, зафиксированных в соответствующих парадигмах. По своему статусу это концептуальное знание, прежде всего, теоретическое, обосновывающее, аргументирующее.

О том, что человеческое детство представляет собой не только физиологическое, психологическое, педагогическое, но и сложное социокультурное явление, имеющее историческое происхождение и природу, подчеркивают в своих работах Д. Б. Эльконин, Д. И. Фельдштейн, В. Т. Кудрявцев и др. На сегодняшний день актуальна точка зрения В. Т. Кудрявцева о том, что на рубеже двух столетий, двух тысячелетий складывается исторически новый тип детства и детского развития, специфика которого не находит отражения в существующих подходах к обучению, воспитанию и развитию детей дошкольного возраста. Эти подходы рассчитаны на ребенка «вообще», который оторван от современной культурно-исторической ситуации своего развития [8, с. 8].

Исследователи отмечают то, что в настоящее время нарастает противоречие между существующим в теории и практике образования пониманием детства и изменением статуса детства в системе человеческой культуры. Однако в рамках культурно-исторического подхода это понимание детства, в том числе дошкольного, отражается не только в качестве порожденного продукта — «производной» общественного развития, но и в качестве формирующего, порождающего начала в культуре и истории. Иными словами, детство сегодня может быть открыто исследователям как культурно-исторический феномен, т. е. как нечто такое, без чего социокультурное целое в своем историческом развитии уже не представимо [8, с. 9]. Пришло время посмотреть на мир ребенка не глазами взрослых, а под углом социокультурного и психолого-педагогического вектора отношения мира детства к миру взрослых, к культуре в целом, к самому себе. Такого же мнения придерживается И. С. Кон, говоря о следующем: для того чтобы выйти на новый круг проблем, необходимо рассмотреть мир детства не только как продукт социализации и научения со стороны взрослых, но и как автономную социокультурную реальность, своеобразную субкультуру, обладающую своим собственным языком, структурой, функциями, даже традициями. Если до сих пор ученые смотрели на детство глазами взрослых, то теперь они хотят перевернуть угол зрения, рассмотреть взрослый мир сквозь призму детского восприятия [10, с. 63].

Таким образом, актуализируется, на наш взгляд, проблема рассмотрения детства как не всегда зависящего от мира взрослых самостоятельного явления, обладающего своей самоценностью, своим потенциалом в овладении человеческой культурой.

Анализ современных исследований свидетельствует о том, что в последнее время значительно возрос интерес к проблеме детства. Феномен детства рассматривается с различных точек зрения: философской, культурологической и педагогической (Ш. А. Амонашвили, В. В. Зеньковский, М. С. Каган, Я. Корчак, Н. Б. Крылова, Е. В. Субботский, Р. М. Чумичева и др.), психологической (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. И. Фельдштейн, В. Т. Кудрявцев, А. Б. Орлов, Л. Ф. Обухова, А. В. Петровский, З. Фрейд,

Д. Б. Эльконин, Э. Эриксон), этнографической и социологической (Ф. Ариес, И. С. Кон, О. Е. Кошелева и др.) и экологической (У. Бронфенбреннер).

В настоящее время каждая из этих наук накопила свой уникальный багаж знания о детстве, который в перспективе будет обобщен и позволит приблизиться к пониманию данного феномена в развитии человечества. В данной статье в качестве ключевой идеи рассмотрения с позиций теоретических исследований мы определили детство как самоценный период человеческой жизни.

Итак, детство рассматривается как социальный, социально-психологический, культурно-исторический феномен, как феномен культуры. Рассмотрим каждый из этих подходов более подробно.

Своя точка зрения на концепцию детства была изложена известным отечественным философом, богословом, психологом и педагогом В. В. Зеньковским (1924 г.). Принципиально ключ к детству, к его теоретическим и практическим проблемам заключается в психическом своеобразии детства. Начало периоду научного изучения детства еще в XVIII в., по мнению В. В. Зеньковского, положили труды французского философа и педагога Ж.-Ж. Руссо, который указывал на то, что «нам часто кажется, что мы вполне понимаем душу ребенка — в то время как в действительности мы очень плохо разбираемся в ней». В. В. Зеньковский отмечает, что чисто биологическое понимание детства, видящее в нем раннюю стадию в развитии человека, не может объяснить продолжительность и своеобразие детства. Детство есть особая фаза не только в психофизическом и психическом, но и социальном созревании человека. Тем самым автор обращает внимание на роль периода детства в социальном становлении личности. К вопросу о своеобразии детства автор подходит с анализа детской игры. Игры и являются той формой активности, в которой лучше всего разрешаются задачи детства, он отмечает, что функция игры не в познании окружающего мира, а в развитии фантазии [7, с. 32–33]. В своей концепции детства он поддерживает точку зрения Гросса о том, что «мы не потому играем, что мы дети, но самое детство дано нам для того, чтобы мы играли». Данный тезис подводит к мысли о возможности философского осмысления эпохи детства, с другого, противоположного, непривычного нам ракурса видения.

Известный польский педагог-гуманист Януш Корчак в своей концепции детства обосновывает право ребенка на уважение. По его мнению, «мы пренебрегаем ребенком... Надзирать — никаких самостоятельных начинаний — полное право контроля и критики. ...Мы проявляем недоверие к ребенку. Как редко ребенок бывает таким, как нам хочется. Годы работы все очевиднее подтверждали, что дети заслуживают уважения, доверия и дружеского отношения, что нам приятно быть с ними в этой ясной атмосфере ласковых ощущений, веселого смеха, первых бодрых усилий и удивлений, чистых, светлых и милых радостей, что работа эта живая, плодотворная и красивая» [9, с. 17]. Автор пишет о том, что взрослые могут себе позволить многое по отношению к ребенку, при этом никогда не умаляя собственные недостатки. Есть как бы две жизни: одна — важная и почтенная, а другая — снисходительно нами допускаемая, менее ценная. Рассуждая, автор прихо-

дит к выводу о том, что взрослые не умеют ценить мир детства. Я. Корчак призывает взрослых уважать собственность ребенка, «уважать право ребенка быть тем, что он есть, дети — это наши друзья, они были и будут. А ведь именно дети — князя чувств, поэты и мыслители. Уважайте, если не почитайте, чистое, ясное, непорочное, святое детство» [9, с. 33]. Ребенок — это пергамент, сплошь покрытый иероглифами, лишь часть которых ты сумеешь прочесть, а некоторые сможешь стереть или только перечеркнуть и вложить свое содержание [там же, с. 36]. На наш взгляд, именно в этих словах отражается его позиция ценностного отношения к миру детства и дальнейшего развитие идеи самооценности детства.

В философско-педагогическом аспекте представляет свой взгляд на проблему детства Ш. А. Амонашвили. Он пишет: «Я не мыслю педагогический процесс без философской основы, и причем не всякая философия, а та, которая поможет осмыслить ребенка, таинственность его судьбы, его назначение в жизни общества» [1, с. 10]. Автор считает, что без такой философии трудно выработать свою педагогическую позицию. Нужен философский и даже космический взгляд на ребенка. Автор приходит к выводу о том, что ребенок не является предметом специального изучения философов, в то же время отсутствуют рожденные самой педагогикой философские концепции о ребенке. Он считает, что философское осмысление ребенка не переходит за рамки скудного рассуждения о том, какова доля среды, наследственности и воспитания в становлении человека.

Сущность концепции Ш. А. Амонашвили заключается в том, что каждый ребенок рождается со своей миссией, — это значит, что каждый ребенок есть неповторимость и наделен от Природы особым, тоже неповторимым, сочетанием возможностей, способностей. Есть и общие для всех возможности и способности, но есть и своя изюминка у каждого [1, с. 12]. «Рождение любого ребенка не есть случайность, сама жизнь, бурлящая по своим законам, вызывает к рождению нужного человека» [там же, с. 13].

Автор считает, что общество со своими школами, воспитанием, образованием должно содействовать тому, чтобы человек смог раскрыть свою природу, смог утвердиться, смог выполнить возложенную на него миссию. А миссия эта может быть направлена только на доброе, на созидание, ибо Природа не нуждается в силах, разрушающих ее целостность, гармонию и красоту [там же, с. 17]. Содержание концепции Ш. А. Амонашвили также развивает и обогащает идею самооценности детства, связывая ее с особой миссией ребенка.

Феномен детства как сложную социальную систему и своеобразный духовный объект, в котором преломляются закономерности существования человека и человечества, рассматривает академик РАО Д. И. Фельдштейн. Он отмечает, что «в наши дни детство как особый структурно-содержательный и функциональный компонент современного общества заявляет о себе достаточно весомо не только как объективно значимое настоящее, но и определяющее будущее. Не случайно так активно развивается сфера психолого-педагогических знаний, связанная с его познанием и осмыслением» [13]. Вместе с тем он критикует устоявшуюся в психологии

традицию рассмотрения детства с точки зрения их дифференцированной характеристики, самостоятельно по возрастным периодам, и считает, что существующее обобщенное понятие «Детство» носит, как правило, лишь условно-объединительный смысл.

В условиях нестабильного состояния российского общества интерес к изучению феномена детства, по мнению Д. И. Фельдштейна, продиктован, во-первых, актуальностью проблемы «построения отношений Взрослого Мира к Детству, познания особенностей взаимодействия Взрослого Мира и Детства», во-вторых, тем, что детство оказалось в кризисном положении. Поэтому особое значение приобретает психолого-практическое направление в поисках условий и возможностей обеспечения его безопасности и развития.

Таким образом, следует подчеркнуть содержательную новизну его концепции, рассматриваемой детство как процесс, состояние, которое находится в постоянном саморазвитии, как явление, оказывающее значительное влияние на самосознание человека и все этапы его жизни.

Опираясь на идеи Л. С. Выготского о культурно-историческом развитии человека, Д. Б. Эльконин [14] раскрыл природу детства в контексте конкретно-исторических условий, которые определяют развитие, закономерности, своеобразие и характер изменений детства. Нет неизменного детства, нет детства «вообще». Ученый считает, что огромная потенциальная сила детства заключается в овладении ребенком человеческой культурой. Овладение духовными и практическими способами человеческих отношений к миру ребенок может освоить только с помощью взрослых и во взаимосвязи с ними. В процессе присвоения богатств родовой культуры происходит развитие человека. Так, Д. Б. Эльконым описаны различные виды деятельности детей, в процессе осуществления которых происходит присвоение ими основ культуры и тем самым реализуется психическое развитие ребенка. Он считал, что все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является общественным существом. Присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер, т. е. ребенок не пассивен в этом процессе, не приспосабливается к условиям своей жизни, а выступает как активный субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности.

В концепции В. Т. Кудрявцева уникальность человеческого детства заключается в особом месте детства в социокультурной системе. Ценность детства, по мнению В. Т. Кудрявцева, заключается в развивающей самодетерминации культуры и детства как сферы самой культуры. Отсюда можно вывести две взаимодополняющие задачи, которые решает ребенок, — культуросоусвоение и культуросозидание [8].

Впервые в работах В. Т. Кудрявцева мы встречаем попытку определить три исторических типа (формации) детства: квазидетство, неразвитое детство, развитое детство. Квазидетство характеризует предысторию детства, этот период соотносится с первобытным детством, неразвитое детство —

средневековая эпоха и в значительной мере нововременное детство, развитое детство — современный период. По мнению автора, во второй половине XX в. прослеживалась тенденция перехода от «неразвитого» детства к «развитому». Наличие культуротворческой функции составляет ведущий критерий современного детства — развитого детства. Особый вклад в процесс формирования развитого детства у современного подрастающего поколения посредством проектирования его сущностной — культуротворческой функции способно внести образование. Автор считает, что присвоение культуры современным ребенком протекает в форме ее своеобразного творческого развития [8].

На наш взгляд, идея самоценности детства в концепции Д. Б. Элькони прослеживается с позиций деятельностного подхода, а именно в рассмотрении потенциала детства в процессе овладения человеческой культурой, культурными способами деятельности. Данная идея получила свое дальнейшее развитие в положении В. Т. Кудрявцева о творческом саморазвитии, самоопределении ребенка в культуре.

По мнению философа А. П. Валицкой, существует несколько подходов к рассмотрению образа ребенка. Традиционно существует образ ребенка как маленького (недоразвитого взрослого). Это «чистая доска», «мягкая глина», ибо «человек есть тот, каковым его сотворить желают». С позиций того, что ребенка следует подготовить к взрослой жизни, сформировать, обучить, в этом случае воспитание неизбежно принимает форму социального насилия, где от имени общества выступает авторитарный родитель, учитель, воспитатель, и речь может идти только о мере и свойстве насилия — физического или психического, интеллектуального или морального. Второй подход, который автор условно называет «романтическим», ребенка представляет как особый, суверенный, непостижимый для взрослого мир. Он имеет собственные пространственно-временные параметры, язык, архетипические образы бессознательного, ценности, формирует способы отношения с миром внешним, «взрослым» в альтернативах: принятие/доверие, неприятие/сопротивление, приспособление/обособление. Третий подход к пониманию ребенка и мира детства состоит в «презумпции личности». Это означает принятие концепции личности (вне зависимости от возраста) как непрерывного процесса развития врожденных способностей, становления, совершающегося в современной социокультурной среде и имеющего своей целью не только ее освоение и адаптацию в ней, но и активное участие в ее конструировании, созидании. Далее автор отмечает, что при всем многообразии ракурсов обсуждения проблем детства остается неизменной традиция рассматривать его как период формирования личности под воздействием внутренних и внешних, природных и социокультурных обстоятельств, выделяя этапы, описывать процесс становления/развития как однонаправленный, детерминирующий и преимущественно конфликтный [3, с. 107–108].

Итак, в концепции А. П. Валицкой детство выступает как социокультурный феномен, который существует в пространстве культуры и во времени социума. Автор акцентирует внимание на том, что вечная и преходящая детскость — ценность личностная, социальная, культурная, которая присут-

ствуется в жизни человека и человечества в целом, определяя их судьбы. Временные параметры страны детства обычно ограничены полутора десятилетиями, пространственные — социокультурными обстоятельствами эпохи, средой города или деревни, информационным полем современной культуры, образовательной средой, созданной в школе, которая эти обстоятельства с необходимостью воспроизводит (моделирует). И пространство это открыто в глобальную сферу человеческой культуры, в ее прошлое и настоящее [4].

И. Д. Демакова вводит понятие «пространство детства» и также считает, что можно рассматривать его как социокультурный феномен, отражающий социальные особенности времени, страны, государственного и общественного устройства, ментальности и культуры. Одновременно оно может быть рассмотрено и как психолого-педагогическое явление, имеющее инвариантные характеристики, мало зависящие от социума. Автор подчеркивает мысль о том, что пространство детства с педагогической точки зрения важно рассматривать как пространство полноценной жизни ребенка, а не только как пространство его подготовки к взрослому бытию [6].

В данном контексте свою точку зрения на мир детства излагает психолог Е. В. Субботский. Мир детства, на его взгляд, это сложная конструкция, которая содержит в себе другие миры: мир общения ребенка с людьми, мир социальных взаимоотношений; мир предметов, мир познания; мир истории и культуры. Когда-то мир детства был и миром взрослого человека, но вернуться обратно не представляется возможным. В то же время, как считает автор, мир детского сознания близок людям, он находится внутри нашего мира, «он смотрит на нас глазами ребенка, говорит его голосом». Есть только один способ — это умение жить рядом с ребенком, найти ключ к пониманию его мира, чтобы понять самого себя [11, с. 4].

Таким образом, анализ исследований проблематики современного детства показал, что в научной литературе оно рассматривается как многомерное явление в социально-психологическом, социокультурном контексте, как культурно-исторический феномен, с позиций философско-педагогического осмысления. В рамках данной статьи нами предпринята попытка формулирования основных положений философско-педагогической концепции современного детства, которую стало возможным оформить и обобщить на основе изучения и анализа теоретических исследований. Итак, детство представляет собой сложную социальную систему, рассматриваемую в контексте конкретно-исторических условий. Детство отражает особенности социального устройства, культуры и ментальности общества, страны. Детство — это автономное явление социального мира, которое рассматривается как процесс, как состояние и как форма проявления. С точки зрения внешнего восприятия детство занимает особый статус в обществе, выполняет функцию социального вызревания. С точки зрения внутреннего содержания обладает особой природой, имеющей свой секретный мир, свое пространство, субкультуру. С позиций философии детство — это ключ к пониманию сущности человека, выполняет свою особую миссию, предназначение в изменении отношений мира взрослых к миру ребенка. Детство представляет собой ценность: личную, социальную и культурную. В современном мире

вызревает новый тип личности, так как складывается новая социокультурная ситуация детства. На передний план выходит идея самоценности детства, его культуротворческой функции, которая должна найти отражение в современных подходах к обучению и воспитанию, к построению равноправного диалога и нового уровня отношений между миром взрослых и миром ребенка, в выборе путей и способов творческого самоопределения и развития ребенка в мире человеческой культуры.

Обстоятельный теоретический анализ существующих подходов и концепций детства позволяет сделать нам следующие выводы:

1. Для целостного представления феномена детства важно рассмотреть исторические этапы становления детства как такового, динамику изменений его статуса в обществе. На протяжении исторического развития менялись взгляды на детство, соответственно оформлялись подходы и концепции относительно его сущности, функций, содержания. Исторически менялось отношение к детству в зависимости от уровня и этапов культурно-исторического развития общества.

2. Исследователи отмечают, что детство имеет свою протяженность в пространстве и времени культуры, тем самым идет процесс одновременного культуросозидания и культуросохранения. Ребенок активно и творчески познает окружающий мир, осваивает и присваивает ценности, становясь субъектом жизнедеятельности. Перед педагогами стоит задача выяснить, с одной стороны, каким образом, «вращивать культуру» в ребенке, с другой — как обеспечить условия и поддержать процесс «врастания ребенка в культуру», каковы его механизмы, педагогические средства.

3. Детство — это особое пространство, секретный мир, который развивается по своим законам, являясь частью культуры взрослых. Детская субкультура — это механизм или форма существования автономности детского мира, где ребенок осуществляет первые свои социальные пробы, учится выстраивать модели поведения, соподчинять свои мотивы, разрешать проблемы, сосуществовать в детском сообществе.

4. Исторически одна концепция детства сменяла другую по мере развития науки, общества и культуры. На смену авторитарной идее приходили гуманистические идеи, которые призывали признать и принять ребенка таким, какой он есть. Получает свое обоснование философско-педагогическая мысль о том, что ребенок приходит в этот мир с особой миссией, предназначением изменить собой мир и отношения внутри семьи, общества.

5. В настоящее время с позиций гуманистической психологии актуален выход на новые отношения между миром взрослых и миром детства, основанный на принципах равенства, диалогизма, сосуществования, свободы, соразвития, единства, принятия.

6. Современная философско-педагогическая концепция детства, вбирая и воплощая в себе предыдущие этапы развития, конструирует свое содержание, опираясь на идею самоценности периода детства, понимание и осознание функционального предназначения детства, обогащение его содержания, социальной и культурной ситуации развития. Чем развитее общество, тем выше уровень детства.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. — М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1995. — 496 с.
2. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. — Ростов на/Д.: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.
3. Валицкая А. П. Теория образования в контексте современности: учебное пособие. — СПб.: Астерион, 2014. — 167 с.
4. Валицкая А. П., Султанов К. В. Детство и общество в контексте культуры. — СПб., 2009. — 393 с.
5. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: учеб. пособие для самообразования. — М.: Педагогическое общество России, 2002. — 512 с.
6. Демакова И. Д. Педагогика и психология о феномене пространство детства // Вестник Калмыцкого университета. — 2012. — № 1(13). — С. 42–49.
7. Зеньковский В. В. Психология детства. — М.: Академия, 1996. — 346 с.
8. Кудрявцев В. Т. Исследования детского развития на рубеже столетий // Вопросы психологии. — № 2. — 2001. — С. 3–21.
9. Корчак Я. Как любить ребенка. — Екатеринбург: У-Фактория, 2008. — 380 с.
10. Кон И. С. Ребенок и общество. — М.: Академия, 2003. — 336 с.
11. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. — М.: Просвещение, 1991. — 207 с.
12. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. — М.: Школьная пресса, 2000. — 416 с.
13. Фельдштейн Д. И. Детство в современном мире: явление, событие, процесс // Мир психологии. — 2002. — № 1. — С. 9–19.
14. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

THE PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL
CONCEPT OF MODERN CHILDHOOD*Zinaida B. Lopsonova*

PhD in Pedagogy, A/Professor, Department of Primary and Pre-school Pedagogy,
Buryat State University, 24a Smolina st., 670000 Ulan-Ude, Russia

In the article we considered childhood as a socio-cultural and socio-psychological phenomenon. Different concepts disclose childhood in the context of specific cultural and historical conditions. At the present stage of social development it is important to understand the intrinsic value of childhood, its particular philosophy, purpose and place in human culture. The sciences of childhood have interdisciplinary character, thus it is increasingly important to study childhood from the standpoint of adult world relation to the world of children. The idea of child's creative self-determination in historical and cultural space where education plays one of the main roles is the most relevant nowadays.

Keywords: childhood, phenomenon, culture, the world of childhood, intrinsic value, cultural creativity, children's subculture, upbringing, education.

References

1. Amonashvili Sh. A. *Razmyshleniya o gumannoi pedagogike* [Reflections on Humane Pedagogy]. Moscow: Dom Shalvy Amonashvili Publ., 1995. 496 p.

2. Bondarevskaya E. V., Kul'nevich S. V. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya* [Pedagogy: Personality in Humanistic Theories and Systems of Education]. Rostov-on-Don: Uchitel' Publ., 1999. 560 p.
3. Valitskaya A. P. *Teoriya obrazovaniya v kontekste sovremennosti* [Theory of Education in the Context of Modernity]. St Petersburg: Asterion Publ., 2014. 167 p.
4. Valitskaya A. P., Sultanov K. V. *Detstvo i obshchestvo v kontekste kul'tury* [Childhood and Society in the Context of Culture]. St Petersburg, 2009. 393 p.
5. Gershunskii B. S. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka* [Philosophy of Education for the 21st Century]. Moscow: Russian Pedagogical Society, 2002. 512 p.
6. Demakova I. D. Pedagogika i psikhologiya o fenomene prostranstvo detstva [Pedagogy and Psychology about the Phenomenon of Childhood Space]. *Vestnik Kalmytskogo universiteta — Bulletin of Kalmyk University*. 2012. No. 1(13). Pp. 42–49.
7. Zen'kovskii V. V. *Psikhologiya detstva* [Psychology of Childhood]. Moscow: Akademiya Publ., 1996. 346 p.
8. Kudryavtsev V. T. Issledovaniya detskogo razvitiya na rubezhe stoletii [The Research in Child Development at the Turn of the Century]. *Voprosy psikhologii — Problems of Psychology*. No. 2. 2001. Pp. 3–21.
9. Korczak J. *How to Love a Child*. Warsaw 1919, 2nd edition 1920.
10. Kon I. S. *Rebenok i obshchestvo* [The Child and Society]. Moscow: Akademiya Publ., 2003. 336 p.
11. Subbotskii E. V. *Rebenok otkryvaet mir* [A Child Opens the World]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991. 207 p.
12. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub"ektivnoi real'nosti v ontogeneze* [Fundamentals of Psychological Anthropology. Psychology of Human Development: The Development of Subjective Reality in Ontogeny]. Moscow: Shkol'naya pressa Publ., 2000. 416 p.
13. Fel'dshtein D. I. Detstvo v sovremennom mire: yavlenie, sobytie, protsess [Childhood in the Modern World: a Phenomenon, an Event, a Process]. *Mir psikhologii — World of Psychology*. 2002. No. 1. Pp. 9–19.
14. El'konin D. B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected Psychological Works]. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 560 p.

УДК 373. 31

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-60-65

ОЗНАКОМЛЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЭКОНОМИЧЕСКИМИ ПОНЯТИЯМИ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ

© *Моргунова Ирина Геннадьевна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального обучения и математики, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: imorgunova59@mail.ru

В статье раскрываются теоретико-методологические и методические основы овладения младшими школьниками элементарными производственно-техническими и экономическими знаниями, доступными для понимания в данном возрасте. Усвоение младшими школьниками на уроках технологии таких экономических понятий, как процесс и продукт труда, орудия труда и трудовая деятельность, рассматривается как важнейший структурный элемент знания компонента содержания технологической подготовки будущих учителей начальных классов, которая призвана помочь студентам уяснить суть этих экономических понятий и показать методические пути ознакомления с ними младших школьников на уроках технологии. Ознакомление младших школьников с экономическими понятиями рекомендуется осуществлять не на уровне формального запоминания терминов, а на уровне распознавания по смыслу в процессе практической трудовой деятельности.

Ключевые слова: формирование понятий, процесс труда, продукт труда, орудия труда, предметы труда, младшие школьники, урок технологии.

Новый технологический этап научно-технического прогресса, пришедший на смену индустриальному этапу, в корне меняет наши представления о том, как осуществляются технологические преобразования окружающей действительности. Каждому человеку необходимо комплексно и только на основе научных знаний подходить к выбору способов своей деятельности. Но одни научные знания не обеспечивают такую деятельность автоматически. Для этого нужны и специальные знания, умения и средства технологического характера. Наиболее общие и элементарные основы этой крупной области знаний необходимы каждому образованному человеку. Эти основы и должны составлять содержание учебного предмета «Технология» [1, с. 201]. Поэтому важнейшим структурным элементом содержания технологической подготовки школьников на всех ступенях обучения является знаниевый компонент, включающий знания не только о конкретных технологических процессах и операциях преобразования материальных объектов, но и элементы производственно-технических, экономических и даже философских знаний, доступных для понимания и усвоения детьми в определенном возрасте.

На начальной ступени технологической подготовки школьников к таким знаниям можно отнести понятия о трудовой деятельности человека,

орудиях, процессе, предметах и продукте труда и другие. Все это обусловило включение в курс методики преподавания технологии темы «Формирование у младших школьников понятий о процессе и продукте труда», которая призвана помочь студентам не только уяснить суть этих и других связанных с ними экономических понятий, но и показать методические пути ознакомления с ними младших школьников на уроках. Рассмотрим сначала теоретико-методологические, а затем методические основы работы учителя начальных классов в этом направлении.

Прежде всего, необходимо, чтобы сами будущие учителя начальных классов четко разбирались в этих понятиях, различали их социально-экономическую сущность. Возьмем за основу следующее определение процесса труда. Процесс труда (трудовой процесс) — это целесообразная и целенаправленная деятельность человека по преобразованию предметов труда посредством орудий труда. Из этого определения вытекает наличие трех основных компонентов трудового процесса, а именно:

- 1) цели деятельности:
 - а) активность человека направлена на достижение определенной цели — целенаправленная,
 - б) деятельность выстраивается соответственно с этой целью — целесообразная деятельность;
- 2) предметов труда (обрабатываемых материалов);
- 3) орудий труда (инструментов и приспособлений) — активность человека связана преимущественно с оперированием орудиями труда.

В качестве цели этой активности человека выступает получение определенного продукта. Таким образом, продукт труда — это результат воздействия человека на предмет труда с помощью орудий. Следовательно, в процессе трудовой деятельности человека предмет труда (материал) под воздействием орудий труда (инструментов) превращается в продукт труда (законченное изделие).

Продукты труда людей очень разные. Они обладают множеством качеств и свойств: механических, физических, химических; технологических, эстетических и других. Этим они отличаются. Но продукты труда должны обладать одним важнейшим экономическим качеством, общим для всех. Без него результат трудовой активности человека не будет являться продуктом. Все без исключения продукты труда людей должны быть нужными, необходимыми, полезными. В них должна быть потребность. То есть, говоря языком экономической теории, результат процесса труда должен обладать потребительной стоимостью. Человек его должен где-то использовать, применять, употреблять в дело, удовлетворяя свои разнообразные потребности (биологические, социальные, духовные). Считаем, что именно так может быть доступно раскрыта суть понятия «потребительная стоимость» младшим школьникам.

В связи с этим возникают как минимум два вопроса. Первый — применимо ли такое чисто экономическое определение процесса и продукта труда к уроку технологии, к деятельности детей на уроке и к результату этой деятельности? Студенты однозначно отвечают на него — да, вполне. Поскольку

ку основные компоненты, характеризующие деятельность как трудовой процесс, на уроке технологии тоже есть: цель трудовой деятельности, разнообразные материалы — предметы труда; ручные инструменты — орудия труда.

Второй вопрос — являются ли изделия детей продуктами труда? На него однозначного ответа студенты не дают, их мнения расходятся. Пояснения педагога приводят их к пониманию сути этой неоднозначности. Ответ — да, если из разных материалов при помощи инструментов дети выполняют изделия нужные, полезные, имеющие практическое применение. Ответ — нет, если после урока технологии эти изделия мы находим выброшенными в урну. В этом случае практическая ценность вещи для ребенка не ясна. Где ее можно использовать, он не знает. Изготавливая ее, он не удовлетворял какую-либо свою или общественную насущную потребность.

При этом студенты нередко возражают педагогу. Вполне возможно, что учитель использовал процесс изготовления данного изделия для решения каких-то значимых учебных, воспитательных или развивающих задач: например, формировать определенные трудовые умения, воспитывать важные качества личности, развивать моторику ребенка или познавательные процессы. Но в этом случае выполненное изделие будет выступать в роли средства обучения, воспитания, или развития, а не в роли продукта труда. Потому что продукт труда обязательно должен обладать потребительной стоимостью.

Перечень продуктов труда, которые рекомендуется выполнять на уроках технологии в начальных классах обширен. Он постоянно пополняется новыми интересными, занимательными и полезными изделиями. Ознакомление школьников с продуктами предстоящего труда можно проводить с использованием следующих методов:

- 1) демонстрация образцов изделий,
- 2) иллюстрация рисунков, чертежей, разверток изделия,
- 3) словесное описание изделия.

Каким бы из перечисленных методов ни воспользовался учитель, во всех случаях важно, чтобы ученики отчетливо и правильно представляли конечный результат своей работы на уроке; понимали назначение изделия, а также требования, которые к нему должны предъявляться [2].

Расширение на уроках технологии политехнического кругозора учащихся в целом и формирование в частности их технологических представлений и понятий предполагает ознакомление детей с предметами труда, орудиями труда и трудовой деятельностью человека. Рассмотрим их методические основы.

Ознакомление с предметами труда происходит тогда, когда, используя разнообразные материалы в процессе изготовления изделий, дети изучают историю их изобретения, строение, свойства, способы получения и обработки. Ученики узнают, что некоторые предметы труда уже подверглись предварительной обработке (бумага, картон, ткань, нитки, пластилин, металл, пластмассы); другие же они используют в виде сырья, т. е. непосредственно взяв из природы, необработанные (глина, природные материалы). Проводя

на уроках наблюдения и несложные опыты, дети под руководством учителя выявляют свойства этих материалов, зная и учитывая которые, они обучаются более качественно их обрабатывать.

Кроме того, учитель проводит большую работу по ознакомлению младших школьников с процессами промышленного производства некоторых материалов. Ученики узнают о бумагоделательных машинах и процессе изготовления бумаги и картона; о прядильных и ткацких фабриках и станках, производящих и обрабатывающих текстильные материалы; о керамическом производстве и др. Все это не только расширяет политехнический кругозор учеников, но и повышает их технологическую грамотность, поскольку эти знания они используют в практической трудовой деятельности тут же на уроке.

Ознакомление с орудиями труда. Инструменты и приспособления, применяемые младшими школьниками на уроках технологии, также очень разнообразны. Это пока еще ручные инструменты, однако владение ими и правильное выполнение ручных технологических операций подготавливают ребенка к изучению и использованию машинных орудий труда в основной школе. Поэтому задача учителя не только обучить младших школьников правильным и безопасным приемам работы ручными инструментами (сформировать простые трудовые умения), но и показать их сходство с машинными орудиями. Для этого учитель знакомит учеников с устройством и принципом работы какого-либо ручного орудия труда (ножниц, циркуля, иглы, лобзика, отвертки и прочее). Главные технологические знания, которые должны быть усвоены детьми в ходе такого сравнения, — принцип работы ручных и машинных орудий труда одинаков. Предшественником любой машины (в широком смысле этого понятия) был ручной инструмент или приспособление.

В процессе технического моделирования учитель знакомит детей с принципиальным устройством машин и некоторыми естественно-научными законами, лежащими в основе их работы.

Большой интерес у детей вызывают исторические справки об изобретении того или иного инструмента или приспособления. Как давно человек пользуется им, как выглядели его предшественники, из какого материала они были сделаны, как постепенно менялся не только внешний облик, но и его устройство? Как человек постепенно совершенствовал свои орудия труда, ученики узнают на примере ткацкого станка, прялки, гончарного круга, швейной машинки и пр. Часто педагог приводит занимательные и даже курьезные факты, связанные с совершенствованием ручных орудий труда и изобретением человеком машинных орудий (например, изобретение пылесоса).

Важным моментом в такой работе является объяснение младшим школьникам, что прогресс в области совершенствования орудий труда непрерывен и совершается он все более ускоренными темпами.

Ознакомление с трудовой деятельностью человека. Ошибаются те педагоги, которые считают, что, работая в этом направлении, они должны осуществлять профориентационную работу. Совсем нет. Это достаточно

трудный аспект в работе учителя по технологической подготовке младших школьников, поскольку он связан с формированием у детей обобщенных представлений о трудовой деятельности не только как социально-экономической, но и психологической категории. Изучением труда как специфического вида человеческой деятельности занимается особая отрасль психологического знания — психология труда.

Однако общее познается маленькими школьниками через конкретное. Поэтому на конкретных примерах определенных профессий учитель показывает, что процесс производства любого изделия имеет общие этапы. Сначала инженер-конструктор задумывает какое-либо изделие, разрабатывает его конструкцию, чертежи (этап умственного конструирования). Затем инженер-технолог планирует последовательность его изготовления, разрабатывает технологические карты и другую документацию (этап планирования). На следующем этапе мастера, бригадиры и рабочие подготавливают необходимое оборудование, материалы, распределяют объем работы между членами бригады (организационный этап). И только после этого приступают к выполнению технологических операций, связанных с обработкой материалов и непосредственному изготовлению изделия (технологический этап). Получается законченное изделие — продукт труда, которое обязательно проверяется сначала самим работником, а затем и специальными людьми — контролерами (контрольный этап). Важно подчеркнуть, что в продукте труда сливаются воедино и предмет труда, и орудия труда, и деятельность человека (часто коллективная).

Таким образом, на примерах, связанных с конкретным производительным трудом людей, учитель закладывает у младших школьников первоначальные представления об общих трудовых функциях: умственном конструировании деятельности, ее организации и осуществлении, а также контроле и регулировке ее результатов. Эти функции называются общими, поскольку присущи любому процессу труда. Кроме того, в дальнейшем необходимо пояснить, что они присущи не только производительному труду, но труду вообще — и физическому, и умственному. И в труде любого работника, даже не производящего материальные блага в виде конкретных предметов и вещей (учитель, врач, писатель, шофер, музыкант), есть эти общие трудовые функции. И в своем труде на уроках технологии детям придется также выполнять или все эти функции последовательно, или какую-то одну из них, например, функцию контроля, или организации трудовой деятельности, или ее планирования.

Важно отметить, что ознакомление младших школьников с рассмотренными выше экономическими понятиями осуществляется на уровне распознавания по смыслу, а не на уровне формального запоминания терминов. Абстрактные экономические категории осмысливаются и усваиваются детьми в процессе практической трудовой деятельности, связанной с изготовлением изделий из разнообразных материалов, предусмотренных программами по технологии.

Литература

1. Атутов П. Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержательно-процессуальные основы. Избранные труды: в 2 т. — М., 2001. — Т. 2. — 368 с.
2. Моргунова И. Г. Урок трудового обучения (технологии) в начальных классах: учеб. пособие для студ. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006. — 193 с.

INTRODUCING ECONOMIC CONCEPTS TO JUNIOR SCHOOL CHILDREN AT TECHNOLOGY LESSONS

Irina G. Morgunova

PhD in Pedagogy, A/Professor

Department of Vocational Training and Mathematics, Buryat State University

24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

In the article we described the theoretical, methodological and methodical bases for acquisition elementary industry, technical and economic knowledge by junior school children. Understanding of such economic concepts as a process of labor, a product, a tool and labor activity by children at technology lessons is considered as the most important structural component of technological training in elementary school. We also discussed theoretical training of future primary school teachers, which is intended for their understanding of elementary economic concepts and development of effective methods for introducing them at technology lessons. Learning of economic concepts by junior school children should be aimed at recognition of terms in the course of practical work, but not at their formal memorization.

Keywords: formation of the concepts, process of labor, product, a tool, a subject of labor, junior school children, technology lessons.

References

1. Atutov P. R. *Pedagogika trudovogo stanovleniya uchashchikhsya: sodержatel'no-protsessual'nye osnovy. Izbrannye trudy* [Pedagogy of Students' Labor Training: Substantial and Procedural Framework. Selected Works]. In 2 v. Moscow, 2001. V. 2. 368 p.
2. Morgunova I. G. *Urok trudovogo obucheniya (tekhnologii) v nachal'nykh klassakh* [Lessons of Labor Training (Crafts) in Primary Grades]. Ulan-Ude: Buryat State University Publ., 2006. 193 p.

УДК 37. 036 (571.54)

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-66-77

ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО БУРЯТИИ В ХУДОЖЕСТВЕННО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

© *Пазников Олег Иванович*

кандидат педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания гуманитарных дисциплин, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: opaznikov@mail.ru

В статье рассматривается роль изобразительного искусства Бурятии в художественном воспитании младших школьников. Описываются эффективные формы и методы учебной и внеучебной работы по изобразительному искусству в начальной школе. Также автор описывает особенности содержания и методики работы в области музейной педагогики. Автором раскрывается опыт организации музейных занятий в период начального школьного обучения.

Содержание статьи носит инновационный характер и строится на основе педагогической концепции, включающей аутентичные компоненты региональной культурной среды. В статье приводится перечень произведений художников Бурятии, рекомендуемых для использования на уроках изобразительного искусства в начальной школе.

Ключевые слова: изобразительное искусство, художественное воспитание, начальная школа, методика, система, музейная педагогика, произведение искусства.

«Детская природа ясно требует наглядности» [15, с. 107]. Эти слова К. Д. Ушинского по-прежнему остаются актуальными для педагогики начальной школы и, прежде всего, для области художественного воспитания, где визуальный компонент составляет основу всей методической деятельности с учащимися.

При этом выбор наглядно-образных средств — произведений живописи, графики, скульптуры, декоративного искусства — для работы с младшими школьниками имеет свои особенности, обусловленные уровнем развития воспитуемых и целевыми установками школьной программы. Так, по своему содержанию и выразительным свойствам изобразительный материал должен быть близок возрастной природе детей, адаптирован к их этнокультурному сознанию, вызывать интерес и положительный эмоциональный отклик в душе ребенка.

Обращение к классическому опыту отечественной педагогики (С. А. Рачинский, Н. В. Покровский, С. Т. Шацкий, Н. К. Крупская, В. А. Сухомлинский, Б. Т. Лихачев, Н. Д. Никандров и др.) позволяет утверждать, что в выборе и освоении культурно развивающего материала в школьный период необходимо «начинать с того, что близко». Отсюда вытекает закономерный вывод о целесообразности использования с первых шагов приобщения школьников к искусству, прежде всего, художественного

потенциала региональной среды, в условиях которой происходит социокультурное становление подрастающей личности.

Следуя данной парадигме, современная программа начальной школы рекомендует «знакомить учащихся с культурой родного края, памятниками архитектуры и декоративно-прикладного искусства», проявляя при этом творческий подход и «учитывая особенности национальной культуры» [5, с. 12–13], то есть комплексно задействовать в воспитательной работе с детьми доступный арсенал художественно-образных средств, сформированный на местной культурной почве.

Из опыта известно, что изобразительное искусство Бурятии как культурный феномен, вобравший в свою образную систему типически выраженные стороны действительности, события прошлого и современности родного края, эстетические идеалы проживающих здесь народов, обладает той уникальной силой духовного воздействия на личность ребенка, с которой не могут сравниться наглядные образы, возникшие на иной региональной почве. Поэтому аутентичный материал народного и профессионального искусства Бурятии как сензитивное формирующее средство имеет приоритетное значение на этапе начального художественного воспитания в условиях общеобразовательных учреждений республики.

Руководствуясь данной установкой, мы системно используем развивающие возможности регионального художественного компонента в содержании всех видов занятий по изобразительному искусству, определенных учебной программой начальной школы (рисование с натуры, рисование на темы, декоративная работа, лепка, аппликация, беседы об искусстве), осуществляемых на инновационной педагогической основе.

Исследование показывает, что благодаря широкому видовому и жанровому диапазону, богатому разнообразию выразительных средств искусства Бурятии присущ ряд важных в педагогическом отношении функций, в том числе:

- эстетическая (искусство как источник красоты и средство формирования эстетических чувств);
- мировоззренческая (искусство как средство «презентации» мира и формирования мировоззрения);
- когнитивная (искусство как средство образного познания объектов, явлений и закономерностей окружающего мира);
- эвристическая (искусство как средство поиска и открытия — объективно и субъективно — новых сторон реальной и художественной действительности);
- креативная (искусство как парадигма и средство развития продуктивной творческой деятельности);
- дидактическая (искусство как средство общего и художественного образования);
- воспитательная (искусство как средство комплексного — художественного, эстетического, нравственного, трудового, патриотического, этнокультурного, экологического — воспитания); и др.

Ориентированные на гармоничное развитие личности, универсальные по своему формирующему характеру, названные функции в практике художественно-педагогической деятельности реализуются в тесной взаимосвязи, органично дополняя друг друга.

Центральное место в нашей инновационной педагогической системе занимает работа с художественным образом как образовательно-воспитательным фактором сквозного действия и полифункциональной основой изобразительного искусства родного края, вместе с тем определяемым нами базовым средством художественного воспитания в начальной школе.

Позволяя выразить любое явление действительности, художественный образ, по мнению исследователей (А. Л. Андреев, Ю. Б. Борев, В. В. Ванслов, И. Ф. Гончаров, Б. Т. Лихачев, А. В. Славин, Л. Н. Столович и др.), «нередко бывает богаче, глубже и полнее понятия» [7, с. 21]. Являя собой органичное единство типичного и конкретного, общего и единичного, он несет в себе информацию о наиболее существенных сторонах окружающего мира. В отличие от понятийного знания, содержание визуального образа с помощью специфических средств (композиционных, пластических, тональных, колористических, фактурных и др.) доводится до сознания реципиента через эмоциональную сферу, что делает механизм его сенсорного влияния на личность ребенка эффективно действенным в когнитивном и воспитательном отношении.

В результате дифференцированного отбора, отвечающего специальному комплексу критериев (Т. С. Комарова, Р. М. Чумичева, Б. П. Юсов и др.) применительно к восприятию учащихся младшей возрастной группы, в содержание инновационной программы включены произведения изобразительного искусства Бурятии различных жанров (портретный, пейзажный, бытовой, исторический, мифологический, батальный, анималистический и др.), структурно составляющие следующие тематические разделы:

«Летопись, написанная кистью» (И. А. Аржиков «Старый быт»; В. Ф. Архипов «Верхнеудинская ярмарка»; Э. Э. Аюшеев «Былое»; Л. Д. Семенов «Верхнеудинские казаки»; Ю. А. Чирков «Наши деды»; и др.);

«Фольклорные образы Бурятии» (Ф. И. Балдаев «Шоно-Батор»; Г. Е. Павлов Иллюстрации к бурятскому эпосу «Гэсэр»; И. И. Стариков Иллюстрации к бурятскому эпосу «Аламжи Мэргэн»; Б. Т. Тайсаев. «Рождение легенды (Ихирит и Булагат)»; Ч. Б. Шенхоров «Боги Байкала»; и др.);

«Путешествие по родному краю» (Д.-Н. Д. Дугаров «Суровый край»; М. Я. Метелкина «Цветущая Бурятия»; Е. И. Неволлина «Сибирский полустанок»; Т. А. Рудь «Индустриальный Улан-Удэ»; А. Н. Сахаровская «Заимка. Высокогорная Бурятия»; и др.);

«Поэзия родной природы» (А. И. Батуров «Облака над степью»; В. В. Инкижинов «Баргузинский перевал»; А. В. Казанский «Таежный багульник»; М. З. Оленников «Над Джидой»; Ч. Б. Шенхоров «Торская долина»; и др.);

«Славное море, священный Байкал...» (А. И. Клемашев «Весна на Байкале»; Р. С. Мэрдыгеев «Байкал»; М. З. Оленников «Байкал. Фролиха»; К. И. Сергеев «Свежий ветер. Байкал»; Б. Т. Тайсаев «Байкал. Сарма»; и др.);

«Люди нашей республики» (В. Я. Гончар «Портрет сибиряка»; А. В. Казанский «Портрет писателя М. Степанова»; О. Т. Козлов «Автопортрет с палитрой»; С. Л. Цоктоев «Дарима»; Ю. А. Чирков «Портрет сакманщицы Н. П. Тогмитовой»; и др.);

«Сюжеты народного быта» (И. Х. Алтаев «Осенние хлопоты»; Е. А. Болсобоев «Ожидание»; В. К. Грищенко «На родной земле»; А. А. Окладников «Утро»; Л. Д. Семенов «В деревне»; и др.);

«Трудом славен человек» (А. П. Ажигиров «Стрижка овец»; Л. Д. Доржиев «Пастух»; Р. С. Мэрдыгеев «Баян тала» (Богатая степь); Е. И. Неволлина «Доярка»; А. А. Окладников «Будни Байкала»; Ю. А. Чирков «На стекольном заводе»; и др.);

«Народные праздники Забайкалья» (Д. Д. Лыгденов «Праздник Белого месяца»; Л. И. Нохоева триптих «Возрождение»; С. Р. Ринчинов «Кубок золотого дракона»; А. Н. Сахаровская триптих «Сурхарбан»; Л. Д. Семенов «Утро фольклорного праздника»; и др.);

«В мире детства» (Б. Д. Доржиев «Маленький художник»; Д. Д. Лыгденов «Дали детства»; Б. Э. Лыксоков «По теплому склону»; Ш.-Ж. Ц. Раднаев «Мечтатели»; Л. И. Нохоева «Портрет дочери»; и др.);

«Наши друзья животные» (И. Х. Алтаев «Купание гнедого жеребца Салюта»; М. Б. Ванданов «Друзья»; Д. Д. Лыгденов «Перед дальней дорогой»; И. Г. Налабардин «Юннаты»; В. Г. Поспелов «На острове Белом»; и др.).

Широкий спектр отраженных в них образов и сюжетов воспроизводит целостную картину окружающего мира во множестве его материальных и духовных сторон, значительная часть которых в объективной реальности недоступна непосредственному восприятию младших школьников.

Открытость и восприимчивость детской природы в этом возрасте благоприятствуют интенсивному впитыванию образной информации, экстрагированной из самой действительности. Ее предметное обсуждение содержит элементы проблемного обучения, основы искусствоведческих знаний и эстетическую оценку, что расширяет общий и художественный кругозор учащихся, помогает увидеть необычное в обычном, обнаружить закономерную связь явлений. Углубление в сюжетно-смысловую ткань произведений активизирует мыслительные процессы, развивает наблюдательность и познавательные интересы воспитуемых. Почерпнутые из художественных источников сведения исторического, фольклорного, краеведческого, этнографического, этнокультурного, профориентационного, экологического характера «профильно» используются в системе межпредметных связей. Тем самым искусство Бурятии успешно реализует свою мировоззренческую и ряд других развивающих функций.

Дидактический аспект работы с произведениями искусства нацелен, прежде всего, на освоение в доступной для детей форме структурных и формообразующих основ художественного образа, изучение азов изображи-

тельной грамоты. Так, опора на классические и современные образцы искусства Бурятии при объяснении учебного материала позволяет наглядно «опредмечивать» сущность ключевых художественных понятий, элементарных законов композиции, перспективы, светотени, цветоведения, определенных компетентностными требованиями школьной программы для 1–4 классов.

Наряду с базовым принципом взаимосвязи содержания и выразительных средств, воплощенным в каждом художественном образе, дидактическому освещению в работе с детьми подлежит творческая составляющая произведений, формализованная в оригинальных приемах и способах изображения, индивидуальной авторской манере, своеобразном колористическом строе картин и других отличительных свойствах.

Постижение художественного образа, по свидетельству ученых (А. В. Бакушинский, Б. М. Теплов, Е. И. Игнатьев, А. А. Люблинская, Б. С. Мейлах, А. А. Мелик-Пашаев, Н. Н. Ростовцев; и др.), является сложнейшим мыслительным и вместе с тем эмоциональным процессом, поскольку в нем «за внешней конкретностью, кажущейся ясностью и простотой скрывается неизмеримо большее, значительное, целостное, противоречивое, что необходимо увидеть, почувствовать, пережить, осознать» [7, с. 21].

Участвуя в коллективном разборе произведений, школьники получают первичные навыки анализа, сравнения, обобщения, критического суждения. Как следствие, у них совершенствуется аналитический аппарат, повышается уровень речевой культуры — важнейшие факторы учебной деятельности.

Самостоятельное добывание знаний из художественных источников, организуемое и направляемое учителем путем «от простого к сложному», активизирует познавательную деятельность учащихся на уроке, придает ей четко мотивированный, эвристический характер, обеспечивает создание для младших школьников новых «зон ближайшего развития».

Дидактическая функция искусства Бурятии реализуется в единстве с воспитательным потенциалом, заключенным в самой сути изобразительного материала, что является неременным условием системного подхода к решению задач инновационной программы. В зависимости от жанровой специфики художественных образов, используемых в процессе учебных и внеклассных занятий, приоритетное значение имеет тот или иной воспитательный аспект.

Так, в работе с произведениями пейзажного жанра на первый план выдвигается задача воспитания у детей эстетического отношения к окружающему миру. На примере разнообразных по ландшафтному содержанию и стилистике живописных образов (Э. Э. Аюшеев «Просторы Бурятии»; Г. И. Баженов «Селенга»; Б. В. Гармаев «Иволгинские степи»; А. В. Казанский «Рассвет на Байкале»; Р. С. Мэрдыеев «Шум в Саянах»; и др.) воспитуемым открывается многоликая красота природы родного края, неповторимая палитра ее красок в разное время года, увиденные особым взглядом художника. Возвышенный и одухотворенный язык пейзажных композиций со всей полнотой авторских чувств передает лирическую прелесть отдельных природных уголков Бурятии, эпический размах ее степных и таежных

просторов, переменчивый нрав могучей стихии Байкала, гордое величие снежных вершин Восточных Саян.

Духовно переживая эмоциональное состояние природных образов, запечатленных средствами живописи, школьники учатся ассоциативно выражать его с помощью эпитетов: «светлое», «радостное», «тихое», «грустное», «задумчивое» и т. п. Органичной контекстуальной частью художественно-воспитательных бесед являются развивающие сведения о роли экологического окружения и пользе природных богатств Бурятии, о правилах поведения в условиях природной среды и необходимости гуманного отношения к ее обитателям.

Чтобы создать на уроке положительную эмоциональную атмосферу, активизировать творческое воображение и вербализовать духовный отклик детей в метафорически яркой форме, им предлагается вспомнить подходящие по тематике ранее изученные произведения устного фольклора, стихи о природе поэтов-классиков — А. С. Пушкина, А. А. Фета, Ф. И. Тютчева, С. А. Есенина, Е. А. Благиной и др. Кроме того, для описания природных мотивов родного края, изображенных мастерами искусства Бурятии, учитель приводит созвучные им поэтические строки известных бурятских авторов — А. Д. Бадаева, Н. Г. Дамдинова, Б. С. Дугарова, Д. З. Жалсараева, Н. Ш. Нимбуева, Д. А. Улзытуева, Ч. Ц. Цыдендамбаева и др.

Коллективное рассмотрение живописных образов, посвященных теме Байкала (Л. А. Лабок «Пирс. Байкал», Г. Н. Москалев «На Байкале», В. Н. Николук «Монастырь на Байкале», В. Г. Поспелов «Берег Байкала», К. И. Сергеев «Байкал. У Святого мыса»; и др.), расширяет наглядное представление детей об этом природном достоянии Бурятии, поэтически именуемом «славным морем», «жемчужиной Сибири» и почитаемом в народе национальной святыней. Вводным компонентом беседы, презентующим данную тематику и определяющим ее духовную тональность, служит стихотворение И. И. Молчанова-Сибирского «Озеро Байкал», декламируемое учениками:

Между гор и между скал	Дальше белый, как старик,
Блещет озеро Байкал.	Снеговой Мунку-Сардык.
Дует с северных низин	С гор бегут вперегонки
Сильный ветер баргузин.	Триста тридцать три реки.

Волны бьются в берега,	Дует с северных низин
А кругом шумит тайга.	Сильный ветер баргузин.
Проступает сквозь туман	А в середине между скал
Великан Хамар-Дабан.	Блещет озеро Байкал.

В процессе знакомства с живописным материалом, наряду с поэтической речью, в качестве музыкального фона звучат аудиозаписи произведений композиторов Бурятии — А. А. Андреева, Д. Д. Аюшеева, П. Н. Дамиранова, Ю. И. Ирдынеева, С. С. Манжигеева, А. А. Прибылова, В. А. Усовича, Д. Д. Шагдарон, Б. Б. Ямпилова; и др.

Подобная методика классных бесед, основанная на синтезе искусств, усиливает яркость впечатлений от встречи с пейзажным жанром в творчестве художников Бурятии, благодаря чему обеспечивается полноценное раскрытие его формирующего потенциала.

Иного рода воспитательный эффект достигается в ходе работы с социально-тематическими образами. Среди них особыми возможностями обладают портретные изображения, знакомство с которыми служит для детей начальной школой «человековедения».

Сравнивая портреты людей разных возрастов, социальных групп и профессий (Э. Э. Аюшеев «Доярка Ц. Эрдынеева», Л. С. Воронцова «Автопортрет с букетом», А. Б. Даржаев «Портрет мужчины», Ч. Б. Шенхоров «Портрет ветерана войны»; Ю. А. Чирков «Портрет чемпиона Бурятии по стрельбе из лука Б. Б. Бальчинова»; и др.), воспитуемые обретают первичный психологический опыт. Они учатся видеть связь между внешними проявлениями персонажа (фигура, одежда, поза, пластика, жест, мимика, взгляд и др.), его внутренним миром, социальной принадлежностью и родом занятий. Фокусируя внимание школьников на личностных чертах конкретного типажа, учитель помогает им определить особенности характера человека, описать его духовные качества. Важную информативную роль при этом играет фоновая среда, содержащая семантически значимые элементы стаффажа, входящие в целостную структуру образа и обогащающие его интерпретацию. Способность понять индивидуальную сущность героев портретного жанра, проникнуться их настроением и мироощущением повышает чуткость детей к окружающим людям, создает предпосылки для появления у них чувства эмпатии.

Результаты этой работы, имеющие непосредственный выход в реальную сферу межличностных и общественных отношений, составляют имманентную часть социализации личности ребенка.

Большую воспитательную нагрузку несут типические образы на социальные темы (бытовые, трудовые, этнокультурные и др.) сюжетного характера. Гуманистическая направленность произведений, их ясно выраженный общественный и гражданский пафос (И. Х. Алтаев «Гостям всегда рады», А. В. Казанский «Монтажники», Г. Н. Москалев серия «Народные праздники», С. Р. Ринчинов «Семья. Тоонто», А. И. Тимин «У истоков дружбы»; и др.) служат отправным началом для реализации широкого спектра воспитательных задач. Благодаря аутентичному содержанию и выразительной силе художественных образов детям прививается чувство духовной причастности к истории родного края, уважение к труженикам бурятской земли, а наглядное знакомство с этнографическими подробностями народного быта, национальными культурными обычаями формирует у них толерантное отношение к традициям соседних народов.

Однако при всей значимости содержательной стороны искусства Бурятии ведущим фактором воспитательного влияния выступает его духовно-эстетическая сущность, пронизывающая всю ткань художественно-педагогической работы. К тому же стоит отметить, что успешное приобщение учащихся к изобразительному творчеству и реализация воспитательной

функции регионального художественного компонента возможны лишь при условии воспитания интереса к искусству в целом.

Таким образом, отвечающее принципу системности, начальное художественное воспитание школьников средствами искусства родного края осуществляется в единстве с элементами эстетического, нравственного, патриотического, этнокультурного, экологического, трудового воспитания, которые в той или иной степени присутствуют во всех видах проводимой инновационной художественно-педагогической деятельности.

Как показывает опыт, исключительно важное значение в совершенствовании начального этапа художественного воспитания имеет использование современных технологий музейной педагогики.

Исследования в этой инновационной области (О. В. Мельникова, А. Н. Морозова, О. Л. Некрасова-Каратеева, Л. В. Пантелеева, С. И. Сотникова, Б. А. Столяров, М. Ю. Юхневич и др.) убеждают, что одним из главных путей оптимизации школьной работы по изобразительному искусству является систематическое приобщение детей к художественным ценностям в их подлинном виде, когда «произведение искусства действует непосредственно своими средствами, говорит на своем языке ...» [3, с. 6].

Это возможно лишь в музейных условиях, где учащихся окружает особая атмосфера, располагающая к полноценному восприятию авторских образцов живописи, графики, скульптуры, декоративно-прикладного искусства. В сочетании с определенным комплексом педагогических мер она генерирует у воспитуемых качественно новые ощущения, эмоции и впечатления, отличные от восприятия репродукционного материала, предлагаемого в обстановке классных занятий.

Поэтому наша педагогическая концепция включает в свое образовательно-воспитательное пространство просветительный потенциал ведущих музейных учреждений столицы Бурятии — Республиканского художественного музея им. Ц. С. Сампилова, Музея истории Бурятии им. М. Н. Хангалова, Музея истории города Улан-Удэ, Этнографического музея народов Забайкалья, экспозиционные фонды которых позволяют ретроспективно охватить широкий круг архетипных и современных образцов изобразительного и декоративного творчества родного края, поэтапно вводить школьников в мир «большого искусства».

Методика организуемых с детьми музейных экскурсий строится на основе сочетания коллективных бесед с индивидуальной деятельностью учащихся. Как правило, после группового знакомства с экспозиционным материалом школьникам ставятся доступные их возрасту исследовательские задачи и они переходят к самостоятельному рассмотрению произведений, вызвавших у них наибольший интерес и эмоциональную реакцию. В это время учитель осуществляет лично ориентированную работу с детьми, отвечая на возникающие у них вопросы и корректируя художественно-познавательную деятельность воспитуемых.

В предпедевических целях перед каждой экскурсией ученикам напоминаются правила поведения в «храме искусства» и дается методическая установка на грамотное восприятие художественных объектов.

Как известно, полноценное восприятие произведения искусства должно создавать у реципиента целостное, эмоционально окрашенное представление о нем как о едином организме, в котором выразительные средства (форма, цвет, тон и др.) тесно связаны между собой и подчинены содержанию. По мере накопления зрительского опыта воспитуемые овладевают умением выделять центр композиции, первый и второй план восприятия, осознавать семантическую роль деталей, определять технические особенности изображения.

Только в перцептивном общении с оригиналами школьникам становятся доступны технологические и технические стороны их исполнения: фактурные свойства художественного полотна (крупная и мелкая зернистость холста, гладкая поверхность шелка, рельефная основа оргалита и др.), присутствующие им виды красочных материалов (акварель, гуашь, темпера, акрил, масло и др.), способы нанесения последних на картинную плоскость (лессировка, корпусное письмо и т. п.), а также возможность ощутить движение кисти, подчиненное замыслу живописца, что, как правило, остается за рамками предметного познания при восприятии художественных репродукций.

Определяя произведение искусства как своего рода микрокосм, вошедший в себя исторически накопленный человечеством универсальный жизненный и творческий опыт, исследователи (М. В. Алпатов, Н. Н. Волков, М. С. Каган, М. И. Карапетян, П. М. Якобсон и др.) справедливо полагают, что этот ценный багаж должен стать неременным достоянием педагогического процесса, поскольку «сверхзадача эстетического восприятия — формирование человека» [3, с. 6].

Эмпирически установлено (Р. Арнхейм, Л. С. Выготский, А. Я. Зись, В. С. Кузин, О. Н. Органова и др.), что, вступая в визуальный и духовный контакт с произведением искусства, реципиент виртуально погружается в особую, отличную от реальной среды художественную действительность, существующую по своим внутренним законам. Синкретично воздействуя на сознание и чувства зрителя всем комплексом своих образно-выразительных средств, она включает в работу механизмы внимания, памяти, мышления, воображения личности, превращая процесс восприятия в активное сотворчество с автором картины.

По-настоящему яркие и волнующие детей образы живописи, графики, скульптуры рожают у них широкую гамму ассоциаций, а осмысление увиденного вызывает немало вопросов, обращенных к учителю. При этом задача педагога состоит в том, чтобы направить воспитуемых по пути самостоятельного поиска нужных ответов, ведущему от первоисточков познавательного интереса к устойчивой потребности в общении с искусством.

Правильно организованный процесс восприятия художественных ценностей не только обогащает эстетический опыт и совершенствует образное мышление школьников, но и позволяет испытать особое духовное ощущение, высшим проявлением которого выступает катарсис.

Важным итоговим моментом экскурсионных занятий является закрепление полученных знаний и впечатлений в завершающей беседе с учащимися.

В дальнейшем экстериоризация образно-познавательного материала, почерпнутого из художественных первоисточников Бурятии и процессуальной стороны музейных мероприятий, происходит посредством продуктивной творческой деятельности на уроках изобразительного искусства и других школьных дисциплин (выполнение рисунков, содержащих усвоенные приемы изображения, создание тематических композиций по мотивам музейных экскурсий, написание сочинений по картинам и т. п.).

Большой интерес вызывают у детей регулярно организуемые встречи с мастерами изобразительного искусства Бурятии — членами Союза художников России (народным художником РБ В. Ф. Архиповым, заслуженным художником РБ Т. Ц. Дашиевой, народным художником РБ Б. Г. Жамбаловым, заслуженным художником РФ И. Г. Налабардиным, заслуженным художником РБ В. Г. Поспеловым и др.), работающими в разных видах изобразительного и декоративно-прикладного творчества — живописи, графике, гобеленном ткачестве, ювелирном искусстве, керамике, станковой скульптуре, мелкой пластике и др.

Проводимые в рабочей обстановке творческих мастерских в форме живого эмоционального общения, эти интерактивные мероприятия оказывают многосторонний развивающий эффект, превосходящий по своему художественно-воспитательному воздействию традиционные методы классно-урочной работы.

Рассказы художников о мотивах зарождения образов, показ поэтапного воплощения авторских замыслов (наброски, зарисовки, этюды, эскизы, картоны, картины, гобелены и т. п.), практическое знакомство с художественными инструментами (кисти, мастихины, стеки, резцы, чеканы и др.), изобразительными и поделочными материалами (пастель, сангина, уголь, цветные металлы, дерево, глина, шерсть и др.), а также импровизированные мастер-классы с демонстрацией отдельных технических приемов на примере акварельной живописи, декоративной росписи, резьбы по дереву, чеканки по металлу, гобеленного ткачества и других видов творчества — все это вносит яркую новизну в привычный круг знаний и эмоциональных впечатлений учащихся, формирует у них реальные представления о труде художников разных специальностей.

Позитивный заряд, полученный от общения с профессиональными мастерами искусства Бурятии, оказывает стимулирующее действие на развитие творческих способностей детей. При этом у значительной части из них повышается степень активности и самостоятельности при выполнении художественных заданий в ходе уроков, наблюдается интерес к инновационным видам изобразительной, пластической, декоративно-прикладной деятельности (монотипия, граттография, батик, квиллинг, коллаж и др.) в условиях кружковых занятий.

Постоянно возрастающий творческий арсенал национально-регионального искусства, с одной стороны, и применение инновационных педагогических подходов к его освоению — с другой, предоставляют широкие возможности для художественного воспитания подрастающего поколения средствами изобразительного искусства Бурятии, черпающего свои

самобытные образы и духовное содержание из неиссякаемых источников природной среды, традиционной культуры и богатой событиями народной жизни.

Литература

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. — М.: Прогресс, 1974. — 238 с.: ил.
2. Боров Ю. Б. Эстетика. — 4-е изд., доп. — М.: Политиздат, 1988. — 496 с.: ил.
3. Волков Н. Н. Восприятие картины / под ред. И. П. Глинской. Изд. 2-е, доп. — М.: Просвещение, 1976. — 32 с.: ил.
4. Изобразительное искусство Бурятии: альбом / под ред. Н. Д. Болсохоевой. — Улан-Удэ: Нова Принт, 2011. — 192 с.
5. Изобразительное искусство. 1–4 кл. Программа для общеобразовательных учреждений / В. С. Кузин [и др.]. — 4-е изд., дораб. — М.: Дрофа, 2011. — 46 с.
6. Ильенко Л. П. Интегрированный эстетический курс для начальной школы (1–4; 1–3): пособие для учителя. — М.: АРКТИ, 2000. — 64 с.
7. Лихачев Б. Т. Теория эстетического воспитания школьников. — М.: Просвещение, 1985. — 176 с.
8. Музейная педагогика: из опыта методической работы / под ред. А. Н. Морозовой, О. В. Мельниковой. — М.: ТЦ Сфера, 2006. — 416 с.
9. Некрасова-Каратеева О. Л. Детское творчество в музее: учеб. пособие. — М.: Высш. шк., 2005. — 207 с.
10. Пантелева Л. В. Музей и дети. — М.: Карапуз, 2000. — 256 с.
11. Ребенок в музее: новые векторы детского музейного движения / отв. ред. М. Ю. Юхневич. — М.: Академический проект; РИК, 2006. — 176 с.
12. Соктоева И. И. Изобразительное и декоративное искусство Бурятии. — Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1988. — 106 с.: ил.
13. Сотникова С. И. Музеология: пособие для вузов. — М.: Дрофа, 2004. — 192 с.
14. Столяров Б. А. Музей в пространстве художественной культуры и образования: учеб. пособие. — СПб., 2007. — 340 с.: ил.
15. Ушинский К. Д. О наглядном обучении // Избранные педагогические произведения. — М.: Просвещение, 1968. — С. 105–108.

FINE ARTS OF BURYATIA IN EDUCATIONAL PROCESS
OF ELEMENTARY SCHOOL

Oleg I. Paznikov

PhD in Pedagogy, Professor,
Department of Humanities Teaching Methods, Buryat State University
24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article deals with the role of Buryat fine arts in art education of pupils in elementary school. We described the effective forms and methods of school and extra-curricular fine art activities, the content and methods of museum pedagogy. Also we discussed the experience of organization museum lessons in elementary school.

The content of the article is innovative and based on the pedagogical concept, which includes authentic components of regional cultural environment. We have presented

the list of Buryat painters' artworks, which are recommended for use at fine arts lessons in elementary school.

Keywords: fine art, art education, elementary school, methods, system, museum pedagogy, artwork.

References

1. Arnheim R. *Iskusstvo i vizual'noe vospriyatie* [Arts and Visual Perception]. Moscow: Progress Publ., 1974. 238 p.
2. Borev Yu. B. *Estetika* [Esthetics]. Moscow: Politizdat Publ., 1988. 496 p.
3. Volkov N. N. *Vospriyatie kartiny* [Perception of the Art Work]. Moscow: Prosveshenie Publ., 1976. 32 p.
4. *Izobrazitel'noe iskusstvo Buryatii* [Fine Arts of Buryatia]. Ulan-Ude: Nova Print Publ., 2011. 192 p.
5. *Izobrazitel'noe iskusstvo. 1–4 kl.* [Fine Arts. Grades 1–4]. Moscow: Drofa Publ., 2011. 46 p.
6. Il'enko L. P. *Integrirrovannyyi esteticheskii kurs dlya nachal'noi shkoly (1–4; 1–3)* [Integrated Esthetical Course for Elementary School (1–4; 1–3)]. Moscow: ARKTI Publ., 2000. 64 p.
7. Likhachev B. T. *Teoriya esteticheskogo vospitaniya shkol'nikov* [The Theory of Pupils' Esthetical Education]. Moscow: Prosveshenie Publ., 1985. 176 p.
8. *Muzeinaya pedagogika: iz opyta metodicheskoi raboty* [Museum Education: From the Experience of Methodical Work]. Moscow: Sfera Publ., 2006. 416 p.
9. Nekrasova-Karateeva O. L. *Detskoe tvorchestvo v muzee* [Children's Creativity in Museum]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 2005. 207 p.
10. Panteleeva L. V. *Muzei i deti* [Museum and Children]. Moscow: Karapuz Publ., 2000. 256 p.
11. *Rebenok v muzee: novye vektory detskogo muzeinogo dvizheniya* [A Child in the Museum: New Vectors of Children's Museum Movement]. Moscow: Akademicheskii proekt; RIK Publ., 2006. 176 p.
12. Soktoeva I. I. *Izobrazitel'noe i dekorativnoe iskusstvo Buryatii* [Pictorial and Decorative Arts of Buryatia]. Novosibirsk: Nauka Publ., 1988. 106 p.
13. Sotnikova S. I. *Muzeologiya* [Museology]. Moscow: Drofa Publ., 2004. 192 p.
14. Stolyarov B. A. *Muzei v prostranstve khudozhestvennoi kul'tury i obrazovaniya* [Museum in Art Culture and Education]. St Petersburg, 2007. 340 p.
15. Ushinskii K. D. O naglyadnom obuchenii [Visual Teaching Methods]. *Izbrannyye pedagogicheskie proizvedeniya — Selected Pedagogical Works*. Moscow: Prosveshenie Publ., 1968. P. 105–108.

УДК 316.647:373

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-78-85

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЭТНОТОЛЕРАНТНОСТИ
У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

© *Посходиева Дулгар Васильевна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования Педагогического института, Бурятский государственный университет

Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

E-mail: dulgarp@mail.ru

© *Дондокова Римма Батомункуевна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального и дошкольного образования Педагогического института Бурятского госуниверситета

Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а

E-mail: dondokova64@mail.ru

В статье рассматриваются концептуальные основы формирования этнической толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях общественного воспитания. Авторами дифференцированы теоретические подходы отечественных и зарубежных исследователей к проблеме формирования этнической толерантности. Проанализированы механизмы и условия, способствующие совершенствованию этнической толерантности, становлению этнической идентичности у детей в поли- и моноэтнической образовательной среде. Конкретизированы негативные последствия моделирования образовательной среды современными учреждениями для решения указанной проблемы, такие как отсутствие педагогов, обладающих достаточным уровнем этнокультурной компетентностью, и т. д. Также представлены результаты эмпирических исследований по формированию этнической толерантности у детей старшего дошкольного возраста в условиях полиэтнической образовательной среды, возможностей родительского и педагогического сообществ.

Ключевые слова: этническая толерантность, ребенок дошкольного возраста, полиэтническая образовательная среда.

В современной России заметно осложнились национальные отношения между народами. Межэтнические столкновения происходят, по мнению исследователей, из-за отсутствия внятной национальной политики в полиэтнической России, внимания к проблеме сохранения и развития национальных культур и языков, отторжения народов от этнокультурных традиций, религиозных верований. Толерантность является ключевой проблемой не только в нашей стране, но и во всем мире. Поэтому, на наш взгляд, одной из важнейших задач в современном обществе является формирование у подрастающего поколения способности взаимодействовать с окружающими на основе взаимопонимания, сотрудничества, готовности принять других людей, их обычаи, интересы, привычки такими, какие они есть. Задача воспитания толерантности должна пронизывать деятельность всех социальных

институтов, в первую очередь тех, кто непосредственно воздействует на формирование личности ребенка, в частности, детей дошкольного возраста.

Проблема формирования толерантности актуальна для современной России в силу ее многонационального состава и поликонфессиональности, т. е. многонациональность всегда являлась и является угрозой для возникновения межэтнических конфликтов, также в связи с особенностями переживаемого периода истории — распадом СССР, локальными войнами, усилением сепаратистских настроений, ростом национального экстремизма и т. д. Во многом этим объясняются те усилия, которые предпринимаются в настоящее время различными общественными и государственными институтами России для формирования в обществе высокой толерантности.

Проблемы этнической толерантности в поликультурном обществе разрабатываются Л. Г. Почебут, Л. М. Дробижевой, В. Е. Сафроновым и др. В их работах выявлены условия, способствующие возникновению этнической толерантности, а именно: этническая идентичность и географическая мобильность, определяются понятие социального и этнического статуса, механизмы формирования этнической толерантности.

По мнению Л. Г. Почебут, в поликультурном обществе мир и согласие могут быть достигнуты только в процессе установления добрососедства и взаимного доверия на основе отношений толерантности [4]. Б. Э. Риэрдон отмечает, что толерантность является ценностью, необходимой и фундаментальной для реализации прав и достижений человека в мире [5]. Риэрдон считает, что воспитание толерантности базируется на трех фундаментальных принципах:

- разнообразие людей украшает и обогащает мир;
- конфликт — это нормальный процесс, который надо уметь решать конструктивно;
- для демократии очень важны социальная ответственность и способность каждого человека осмысленно опираться на моральные нормы при принятии личных и общественных решений [4, с. 124].

Продолжая сравнительный анализ подходов к понятию «толерантность», нельзя не упомянуть Джона Берри, автора концепции и идеологии мультикультурализма. Дж. Берри считает, что для создания толерантного общества важны три фактора: культурное разнообразие, чувство безопасности и социальное равноправие.

Культурное разнообразие предполагает наличие различий, которые необходимо изучать, чтобы понимать их сущность. Понятно, что с точки зрения исторической перспективы развития общества в условиях глобализации и многочисленных вызовов члены общества должны быть терпимы друг другу, для того чтобы принимать существующие различия между ними. *Чувство безопасности* основано на равноправии и принятии разнообразия. Главная идея данного принципа состоит в том, что люди, которые чувствуют себя вне опасности, могут быть толерантными по отношению к представителям других культур. Если люди чувствуют угрозу со стороны иных сообществ, то они не принимают культурных различий и проявляют интоле-

рантность. *Социальное равноправие* достигается в том случае, если все социальные группы имеют в обществе равные права [2, с. 6–25].

В. Е. Сафронов считает, что механизм формирования толерантного сознания состоит из четырех этапов:

- 1) определение другого человека на основе базовой социальной категоризации «свой — чужой»;
- 2) сравнение на основе разнообразных внешних признаков приводит к определению «сходный — иной»;
- 3) оценка другого по признакам «безопасный — опасный»;
- 4) установка на толерантность/интолерантность по признакам «дружелюбие — враждебность» [5, с. 15–33].

В 1954 г. Гордон Олпорт впервые исследовал качества толерантной личности. Он считал, что толерантный человек — тот, кто абсолютно одинаково дружелюбно относится ко всем людям без исключения, человек, которому безразличны цвет кожи, вероисповедание или раса, он любит всех, а не просто терпит. Качества толерантности закладываются в детстве. Толерантные дети вырастают в семьях, где их любят и принимают вне зависимости от того, что и как они делают. Ребенок не вынужден подавлять свои импульсы во избежание родительского гнева. Детство же предубежденных людей проходило в угрожающей обстановке. Основным условием воспитания толерантности оказывается безопасность, а не угроза [1, с. 350]. Анализируя взгляды Г. Олпорта, трудно не согласиться с утверждением, что толерантность или интолерантность напрямую зависят от особенностей психосоциального развития личности в детстве.

В связи с вышеуказанными авторскими концепциями нам представляется интересным с научной точки зрения изучение проблемы сформированности толерантности и толерантного сознания у детей старшего дошкольного возраста в современных этносоциокультурных условиях с учетом семейной субкультуры отдельного ребенка, в частности.

Дошкольный возраст является важным периодом в становлении личности, в формировании предпосылок гражданских качеств, основ мировосприятия и мировоззрения, интенсивного развития самосознания. В исследованиях О. Н. Юденко, П. В. Румянцевой указывается, что первые признаки диффузной этнической идентификации начинают обнаруживаться у детей 3–4 лет, т. е. детьми могут отмечаться данные о первичном восприятии очевидных внешних признаков: цвета кожи, волос и т. д., которые основываются на элементарном проявлении общечеловеческих чувств и непредубежденных представлений. В процессе развития этнической идентичности при переходе от одного этапа к другому формируется этническая осведомленность, которая возрастает с приобретением социального опыта, с получением новой информации об окружающей действительности и развитием когнитивных способностей. Постепенно ребенок включает в комплекс признаков новые объекты — общность предков, региональный аспект, общность исторической судьбы, религию, национальный характер и т. д.

Таким образом, необходимо отметить, что в современной специальной литературе этническая толерантность понимается как личностное образова-

ние, входящее в структуру социальных установок. Она выражается в терпимости к иному образу жизни, инокультурным обычаям, традициям, нравам, чувствам, мнениям и идеям, выражаемым представителями других этносов и культур.

На сегодня известно достаточно много способов формирования межкультурной (межэтнической) толерантности у подростков, юношей, студенческой молодежи, в меньшей степени — дошкольников.

Как правило, дети старшего дошкольного возраста не вступают в конфликт с людьми других национальностей по причине этникультурных отличий. Вместе с тем замечены проявления иного отношения: насмешки, передразнивание, опасение и т. д. В их основе лежат следующие факторы: детская непосредственность, ограниченный жизненный опыт, отсутствие представлений о людях других национальностей и их культуре, о правилах общения с ними, детская бестактность и т. д. Таким образом, проблему толерантности можно отнести к воспитательной и начинать работу в этом направлении с дошкольного возраста. Дошкольная образовательная организация как социальный институт должна способствовать этому воспитанию детей в духе толерантности.

Процесс формирования этнической толерантности осуществляется под воздействием комплекса факторов, среди которых основными являются семья и образование. Основными факторами формирования этнотолерантности в структуре социально-личностного развития дошкольника, на наш взгляд, являются:

- приобретение ребенком социально значимых норм и правил поведения;
- совершенствование элементарной системы знаний дошкольника;
- индивидуальные особенности ребенка;
- особенности взаимодействия с другими людьми, с другими этническими субкультурами;
- практическая (продуктивная) деятельность ребенка;
- элементы празднично-игровой культуры этноса;
- этнический фольклор, элементы устного народного творчества и т. д.

Наше исследование по определению уровня сформированности этнотолерантности у старших дошкольников свидетельствует о необходимости проведения специальной работы в условиях образовательного учреждения.

У дошкольников наблюдается отсутствие системных представлений о национальном составе человеческого сообщества, о многообразии культур разных народов. Дети не опираются на знания собственной этнической культуры, а также культуры других этнических групп. Они не проявляют эмпатию к культуре и истории разных этносов, но готовы действовать позитивно по отношению к представителям других этносов. Также в процессе экспериментальной работы нами была проведена работа по получению информации о знаниях и отношении педагогов и родителей к изучаемой проблеме. Для этого нами были проведены анкетирование и беседы с педагогами и родителями. По результатам анкетирования выяснилось, что не все ро-

дители готовы принять человека другой национальности, вероисповедания. Проблема толерантности многих родителей не затрагивает, она не кажется им значимой. Знания родителей по формированию этнотолерантности у дошкольников характеризуются фрагментарностью, отсутствием системы в данной области.

Опрос воспитателей детского сада и беседа с ними были проведены с целью получения объективных данных о реальном уровне имеющихся у педагогов представлений об этнической толерантности и выявления знаний воспитателей о содержании, формах и методах организации процесса воспитания этнотолерантности у детей. В обследовании приняло участие 235 детей старшего дошкольного возраста, более ста родителей и свыше 50 педагогов ДОО в условиях городского и сельского поселения.

Анализируя ответы воспитателей, можно отметить, что 97 % воспитателей, ответивших на вопросы анкеты, осознают необходимость работы с детьми по формированию этнотолерантности у детей дошкольного возраста. 33 % воспитателей считают свою подготовку по решению проблемы формирования этнотолерантности достаточной, 46 % — удовлетворительной, 21 % — недостаточной. Следовательно, можем отметить, что современные педагоги понимают значимость формирования у детей этнотолерантности, но при этом затрудняются или не используют проблемные и поисковые методы, игры и элементы фольклора, которые являются наиболее эффективными в развитии этнотолерантности у дошкольников. В своих анкетах педагоги отмечают трудности, которые испытывают в работе: недостаточное количество методической литературы по развитию этнотолерантности у дошкольников, большая загруженность, а также отсутствие мотивации у родителей на совместную деятельность.

Для определения уровня этнотолерантности у старших дошкольников были использованы следующие диагностические методики и ситуации (этические беседы, «Выбери напарника для игры», «Невыдуманная история», адаптированные методики Е. И. Николаевой, М. Л. Поведенок, А. В. Гудкиной и Е. В. Гусевой и др.). В соответствии с целью и задачами исследования нами определены критерии, показатели и соответствующие им уровни сформированности этнической толерантности старших дошкольников: когнитивный компонент, эмоциональный, деятельностный (поведенческий).

По итогам бесед по изучению представлений у детей о расовых, национальных и культурных особенностях людей, по выявлению интереса к обсуждению вопросов о расах и этносах, мы выяснили, что дети имеют недостаточно формализованные представления о необходимости уважительного, доброжелательного отношения к детям другой национальности. Насколько дети осведомлены о разных странах, свидетельствуют ответы на вопрос «Какие страны ты можешь назвать?». В основном дети называют Россию. Также были ответы детей: Украина, Америка, Китай. У большинства детей отмечается положительное отношение ко всем этническим группам. На вопрос «Есть ли среди твоих друзей дети другой национальности? Какой? Что ты можешь о них рассказать?» дети достаточно обстоятельно рассказывают о друзьях, сверстниках — представителях другой этнической группы. Опять

же, анализируя ответы детей о национальностях, мы заметили: почти все дети знают свою национальность, но не всегда могут определить национальность своего товарища по игре, сверстника в группе. В основном свое отличие от других детей ребенок видит лишь во внешних признаках: разрез глаз, другая речь. Многие дети не видят различий между собой. Они воспринимают себя и друзей просто как товарища по общению и играм. Дети практически ничего не знают о национальном составе жителей России. На вопрос «Какие национальности вы еще знаете?» дети давали однотипные ответы: «русские», «буряты». Лишь несколько детей из наблюдаемых групп смогли назвать другие национальности, что связано с их социальным опытом, пребыванием в других регионах и странах.

Анализируя результаты диагностических ситуаций, можно сделать вывод о том, что дети по своей природе толерантны: в большинстве своем они стремятся к налаживанию контактов, выражают желание познакомиться и играть вместе, независимо от того, какой национальности или расы будет их партнер. Наличие национальной одежды вызывает неподдельный интерес и желание узнать больше о деталях костюма, атрибутах. Лишь 9 детей из 235 ответили категорично, что не стали бы играть с детьми других стран, мотивируя свой ответ боязнью не понять языка и невозможностью договориться. Один ребенок отказался от общения в связи с тем, что ему была неприятна внешность ребёнка: «Он такой черный и грязный, мне неприятно к нему прикасаться».

В диагностической ситуации «Невыдуманная история» большинство детей проявили желание помочь, защитить, успокоить девочку (афроамериканка или чернокожая), попавшую в трудную ситуацию. Дети негативно высказывались по поводу тех сверстников, которые обижали, смеялись над ней, дразнили. Вопрос к детям «Что можно посоветовать детям?» вызвал затруднение. Более 95 % опрошенных детей отвечали, что нельзя подобным образом поступать с людьми, особенно с ребенком, советовали прибегнуть к помощи воспитателя или взрослого. Некоторые высказывались даже за физический способ защиты: «Я бы побил всех, кто обижал девочку», «Я подошел бы и толкнул их так, что они бы полетели...».

Самое существенное в воспитании этнотолерантности — это непосредственное проявление ее в реальных практических поступках. Действенное отношение к окружающим людям проявляется в игре, труде, творческой и изобразительной деятельности, общении, повседневной жизни [3].

Для расширения и обогащения представлений детей о себе и других людях в группах дошкольных образовательных организаций была создана предметно-пространственная развивающая (этнокультурная) среда, которая включала:

- уголок русской и бурятской культур: макеты юрты и русской избы, предметы быта и народного творчества;
- произведения детских писателей и поэтов разных стран, произведения устного народного творчества людей разных национальностей;
- репродукции картин великих художников России и других стран;
- кукол в одежде людей разных национальностей; народные игрушки;

- картотеки подвижных и других игр народов мира,
- музыкальные произведения бурятских композиторов, российских и мира;
- альбомы, фотографии, иллюстрации, видеоматериал, демонстрационный и раздаточный материал по темам: «Моя семья», «Мой город — Улан-Удэ», «Минии тоонто нюага», «Моя страна — Россия», «Люди мира», «Дружат дети на планете», «Мои друзья».

Целенаправленная работа была проведена и с родителями, которые стали не просто сторонними наблюдателями, а активными участниками педагогического процесса; они принимают участие в праздниках (Сагаалган, Масленица, День Победы и т. д.), проектах «Семейное древо», «Мой Улан-Удэ». Участие детей, родителей, педагогов в народных праздниках и развлечениях имело большой успех, поскольку дети и взрослые познают обычаи, традиции, обряды народов Байкальского региона, знакомятся с народными промыслами, музыкальными инструментами, песнями, играми, произведениями народного творчества, узнают историю родного края и семьи, рода, племени. Подобная согласованность в работе ДОО и семьи является важнейшим условием воспитания толерантности как устойчивой черты характера личности ребенка.

В данной статье нам не удалось описать всю систему работы ДОО по формированию этнотолерантности у старших дошкольников, ведь участниками исследования были образовательные учреждения с самыми разными характеристиками, потенциалом, кадровым, количественным и национальным составом и т. д. Следующий этап нашей работы состоит в том, чтобы продолжить исследование по определению взаимосвязи толерантности и семейной субкультуры ребенка, больше внимания уделить когнитивной составляющей толерантности, иначе говоря, выявить положительную корреляцию интеллекта и толерантности у детей. А также нас интересует полиэтническая образовательная среда дошкольника как условие формирования этнической толерантности. Ведь толерантность является уникальным механизмом мирного сосуществования в современном многополярном сообществе.

Литература

1. Allport, G.W. The Nature of Prejudice. — Addison — Wesley Publishing Company, 1979. — 537 с.
2. Берри Дж. Как мы будем жить все вместе? Альтернативное видение межкультурных отношений // Кросскультурная психология: актуальные проблемы: сб. ст. / под ред. Л. Г. Почебут, И. А. Шмелевой. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. — 355 с.
3. Посходиева Д. В., Лопсонова З. Б. Особенности формирования толерантности у будущих педагогов. Формирование толерантного сознания и профилактика экстремизма в молодёжной среде.: монография / под общ. ред. Н. В. Лалетина. — Красноярск: Центр информации, Монография, 2013. — 192 с.
4. Почебут Л. Г. Взаимопонимание культур: методология и методы этнической и кросскультурной психологии. Психология межэтнической толерантности: учеб. пособие. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. — 279 с.

5. Риэрдон Б. Э. Толерантность — дорога к миру. — М., 2001. — 304 с.
6. Сафронов В. Е. Социальный капитал и демократия: исследования в Санкт-Петербурге // Телескоп. — 2004. — №1. — С. 15–33.

THE FEATURES OF FOSTERING ETHNIC TOLERANCE
IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITHIN THE FRAMEWORK
OF PUBLIC EDUCATION

Dulgar V. Poskhodieva

PhD, A/Professor

Department of Primary and Pre-school Pedagogy, Pedagogical Institute
Buryat State University, 24a Smolina st., 670000 Ulan-Ude, Russia

Rimma B. Dondokova

PhD, A/Professor

Department of Primary and Pre-school Pedagogy, Pedagogical Institute
Buryat State University, 24a Smolina st., 670000 Ulan-Ude, Russia

The article deals with the conceptual fundamentals of fostering ethnic tolerance in senior preschool children within the framework of public education. We made a distinction between theoretical approaches to this problem in the Russian and foreign researches. The mechanisms and conditions for development ethnic tolerance, formation ethnic identity of children in poly- and mono-ethnic educational environment were analyzed. Our study indicated some negative effects of modeling learning environment by modern educational institutions, such as lack of teachers with the sufficient level of ethnic-cultural competence. The empirical research data showed the potential of parents and educators in fostering ethnic tolerance in senior preschool children under the conditions of polyethnic educational environment.

Keywords: ethnic tolerance, preschool children, polyethnic educational environment.

References

1. Allport G. W. *The Nature of Prejudice*. Addison: Wesley Publishing Company, 1979. 537 p.
2. Berry J. W., Poortinga Y. H., Segall M. H., Dasen P. R. *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. New York: Cambridge University Press, 2002.
3. Poskhodieva D. V. Lopsonova Z. B. *Osobennosti formirovaniya tolerantnosti u budushchikh pedagogov. Formirovanie tolerantnogo soznaniya i profilaktika ekstremizma v molodezhnoi srede* [The Features of Tolerance Formation in Future Teachers' Training. Formation of Tolerance and Extremism Prevention among Young People]. Krasnoyarsk, 2013. 192 p.
4. Pochebut L. G. *Vzaimoponimae kul'tur: metodologiya i metody eticheskoi i krosskul'turnoi psikhologii. Psikhologiya mezhetnicheskoi tolerantnosti* [Mutual Understanding of Cultures: Methodology and Methods of Ethnic and Cross-cultural Psychology. Psychology of Interethnic Tolerance]. St Petersburg: St Petersburg Univ. Publ., 2005. 279 p.
5. Reardon B. E. *Tolerance: The Threshold of Peace*. UNESCO Publ., 1997.
6. Safronov V. E. *Sotsial'nyi kapital i demokratiya: issledovaniya v Sankt-Peterburge* [Social Capital and Democracy: the Research in St. Petersburg]. *Teleskop (St. Petersburg)*. 2004. No. 1. Pp. 15–33.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКАМ

УДК 37.016:811.512.31

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-86-98

РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ БУРЯТСКОМУ ЯЗЫКУ

Статья печатается на средства гранта ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет» «Содержание и технологии экологического и межкультурного образования России и Монголии: сравнительный анализ», номер гранта № 2014-01Г-08.

© *Андреева Светлана Васильевна*

кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и методики преподавания, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: andreewa1959@yandex.ru

© *Чимбеева Зоригма Доржиевна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры филологии и методики преподавания Бурятского государственного университета
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: zorigma22@mail.ru

Статья посвящена представлению основных направлений реализации метапредметного подхода в обучении бурятскому языку. Метапредметный подход, определяемый в качестве основного подхода, определяет приоритетные приемы формирования у учащихся обобщенных способов работы с информацией, представляет учителям возможность организации уроков бурятского языка на метапредметных из разных областей наук и обеспечивает формирование устойчивых навыков, умений и знаний владения бурятским языком учащихся основной школы. Поэтому бурятский язык, как никакой другой учебный предмет, открыт для использования содержания из различных областей знаний, содержания других учебных предметов. Утверждение, что учебный предмет «Бурятский язык» метапредметен изначально, основано на положениях: освоение на уроках лексики, относящейся практически ко всем сферам жизни человека, изучение грамматики бурятского языка с использованием понятий и знаний из уроков русского языка, знакомство с культурой и традициями, связанное с уроками истории, географии, мировой художественной культуры, чтение художественных текстов на бурятском языке, позволяющее ученикам расширить свои знания по литературе.

Одним из направлений реализации метапредметного подхода при обучении бурятскому языку является возможность использовать межпредметные понятия в познавательной и социальной практике, самостоятельно планировать и

осуществлять учебную деятельность, организовывать учебное сотрудничество, владеть навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности учащимися.

Ключевые слова: метапредметный подход, бурятский язык, межпредметные связи, учебный материал, текст.

В поликультурном обществе нашему государству необходим человек, способный к осознанию собственной национальной идентичности и владеющий достаточными знаниями истории своего государства и края в совокупности с представлением о мировом опыте. Необходима личность нравственная, уважительно относящаяся к другому человеку, что может быть воспитано только через культуру, искусство и литературу.

Достижение таких планируемых результатов невозможно без реализации метапредметного подхода на современном уроке, поскольку именно такой подход дает наиболее полную картину мира, предоставляя ученику возможность для самоопределения.

Метапредметный подход обеспечивает переход от существующей практики дробления знаний на предметы к целостному образному восприятию мира, к метадеятельности. По мнению А. А. Кузнецова, метапредметные (компетентностные) результаты образовательной деятельности — способности деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях, освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов [2]. При таком подходе у учащихся формируется подход к изучаемому предмету как к системе знаний о мире, выраженном в числах и фигурах (математика), в веществах (химия), телах и полях (физика), художественных образах (литература, музыка, изобразительное искусство) и т. д.

Метапредметный подход обеспечивает возможность использовать межпредметные понятия в познавательной и социальной практике, самостоятельно планировать и осуществлять учебную деятельность, организовывать учебное сотрудничество, владеть навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности [3; 4].

Указанный подход нацелен на культивирование другого типа сознания и учащегося, и учителя, который не «застревает» в информационных ограничениях одного учебного предмета, но работает со взаимосвязями каждой из дисциплин. Кроме того, включение ребенка в разные типы деятельности связано с анализом своеобразных способов действия каждого конкретного ребенка, что создает условия для его личностного роста [5].

Спецификой бурятского языка как учебного предмета является то, что он в каком-то смысле «беспредметен»: он изучается как средство общения, а тематика и ситуация для речи привносятся извне. Поэтому бурятский язык, как никакой другой учебный предмет, открыт для использования материалов из различных областей знаний, содержания других учебных предметов. То есть учебный предмет «Бурятский язык» метапредметен изначально. Именно на уроках бурятского языка учащиеся осваивают лексику, относящуюся практически ко всем сферам жизни человека, изучают грамматику

бурятского языка, используя понятия и знания из уроков русского языка, знакомятся с культурой и традициями, что связано с уроками истории, географии, мировой художественной культуры, читают художественные тексты на бурятском языке, что позволяет ученикам расширить свои знания по литературе. Например, в учебнике для 5 класса по теме «Традиции и обычаи бурятского народа» дети знакомятся с текстом. В данном случае после чтения можно не только обсудить этот текст с учениками, но и попросить детей найти дополнительную информацию про Бурятию, сравнить бурятские традиции с русскими, составить сравнительную таблицу праздников и т. д. Многие темы предполагают «выход» за рамки обычного урока. В данном случае учитель создает условия для участия учащихся в проектной или учебно-исследовательской деятельности. Учитель как руководитель, консультант и эксперт проекта должен обладать знаниями, касающимися практически всех областей жизни человека. Так, например, при изучении праздников бурятского народа учитель должен обладать информацией не только по данной теме, но и знать идентичные праздники народностей своей страны и других стран. Учитель может дать следующие задания: найти дополнительную информацию о праздниках, нарисовать любой праздник и рассказать о нем, составить сравнительную таблицу праздников Бурятии и Монголии и т. д. Учитель бурятского языка должен давать детям возможность получить и применить свои знания из области географии, истории, мировой художественной культуры, литературы, биологии и т. д. Составляя рассказ по теме «Здоровье», ученики не только используют лексику по данной теме, но и применяют свои знания по биологии, физической культуре.

Следовательно, учитель бурятского языка не только дает знания ученикам, но и является помощником в поиске знаний, обеспечивая возможность получить умения для дальнейшей жизни, самому ориентироваться в предлагаемой информации, в новых знаниях, различных жизненных ситуациях, показывает, где можно найти дополнительную информацию, какими ресурсами пользоваться, помогает определить, что является главным, а что второстепенным.

Одними из путей реализации метапредметного подхода являются систематизация межпредметных связей бурятского языка, конкретизация роли названного учебного предмета в освоении учащимися надпредметных образовательных результатов. Рассмотрим значение межпредметных связей в преподавании бурятского языка. Практическое владение бурятским языком для школьника — это умение использовать язык как средство общения. Однако в силу многих причин учащиеся имеют возможность приобретать и совершенствовать практические языковые умения и навыки лишь в классе, в коллективе своих сверстников. Вне стен класса, школы, вне ученического коллектива знания и умения по бурятскому языку еще мало приобретаются. Что происходит, если трудоемкий и весьма сложный процесс овладения языком протекает изолированно от жизни школьника и укладывается только в рамки уроков бурятского языка? В данном случае сужается сфера использования приобретенных знаний, ослабевает потребность в них и, как следствие, гаснет интерес к изучению языка. Бурятский язык, будучи изолиро-

ванным от жизни школьников, из орудия познания и средства общения превращается часто в скучный предмет, изучаемый только потому, что он включен в обязательный учебный план. Основным психологическим условием возникновения и развития интереса к тому или иному учебному предмету является осознание жизненной полезности этого предмета, причем очень важно, чтобы учащиеся на личном опыте убедились в том, какую пользу на практике приносят полученные ими знания.

Важная роль межпредметных связей при обучении бурятскому языку вытекает и из его методических особенностей. В обучении бурятскому языку велика роль упражнений, рассчитанных на закрепление умений и навыков; практическое применение языковых знаний, умений и навыков особенно эффективно в условиях взаимосвязи бурятского языка с другими учебными дисциплинами. Усвоение учащимися нового языкового материала происходит значительно успешнее, если школьники получают возможность употреблять данное слово, выражение или конструкцию в новых ситуациях. И здесь тоже учителю бурятского языка помогают межпредметные связи: используя сведения из различных дисциплин на уроках бурятского языка, учитель может наполнить свои уроки новым и разнообразным содержанием.

Предметное содержание уроков бурятского языка, например в пятом классе предполагает использование и актуализацию учебного материала следующих курсов: география, история, литература, русский язык, изобразительное искусство, окружающий мир и др.

Так, например, изучение и усвоение грамматики бурятского языка эффективно, если привлекать знания грамматики языка русского, так как параллельно используются одинаковые категории, такие как «член предложения», «часть речи», «число», «падеж», «время» и др.

В перспективе появится возможность использования знания из курса физики, информатики, биологии, химии, мировой художественной культуры.

Взаимосвязь бурятского языка с другими дисциплинами помогает решать образовательные и воспитательные задачи преподавания языка. Эти задачи решаются в процессе организации всей деятельности учащихся, в ходе преподавания всех учебных предметов. Под этим углом надо рассматривать содержание и методы учебной и внеклассной работы по бурятскому языку. Само изучение имеет определенное воспитательное значение, однако это значение усиливается с помощью соответствующего подбора материала, на котором происходит формирование языковых знаний, умений и навыков. Учебные материалы на бурятском языке могут стать для учащихся источником новой информации. Например, в процессе изучения бурятского языка школьники могут получить сведения по литературе изучаемого языка. В процессе работы над литературой как учебной дисциплиной учащиеся обычно не получают знания об авторах. Вместе с тем при изучении бурятского языка есть реальная возможность дать учащимся дополнительные сведения по бурятской литературе, истории и географии родного края. Крайне важно, чтобы все эти сведения были связаны с учебной деятельностью школьников по другим дисциплинам, нужно «перекинуть мост» от преподавания бурятского языка к преподаванию других предметов. Такая

постановка преподавания будет способствовать совершенствованию знаний по другим, связанным с бурятским языком, дисциплинам.

Когда мы говорим о взаимосвязи бурятского языка с другими учебными предметами, то имеем в виду такую систему работы, при которой в процессе овладения языковыми навыками школьники приобретают известные сведения и по другим дисциплинам. Отсюда определенные требования предъявляются не только к методам работы учителей по взаимосвязанным предметам, но и к тому учебному материалу, на котором строится данная межпредметная связь. Текстовый материал, на котором изучается бурятский язык, должен содержать определенные нужные и полезные сведения, относящиеся к другим дисциплинам тоже. Это общепедагогический подход, но нельзя забывать и о методической стороне вопроса, а именно о лексическом составе текстов: чем более широкий круг предметов мы привлекаем для взаимосвязи с языком, тем значительно расширяется и лексическое содержание материала. Это значит, что помимо широко употребляемых слов и выражений в текст неизбежно войдут слова, которые употребляются в узкой области знаний.

Особенность предмета «бурятский язык» заключается в том, что он, являясь орудием познания и средством общения, может быть применен в различных областях познавательной деятельности школьников. Способствуя всестороннему развитию личности, связь бурятского языка с другими учебными предметами означает применение на практике языковых знаний, умений и навыков (табл. 1).

Решение разных по содержанию межпредметных проблем предполагает организацию учебного процесса как дидактической системы. Проблемность означает систематическое решение межпредметных познавательных задач, коллективность — организацию коллективной деятельности учителей и учащихся при выдвижении и решении таких задач, комплексность — осуществление в единстве различных видов и функций межпредметных связей. Возможны три дидактических варианта перестройки учебного материала предметов на основе принципа проблемности при осуществлении межпредметных связей: тематический, проблемно-тематический, широкий проблемный.

Организация учебного процесса включает следующие этапы:

- 1) создание общей программы, определяющей основные направления в содержании, методах и формах учебной работы на уроках по предметам, между которыми устанавливаются связи;
- 2) конкретизация общей программы на отдельных уроках и темах смежных курсов, определение динамики межпредметных познавательных задач по этапам решения проблемы;
- 3) осуществление программы обучения, введения корректив на основе обратной связи путем взаимоконтроля учителей разных курсов [4].

Таблица 1
Спектр межпредметных и интегративных связей в рамках метапредметного подхода при изучении бурятского языка

№ темы	Тематическое планирование по предмету «Бурятский язык» 5-й класс	Межпредметные связи в обучении (актуализация материала учебных предметов плана 3–5-х классов)	Виды учебной деятельности
1	Все о себе. Повторение	Окружающий мир, 3-й класс: Твои родные и твоя Родина в потоке времени	Окружающий мир 3-й класс: <ul style="list-style-type: none"> • Обмен с одноклассниками сведениями о прошлом и настоящем своей семьи. • Составление со старшими родственниками родословного древа своей семьи. • Соотношение года с конкретными веками
		Литературное чтение 3-й класс: Прощание с летом	Литературное чтение 3-й класс: <ul style="list-style-type: none"> • Участие в диалоге: понимание вопросов собеседника и ответы на них в соответствии с правилами речевого общения. • Восприятие на слух текстов, ответы на вопросы по содержанию литературного текста. • Составление плана текста: деление текста на части, озаглавливание каждой части. • Чтение вслух осознанно, правильно, выразительно, интонирование, использование паузы, нужный темп и тон речи. • Сочинение о личных впечатлениях после предварительной подготовки
3	Свободное время	Русский язык 5-й класс: Вспоминаем, повторяем, изучаем. Морфемика. Имя существительное. Глагол	Русский язык 5 класс: <ul style="list-style-type: none"> • Определение имени существительного как самостоятельной части речи, характеристика морфологических признаков имени существительного, его синтаксической роли. • Овладение приемами и правилами эффективного слушания устной монологической речи и речи в ситуации диалога. • Выделение в слове окончания. • Устанавливать, какой частью речи являются приведенные в текстах слова

		<ul style="list-style-type: none"> • Определение рода имен существительных. • Распознавание имени существительного, имеющего форму только множественного числа. • Определение морфологических признаков глагола, его синтаксической функции. • Определение глагола-сказуемого в предложениях. • Ответы на последовательные вопросы к иллюстрации, создание устного рассказа. • Определение времени глагола
	Окружающий мир 4-й класс: Человек в мире людей	<p>Окружающий мир 4-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Нахождение и извлечение необходимой информации о правилах жизни людей в современном обществе из текста, иллюстраций, карт учебника, из дополнительных источников знаний (словари, энциклопедии, справочники)
	Литературное чтение 4-й класс: Любимые книги	<p>Литературное чтение 4-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Чтение текста вслух осознанно, правильно, выразительно, выбор соответствующей интонации, тон и темп речи, правильное логическое ударение. • Восприятие на слух текстов, ответы на вопросы по содержанию; понимание главной мысли, высказывание мнения о нем. • Чтение про себя текста осознанно, выделение в нем логических частей, проведение словарной работы, ответы на вопросы. • Участие в диалоге. • Конструирование монологических высказываний
	Литературное чтение 3-й класс: Летние путешествия и приключения	<p>Литературное чтение 3-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Восприятие на слух текстов, ответы на вопросы по содержанию литературного текста. • Составление плана текста: деление текста на части, озаглавливание каждой части. • Участие в диалоге: понимание вопросов собеседника и ответы на них в соответствии с правилами речевого общения

			<ul style="list-style-type: none"> • Чтение вслух осознанно, правильно, выразительно, интонирование, использование паузы, нужный темп и тон речи. • Сочинение о личных впечатлениях после предварительной подготовки
4	Путешествия	География 5-й класс: развитие географических знаний о земной поверхности	<p>География 5-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умение работать с различными источниками информации — планами местности, географическими картами
		Русский язык 5-й класс: Язык и общение. Вспоминаем, повторяем, изучаем. Фонетика. Имя существительное	<p>Русский язык 5-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Осознавание ценности общения, коммуникативных умений в жизни человека. • Чтение и анализ текста. Озаглавливание текста, упражнения. • Овладение приемами и правилами эффективного слушания устной монологической речи и речи в ситуации диалога. • Работа в группе. • Распознавание видов второстепенных членов предложения. • Распознавание гласных звуков, согласных звуков. • Знание алфавита. • Сопоставление и анализ звукового и буквенного состава слова. • Слова в алфавитном порядке, отработка навыков поиска слов в словаре. • Определение имени существительного как самостоятельной части речи, характеристика морфологических признаков имени существительного, его синтаксической роли. • Определение части речи приведенных в текстах слов
		ИЗО 4-й класс: Древние города твоей земли. Каждый народ художник	<p>ИЗО 4-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Представления о целостности и внутренней обоснованности различных художественных культур. • Знания о многообразии представлений народов мира о красоте. • Интерес к иной и необычной художественной культуре
		Окружающий мир 3-й класс: Современная Россия	<p>Окружающий мир 3-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Знание государственных символов России (флаг, герб, гимн) среди государственных символов других стран

		Литературное чтение 3-й класс: Летние путешествия и приключения	<p>Литературное чтение 3-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Составление плана текста: деление текста на части, озаглавливание каждой части. • Восприятие на слух текстов, отвечающих на вопросы по содержанию литературного текста. • Участие в диалоге: понимание вопросов собеседника и ответы на них в соответствии с правилами речевого общения. • Чтение вслух осознанно, правильно, выразительно, правильное интонирование, использование паузы, нужный темп и тон речи. • Сочинение о личных впечатлениях после предварительной подготовки
5	Сколько стран — столько обычаев	География 5-й класс: Развитие географических знаний о земной поверхности	<p>География 5-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умение работать с различными источниками информации — планами местности, географическими картами
		ИЗО 5-й класс: Связь времен в народном искусстве	<p>ИЗО 5-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Распознавание и называние игрушек ведущих народных художественных промыслов
		Литература 5-й класс: Устное народное творчество	<p>Литература 5-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Использование пословицы и поговорок в устных и письменных высказываниях. Пересказывание сказки
		Русский язык 5-й класс: Язык и общение. Вспоминаем, повторяем, изучаем. Морфемика. Имя прилагательное	<p>Русский язык 5-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Роль речевой культуры, общения, коммуникативных умений в жизни человека. • Чтение и анализ текста. Озаглавливание текста, упражнения. • Опознавание окончания как формообразующей морфемы. • Работа в группе. • Моделирование ситуации диалога. • Осознавание роли морфем в процессах формо- и словообразования. • Выделение в слове окончания. • Определение морфологических признаков имени прилагательного, его синтаксической роли

			<ul style="list-style-type: none"> • Составление предложения с именами прилагательными
		ИЗО 4-й класс: Истоки искусств твоего народа. Каждый народ художник	<p>ИЗО 4-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Представление о целостности и внутренней обоснованности различных художественных культур. • Знания о многообразии представлений народов мира о красоте. • Интерес к иной и необычной художественной культуре
		Окружающий мир 3-й класс: Твои родные и твоя Родина в потоке времени. Современная Россия	<p>Окружающий мир 3-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Нахождение и извлечение необходимой информации о правилах жизни людей в современном обществе из текста, иллюстраций, карт учебника, из дополнительных источников знаний (словари, энциклопедии, справочники). • Участие в обсуждениях, моделирующих ситуации общения с людьми разного возраста, национальности, религиозной принадлежности, взглядов
6	Мир вокруг нас	Русский язык 3-й класс: Язык и общение. Вспоминаем, повторяем, изучаем. Имя прилагательное	<p>Русский язык 3-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Осознание роли общения, коммуникативных умений в жизни человека. • Чтение и анализ текста. • Владение приемами и правилами эффективного слушания устной монологической речи и речи в ситуации диалога. • Работа в группе. • Моделирование ситуации диалога. • Чтение текста, определение его темы, высказывание своего мнения о тексте. • Различение прямого и переносного значения слова. • Определение морфологических признаков имени прилагательного, его синтаксической роли. • Составление предложения с прилагательными
		Окружающий мир 4-й класс: Человек и единое человечество. Человек и многоликое человечество.	<p>Окружающий мир 4-й класс:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Участие в обсуждениях, моделирующих ситуации общения с людьми разного возраста, национальности, религиозной принадлежности, взглядов. • Отличие друг от друга эпох всемирной истории

		Окружающий мир 3-й класс: Современная Россия	Окружающий мир 3-й класс: <ul style="list-style-type: none"> • Характеристика влияния современного человека на природу. • Обсуждение правил поведения в различных ситуациях: в парке, в лесу, на реке и озере, которые не вредят природе. • Примеры работы людей по сохранению природы
7	Здоровье. Здоровый образ жизни	Русский язык 5-й класс: Язык и общение. Вспоминаем, повторяем, изучаем	Русский язык 5-й класс: <ul style="list-style-type: none"> • Различение прямого и переносного значения слова. • Овладение приемами и правилами эффективного слушания устной монологической речи и речи в ситуации диалога. • Чтение и анализ текста. • Работа в группе. • Моделирование ситуации диалога. • Чтение текста, определение его темы, высказывание и обосновывание своего мнения о тексте. • Ответы на последовательные вопросы к иллюстрации, создавая устный рассказ. Определение времени глагола
		Окружающий мир 3-й класс: Современная Россия	Окружающий мир 3-й класс: <ul style="list-style-type: none"> • Участие в обсуждениях, моделирующих ситуации общения с разными людьми

В данной таблице показано использование содержания учебного материала по предметам для достижения надпредметных образовательных результатов школьников в процессе обучения бурятскому языку: первая колонка отражает основные темы курса бурятского языка в 5-ом классе; вторая колонка — это используемые межпредметные и интегративные связи с предметами учебного плана, актуализация приобретенного опыта (знаниевого, компетентностного), полученного в начальной школе; в третьей колонке указаны виды учебной деятельности, используемые учителями-предметниками на указанных курсах. Таковым может быть образовательное и практическое значение межпредметных связей при обучении бурятскому языку. Иными словами, в содержании, формах и методах работы над бурятским языком должны найти полное отражение межпредметные связи.

Литература

1. Громько Н. В., Половкова М. В. Метапредметный подход как ядро российского образования [Электронный ресурс] // Сборник статей для участников финала Всероссийского конкурса «Учитель года России-2009». — СПб., 2009. — 30 с. URL: <http://www.teacher-of-russia.ru>

2. Кузнецов А. А. О школьных стандартах второго поколения // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. — 2008. — № 2. — С. 3–6.
3. Лукина И. Г. Инновации как условие достижения надпредметных образовательных результатов школьников: дис. ... канд. пед. наук / С.-Петербург. акад. постдиплом. пед. образования. — СПб., 2009. — 200 с.
4. Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы II Междунар. науч.-практ. конф. — Чебоксары: Интерактив плюс, 2015.
5. Педагогический проект: проблема интеграции в современной школе [Электронный ресурс]. URL: <https://www.google.ru/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&esv=2&ie=UTF-8#newwindow=>
6. Хуторской А. В. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности [Электронный ресурс] // Вестник Института образования человека. — 2012. — URL: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm> (дата обращения: 02.03.2012)

REALIZATION OF METASUBJECT APPROACH IN BURYAT LANGUAGE TEACHING

Svetlana V. Andreeva

PhD in Philology, Senior Lecturer

Faculty of Philology and Teaching Methods, Buryat State University

24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

Zorigma D. Chimbeeva

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer

Faculty of Philology and Teaching Methods, Buryat State University

24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article deals with the basic directions of metasubject approach in Buryat language teaching. Educational process based on metasubject approach allows determining foreground methods of work with information, organizing Buryat language lessons with use of metaknowledge from different areas of science and forming stable skills, abilities and knowledge of primary school pupils.

Thus, the "Buryat language" as a subject is open for the content of other educational disciplines and metasubject initially, as evidenced by development of vocabulary related to almost all spheres of human life on the lessons, use of the concepts and knowledge from Russian lessons in learning Buryat language grammar.

Acquaintance with the Buryat people's culture and traditions is associated with the lessons of history, geography, world culture; reading literary texts in Buryat allows expanding pupils' knowledge in literature.

One of the ways of metasubject approach realization in Buryat language teaching is an opportunity to use intersubject concepts in informative and social practice, to plan and carry out educational activity independently, to organize educational cooperation, to master skills of educational, research, project and social activities by pupils.

Keywords: metasubject approach, the Buryat language, intersubject communications, curricular material, text.

References

1. Gromyko N. V., Polovkova M. V. Metapredmetnyi podkhod kak yadro rossiiskogo obrazovaniya [Metasubject Approach as a Core of the Russian Education]. *Sbornik statei dlya uchastnikov finala Vserossiiskogo konkursa «Uchitel' goda Rossii – 2009» — Collection of Articles for Finalists of the All-Russian Contest "The Russian Teacher of the Year–2009"*. St Petersburg, 2009. 30 p. Available at: <http://www.teacher-of-russia.ru>.
2. Kuznetsov A. A. O shkol'nykh standartakh vtorogo pokoleniya [About School Standards of the Second Generation]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment — Municipality: Innovations and Experiment*. 2008. No. 2. Pp. 3–6.
3. Lukina I. G. *Innovatsii kak uslovie dostizheniya nadpredmetnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov shkol'nikov: dis. kand. ped. nauk* [Innovation as a Condition for Achieving Metasubject Educational Outcomes. Cand. pedagogical sci. diss.]. St Petersburg, 2009. 200 p.
4. *Pedagogicheskii opyt: teoriya, metodika, praktika* [Teaching Experience: the Theory, Methodology, Practice]. Proc. 2nd Int. sci.-pract. conf. Cheboksary: Interaktiv plus Publ., 2015.
5. Pedagogicheskii proekt: Problema integratsii v sovremennoi shkole [Teaching Project: The Problem of Integration in Modern School]. Available at: <https://www.google.ru/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#newwindow=>
6. Khutorskoi A. V. Metapredmetnoe sodержanie obrazovaniya s pozitsii chelovekosoobraznosti [Metasubject Content of Education from the Human-Oriented Standpoint]. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka — Bulletin of Human Education Institute*. Available at: <http://eidos-institute.ru/journal/2012/0302.htm>

УДК 372.8:811.512:39

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-99-106

ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В ОБУЧЕНИИ БУРЯТСКОМУ ЯЗЫКУ

© *Будажапова Лариса Батыевна*

кандидат филологических наук, доцент кафедры бурятского языка и методики преподавания Восточного института, Бурятский государственный университет Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Ранжурова, 6
E-mail: budlara@mail.ru

В статье рассмотрен этнокультуроведческий подход в процессе обучения бурятскому языку, в частности особое внимание уделено проблеме постижения национальной культуры через язык.

Бурятский язык в системе общего образования Республики Бурятия теперь изучается на добровольной основе, проблемными остаются вопросы, связанные с выбором предмета «бурятский язык как государственный» для изучения в школах. По закону статус бурятского языка как государственного не гарантирует его введение в образовательный процесс.

Овладение духовными ценностями и культурой народа неразрывно связано с изучением языка как средства выражения и отражения национальной культуры. Национальная культура несет в себе большой социально-педагогический потенциал, который остается до конца невостребованным.

В статье показано, что необходимо этнокультуроведческое обеспечение уроков путем подбора специального дидактического материала. Наиболее эффективным средством этнокультуроведения, воспитания этнического сознания служат специальные тексты, содержащие сведения о традициях, обычаях, устном народном творчестве, декоративно-прикладном искусстве, символах бурятского народа.

Ключевые слова: этнокультурный подход, родной язык, национальная культура, картина мира.

В настоящее время в Республике Бурятия наблюдается повышенный интерес к изучению национальной культуры, родного языка и этнической истории. По официальным данным, в течение последних лет ситуация с бурятским языком оставалась критической, тем не менее со стороны активистов-общественников, творческой интеллигенции, ученых, преподавателей прилагается много усилий для популяризации языка.

Проблема сохранения и развития бурятского языка в последнее время широко дискутировалась в обществе, особенно остро поднимались вопросы функционирования бурятского языка в системе образования.

В феврале 2014 г. Народным Хуралом РБ был принят закон «О внесении изменений в закон “Об образовании РБ”», который касался изучения и преподавания бурятского языка в школах республики [1]. В этих дополнениях, регулирующих преподавание бурятского языка в школах, было отменено положение об обязательности изучения второго государственного языка. В то же время на законодательном уровне были приняты дополнитель-

ные меры государственной поддержки бурятского языка как государственного. Реализация этого закона получила финансовую поддержку правительства республики и осуществляется посредством принятия новой Государственной программы РБ «Сохранение и развитие бурятского языка в Республике Бурятия на 2014–2020 гг.» [2].

В госпрограмме определены три основные подпрограммы, направленные на создание условий для функционирования бурятского языка в РБ; расширение сферы применения и повышение социального статуса бурятского языка; развитие целостной системы изучения бурятского языка.

В настоящее время в рамках реализации госпрограммы предусмотрен комплекс мероприятий по расширению социальных и культурных функций бурятского языка, решению задач по подготовке квалифицированных кадров и созданию научных информационных ресурсов в области бурятского языка.

Согласно программе Министерство образования и науки РБ обеспечивает условия для преподавания бурятского языка как государственного языка во всех общеобразовательных учреждениях на территории РБ. В связи с тем, что бурятский язык в системе общего образования республики теперь изучается на добровольной основе, проблемными остаются вопросы, связанные с выбором предмета «бурятский язык как государственный» для изучения в школах. По закону статус бурятского языка как государственного не гарантирует его введение в образовательный процесс. К сожалению, после принятия этих изменений в законе негативным последствием стало увеличение числа отказов от изучения бурятского языка.

Считается, что основным и главным условием для сохранения языка является его введение в школьную систему обучения. Остается открытым вопрос в том, как обеспечить присутствие бурятского языка как государственного в учебном процессе общеобразовательных учреждений. Сегодня система образования на региональном уровне, в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, формирует школьный компонент базисного учебного плана, который включает различные варианты включения или невключения бурятского языка как предмета изучения. В части учебного плана, формируемой участниками образовательных отношений, учитываются интересы и потребности учащихся, родителей, организации, осуществляющей образовательную деятельность. Поэтому от активности позиций учителя бурятского языка, мотивации самих учащихся и родительской инициативы зависит положительная динамика в этом направлении.

В то же время, как считают исследователи, одной из основных проблем является слабая мотивация в изучении учащимися бурятского языка. По результатам социологического опроса (2013), проведенного в учебных коллективах со смешанным национальным составом, основным мотивом, высказанным против изучения бурятского языка (как русскими, так и учащимися-бурятами) в школе, является то, что он «не пригодится в жизни» [3, с. 3]. В настоящее время в условиях двуязычия функции русского языка доминируют во всех сферах общественной жизни, владение русским языком является

необходимым условием достижения жизненных целей. Преподавание школьных учебных предметов в большей части образовательных организаций России ведется на русском языке. Итоговая аттестация всех уровней для всех без исключения обучающихся проходит также на русском языке.

Несмотря на то, что бурятский язык является государственным, в законе не рассматривается право на равноправное функционирование языков в сфере образования и не предполагается выделение равного количества часов на изучение родных языков, включая русский язык. Понятно, что количество часов на изучение бурятского языка на практике реализовано быть не может как из-за содержащихся в СанПиНе жестких ограничений по нагрузке учащихся, так и по причине постоянно растущего общего списка школьных предметов. Вследствие этого функции бурятского языка ограничиваются в пользу русского или иностранных языков, активность в изучении которых наблюдается в последнее время. Тем более, что с 2020 г. все школьники нашей страны будут сдавать ЕГЭ по иностранному языку, так же как сейчас сдают по русскому языку.

По результатам исследований последних лет, уровень владения родным языком, особенно среди бурятской молодежи, вызывает особую тревогу. Значительная часть учащихся, в основном городских школ, очень плохо владеет своим родным языком или не владеет им вовсе. В связи с этим очевидно, что большие надежды возлагаются на систему образования, поскольку «образование — это духовный облик человека, который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей...» [4].

Несмотря на все тревожные тенденции времени, система образования как наиболее устойчивый социальный институт призвана сохранять и передавать человеку знания предыдущих поколений, создавая условия для языкового развития личности, полноценного освоения языка не только как средства овладения новыми знаниями в разных предметных областях, но и как инструмента постижения культурных, национальных ценностей.

Знание родного языка, в свою очередь, является основным инструментом для восприятия и усвоения национальной культуры, поскольку, как мы считаем, национальная идентичность не может сохраниться без родного языка. Сохранить язык — значит сохранить идентичность каждого человека, национальную и культурную самобытность. В «Словаре социолингвистических терминов» под редакцией В. Ю. Михальченко отдельно подчеркивается, что одним из главнейших этнических и этносоциальных признаков является язык [5].

В течение нескольких лет в системе общего образования началась реализация новых федеральных образовательных стандартов. В обновленном учебном процессе среди дисциплин этнокультурной направленности большая роль принадлежит обучению бурятскому языку как предмету изучения. На самом деле роль бурятского языка для восприятия значительно шире предмета обучения. В практике преподавания бурятского языка как родного и как второго наблюдается этнокультуроведческий подход, заключающийся в рассмотрении и изучении языка посредством обращения к национальной культуре воспитания.

Понятие «культуроведение» в «Словаре методических терминов» значится как «учебная дисциплина, предметом которой является определенным образом отобранная и организованная совокупность сведений о культуре изучаемого языка, необходимых для общения на этом языке, и включаемая в учебный процесс для решения образовательных и воспитательных задач» [6, с. 129].

Реализацией культурологического подхода в современной методике преподавания русского языка занимались Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, Л. А. Ходякова, А. П. Еремеева и др. Одним из основных направлений при обучении русскому языку исследователи считают формирование не только языковедческой и коммуникативной компетенции учащихся, но и культуроведческой. В учебном пособии для студентов «Обучение русскому языку в школе» под редакцией Е. А. Быстровой отмечено, что понятие культуроведческой компетенции в методике русского языка как родного «обеспечивает формирование русской языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом» [7, с. 38], что цели формирования культуроведческой компетенции в методике обучения русскому языку как родному и как неродному различны. Ученые-методисты подчеркивают необходимость формирования у школьников умения вести диалог культур с целью понимания собственного национального своеобразия, признания ценностей не только своей, но и иных культур, для формирования толерантного поведения.

В последнее время в методике преподавания бурятского языка как второго исследователи проявляют постоянный интерес к этнокультуроведческому аспекту. По их мнению, наиболее продуктивной формой обучения бурятскому языку является его взаимодействие с национальной культурой. Овладение духовными ценностями и культурой народа неразрывно связано с изучением языка как средства выражения и отражения национальной культуры. Под национальной культурой, или этнокультурой мы понимаем созданные конкретным народом материальные и духовные ценности, свидетельствующие о богатстве его исторического опыта и наследуемые из поколения в поколение своей жизненной необходимостью. Национальная культура несет в себе большой социально-педагогический потенциал, который остается до конца невостребованным. Мы считаем, что необходимо этнокультуроведческое обеспечение уроков путем подбора специального дидактического материала. Наиболее эффективным средством этнокультуроведения, воспитания этнического сознания являются специальные тексты, содержащие сведения о традициях, обычаях, устном народном творчестве, декоративно-прикладном искусстве, символах бурятского народа. Практика показывает, что живой интерес к бурятскому языку возникает у учащихся в том случае, если во время обучения параллельно вводятся исторические сведения, этнографические материалы, генеалогические, топонимические легенды и предания бурят, например, о легендарных героях (*Бабжа Барас-батыр*, *Шэлдэ Занги*, *Бальжин хатан* и др.). Такой подход имеет большое воспитательно-этическое значение для лиц, изучающих бурят-

ский язык, помогает выявить общие закономерности, что в конечном счете приводит к диалогу культур, гармоничному сосуществованию поликультурного социума.

Организованная под эгидой ЮНЕСКО международная конференция признает духовный компонент понятия «культура» одним из ведущих для сферы образования, так как культура это есть совокупность ценностей, идеалов, верований, взаимоотношений между индивидами, норм морали, поведения, этикета, которые присущи той или иной нации. Мы принимаем данную трактовку этого понятия, так как она наиболее полно раскрывает цели, функции образовательной системы поликультурного социума. Для бурятской культуры характерно своеобразное отношение к окружающему миру, осознание себя как части природы. Например: *Газар дэлхэйн баялиг гамтайгаар эдлэжэ ябаа хаа, олзо хэшиг ехэтэй байдаг* (те, кто бережно и с благодарностью пользовались дарами природы, живут в спокойствии и достатке) [9, с. 101]. Одной из семейных этических традиций бурят является почтительное отношение к старшему поколению: *Үндэр наһатанише эсэгэ эхэ мэтэ хүндэлжэ яба; наһанай сог ба хэшиг олохо гэжэ эртын зоной хуушан үгэ биш* (наравне с отцом и матерью воздавай почет достигшим преклонного возраста; старинное слово тот прежних поколений гласит, что этим обретают силу жизни и благополучие) [8, с. 172]. В культуре общения с детьми у бурят преобладала большая забота об их физическом и моральном здоровье: *Бишыхан хүүгэдые һургахын сагта үгөөрөө бү доромжоло; доромжолон зэмэлхэ ехэдээ хаа, тэрэнэй оюун хуй һалхинай дундаху зула мэтэ болохо* (когда обучаешь малолетних детей, не подавляй их замечаниями; если будешь часто делать замечания, то их разум станет подобным светильнику, поставленному на вихрь) [8, с. 204]. Нужно отметить, что такая доброжелательная культура общения родителей с детьми сохранилась до сих пор во многих семьях. Например, родители нередко используют в обращении к детям лично-притяжательные местоимения: *миниш хүбүүн* (мой сын), *миниш басаган* (моя дочь). Исходя из этого, мы считаем, что язык является хранителем национальной культуры, поэтому бурятскому языку следует обучать не только как способу выражения своих мыслей, чувств, но и как источнику получения сведений о культуре бурятского народа.

Сейчас в лингвистике также широко применяется понятие «национальная картина мира». Например, бурятская национальная картина мира формируется под воздействием веками сложившихся обычаев, обрядов и традиций, а также географического местоположения, ярко характеризующего образ жизни народа. Национальная картина мира не может формироваться без языка. Язык — орудие познания. Он фиксирует его результаты, отражает специфические национальные особенности видения мира. При описании языковой картины мира культурологический аспект находит свое отражение на всех уровнях языка, но особенно ярко он проявляется в составе лексики и фразеологии. Это слова и словосочетания, относящиеся к традиционной лексике, например: *тоонто* — место рождения, *тоонто нюуха* — обряд закапывания постола; *гуламта* — очаг; *хоймор* — почетное место в юрте; *хадаг табилга* — сватовство; *гурбан эрдэм* — три совершен-

ства; *найман ном* — восемь законов жизни; *уйлын ури* — результат, последствия деяний, карма; *буян хуряаха* — накапливать добродетели. Эта безэквивалентная лексика дает возможность глубже понять культуру, обычаи и традиции носителя изучаемого языка. Слово в данном случае рассматривается не только как единица языка, но и как хранитель национально-культурной информации.

Язык изучается в целях общения, диалога с людьми другой культуры, для лучшего осознания самого себя, своей культуры. Значимость этнокультуроведческого аспекта связана с тенденцией обновления образовательной системы, с усилением внимания к родным языкам [10].

В последние годы наметилась тенденция в языковом образовании уделять больше внимания развитию речевых способностей учащихся, формированию коммуникативных умений (в том числе применительно к разным ситуациям и условиям общения). Отсюда отмечена важность приобщения учащихся к материальной и духовной культуре бурятского народа, его многовековым обычаям и традициям. Этнокультуроведческий аспект содержания обучения бурятскому языку включает бурятские слова-реалии, обозначающие предметы и явления бурятского быта (*нагаса* — дядя по женской линии, т. е. старший или младший брат матери; *абга* — дядя по мужской линии, т. е. старший или младший брат отца; *эгэиэ* — старшая сестра; *айраг* — кислое квашеное молоко, *еохор* — бурятский национальный танец-хоровод; *бууза* — большие пельмени, сваренные на пару), образцы бурятского фольклора (*Гэсэр* — имя героя эпического сказания бурят; эпопея о Гэсэр-хане), праздники (*Сурхарбан* — название летнего национального праздника; *Сагаалган* — Новый год по лунному календарю, зимний праздник), религиозные понятия (*буян* — добродетель, благодеяние; *адис* — благословление) и т. д.

Под влиянием национальной языковой среды складываются важные этнопсихологические черты, характерные для данного этноса, поскольку в этой среде заложено определенное видение окружающей действительности, закодированы особенности общения и программы человеческого поведения. В этой связи можно отметить, что посредством национального языка задаются и определенные мировоззренческие ориентации. Все это указывает на огромный воспитательный потенциал родного языка и соответствующей языковой среды.

Специалисты признают, что планомерное воздействие на языковую ситуацию может обратить ассимиляционные процессы, приводящие к утрате языка. В этой связи важной является комплексная, планомерная, целенаправленная деятельность по продвижению бурятского языка всех образовательных структур, научных центров, общественных организаций.

Литература

1. О внесении изменений в Закон Республики Бурятия «Об Образовании в Республике Бурятия»: закон Республики Бурятия от 7 марта 2014 г. № 281-V [Электронный ресурс]. — URL: docs.cntd.ru/document/460280824

2. Сохранение и развитие бурятского языка в Республике Бурятия: гос. программа Республики Бурятия, утв. постановлением Правительства Республики Бурятия от 23 июня 2014 г. № 289 [Электронный ресурс]. — URL: egov-buryatia.ru/uploads/tx_npa/289__4_.pdf
3. Дырхеева Г. А. Этнолингвистическое образование в Бурятии // Вестник Забайкальского государственного университета. — 2013. — № 6(97). — С. 116–121.
4. Философский энциклопедический словарь. — М.: Совет. энцикл., 1983. — 840 с.
5. Словарь социоллингвистических терминов. — М., 2006. — 312 с.
6. Азимов Э. Г., Щукин, А. Н. Словарь методических терминов: теория и практика преподавания языка. — СПб.: Златоуст, 1999. — 471 с.
7. Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова [и др.]; под ред. Е. А. Быстровой. — 2-е изд., стереотип. — М.: Дрофа, 2007. — 237 с.
8. Галшиев Э.-Х. Бэлигэй толи. Зерцало мудрости. — Улан-Удэ: Республиканская типография, 2006. — 352 с.
9. Намжилон Л. Н. Золотые чётки. — Улан-Удэ: Буряад үнэн, 2001. — 128 с.
10. Харисов Ф. Ф. Содержание этнокультурологического материала и возможности его использования в процессе обучения татарскому языку в русскоязычных школах // Академик Э. Р. Тенишев и тюркский мир: материалы международного тюркол. симпозиума. — Казань, 2012. — С. 299–303.

ETHNIC AND CULTUROLOGICAL APPROACH IN BURYAT LANGUAGE TEACHING

Larisa B. Budazhapova

PhD in Philology, A/Professor

Department of the Buryat Language and Teaching Methods, Buryat State University
6 Ranzhurova st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article deals with the ethnic and culturological approach in Buryat language teaching, in particular comprehension of national culture through the language.

The Buryat language is voluntary in republic general education, but there is a problem of its studying at schools as an official language. Under the law the status of Buryat as an official language doesn't guarantee its inclusion in educational process. Acquirement of people's spiritual values and culture is inextricably linked with learning language as a means of national culture expression and reflection. The national culture has a great social and pedagogical potential, which is not completely in demand.

In the article we showed the necessity of ethnic and cultural supply for lessons with help of special didactic material. The most effective method of fostering ethnic consciousness is use of special texts containing knowledge about traditions, customs, folklore, symbols, arts and crafts of the Buryat people.

Keywords: the ethnic and cultural approach, native language, national culture, worldview.

References

1. *O vnesenii izmenenii v Zakon Respubliki Buryatiya "Ob Obrazovanii v Respublike Buryatiya"* [On Amendments to the Law of the Buryat Republic "On Education in the Republic of Buryatia"]. Law of the Buryat Republic No. 281-V of March 7, 2014. Available at: docs.cntd.ru/document/460280824
2. *Sokhranenie i razvitie buryatskogo yazyka v Respublike Buryatiya* [Preservation and Development of the Buryat Language in the Republic of Buryatia]. The State Programme of the Buryat Republic No. 289 of June 23, 2014, approved by the Buryat Republic Government. Available at: egov-buryatia.ru/uploads/tx_npa/289__4_.pdf
3. Dyrkheeva G. A. *Etnolingvisticheskoe obrazovanie v Buryatii* [Ethnolinguistic Education in Buryatia]. *Vestnik Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Transbaikal State University*. 2013. No. 6 (97). Pp. 116–121.
4. *Filosofskii entsiklopedicheskii slovar'* [Philosophical Encyclopaedic Dictionary]. Moscow: Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1983. 840 p.
5. *Slovar' sotsiolingvisticheskikh terminov* [Glossary of Sociolinguistic Terms]. Moscow, 2006. 312 p.
6. Azimov E. G., Shchukin, A. N. *Slovar' metodicheskikh terminov: (teoriya i praktika prepodavaniya yaz.)* [Glossary of Methodological Terms: (a theory and practice of teaching languages)]. St Petersburg: Zlatoust Publ., 1999. 471 p.
7. Bystrova E. A., L'vova S. I., Kapinos V. I. et al. *Obuchenie russkomu yazyku v shkole* [Teaching Russian Language at School]. 2nd ed. Moscow: Drofa Publ., 2007. 237 p.
8. Galshiev E.-Kh. *Beligei toli. Zertsalo mudrosti* [Beligei toli. Mirror of Wisdom]. Ulan-Ude: Respublikanskaya tipografiya Publ., 2006. 352 p.
9. Namzhilon L. N. *Zoloty chetki* [Gold Beads]. Ulan-Ude: Buryaad Ynen Publ., 2001. 128 p.
10. Kharisov F. F. *Soderzhanie etnokul'turovedcheskogo materiala i vozmozhnosti ego ispol'zovaniya v protsesse obucheniya tatarskomu yazyku v russkoyazychnykh shkolakh* [The Content and Use of Ethnic and Cultural Materials in the Process of Teaching the Tatar Language in Russian-Speaking Schools]. *Akademik E. R. Tenishev i tyurkskii mir — Academician E. R. Tenishev and Turkic World. Proc. of Int. Symp. of Turkic Linguistics*. Kazan', 2012. Pp. 299–303.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕДИАКОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ РЕКОНСТРУКЦИИ ДИСКУРСА

© **Васильева Елена Викторовна**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры английской филологии, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: elenavas55@gmail.com

Понимание и интерпретация иноязычного медиатекста представляют собой определенную проблему для изучающих иностранный язык, так как восприятие фактов иноязычной культуры в тексте обусловлено национально-специфическими различиями, существующими между родной и чужой культурами. Данная проблема приобретает особую актуальность в связи с возрастающей ролью медиадискурса и необходимостью формирования иноязычной медиакоммуникативной компетенции у студентов языковых вузов для достижения целей профессионального образования.

В статье описываются этапы и система упражнений, обеспечивающие формирование иноязычной медиакоммуникативной компетенции на основе технологии реконструкции дискурса. Цель данной технологии — научить изучающих иностранный язык восполнять пропуски лингвокультурологической информации по имеющимся в статье ключам с обращением к информационным источникам для адекватного понимания ее глубинного смысла, последующей интерпретации содержания и реферирования. Специфика технологии заключается в поступенчатом (от глобального к локальному уровню культуры) освоении определенного пласта иноязычной культуры на основе медиатекста.

Ключевые слова: технология, реконструкция дискурса, иноязычная медиакоммуникативная компетенция, изучение иностранного языка, информационно-аналитическая статья, контекст ситуации, контекст культуры.

На сегодняшний день особую трудность для изучающих иностранный язык вызывают информационно-аналитические медиастатьи. Субъективность авторской позиции, аналитические методы изложения, языковые особенности оформления, а также высокая культуронасыщенность актуализируют проблему обращения к реконструкции дискурса (М.А.К. Халлидей) в учебных целях для адекватного понимания содержания такого текста и его дальнейшей интерпретации. Актуальной данная проблема становится в свете необходимости формирования иноязычной медиакоммуникативной компетенции (ИМКК) студентов языковых вузов в рамках реализации целей профессионального образования.

Решению данной проблемы может способствовать технология формирования ИМКК на основе реконструкции дискурса, где под *реконструкцией дискурса* понимается процесс восстановления контекста ситуации и контек-

ста культуры текста на иностранном языке с целью его адекватного понимания и дальнейшей интерпретации в учебных целях. *Контекст ситуации* — это условия, в которых существует текст, то есть тема, участники, место, время и форма, а *контекст культуры* — совокупность институциональных, ролевых, ценностных, когнитивных норм и установок, принятых в определенном обществе. Реконструкция контекста культуры — это уровневый процесс, где наиболее значимыми для учебных целей являются уровень общекультурного контекста; национально-культурного контекста; уровень локальной культуры и контекста времени культуры [3].

Основу данной технологии составляет *система упражнений*, включающая в себя три типа. Типология упражнений определяется целью развития ИМКК, характером учебного материала и непосредственными задачами, реализующими основную цель данной технологии.

Общая *цель* данной технологии — научить изучающих иностранный язык восполнять пропуски лингвокультурологической информации по имеющимся в статье ключам с обращением к информационным источникам для адекватного понимания ее глубинного смысла, последующей интерпретации содержания и реферирования, что в целом способствует развитию ИМКК студента языкового вуза. В результате студент должен научиться понимать и интерпретировать смысл информационно-аналитической статьи не только на уровне ее непосредственного содержания, но и рассматривать ее как часть более широкого национально-культурного и общекультурного контекстов. Исходя из этого, студент выступает в роли не просто лингвиста, а лингвиста-исследователя, который ставит перед собой задачу реконструировать фрагмент иноязычной действительности на основе когнитивного анализа различных уровней контекста культуры.

Описание данной технологии проводится нами на примере темы «Выборы в США-2012».

Технология реконструкции дискурса базируется на *системе упражнений*, построенной на *принципах* коммуникативной направленности упражнений, адекватности упражнений поставленной цели, нарастающей сложности познавательных задач, комплексности, межкультурной направленности и принципе учета возрастных и социальных интересов обучающихся. Данная технология разработана нами на основе анализа научной литературы с учетом специфики информационно-аналитического медиатекста.

Разработанная система включает три типа упражнений, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

Система упражнений в рамках технологии реконструкции дискурса

Тип	Цель	Виды	Задачи
Подготовительные упражнения	Подготовить теоретическую и лингвокультурологическую базы для дальнейшей работы по реконструкции дискурса информационно-аналитической статьи и интерпретации ее смысла	1.1. Ориентировочно-подготовительные: <ul style="list-style-type: none"> • упражнения для освоения понятийного аппарата; • упражнения для контроля за усвоением понятийного аппарата 	Формирование теоретической базы лингвокультурологического исследования текста
		1.2. Информационно-подготовительные: <ul style="list-style-type: none"> • упражнения для формирования тезауруса; • упражнения для работы с культурно-маркированными единицами 	Научить идентифицировать глобальные, национальные и локальные культурно-маркированные единицы в медиатексте, а также правильной и последовательной работе с ними
Репродуктивно-продуктивные упражнения	Исследование контекста ситуации и контекста культуры аутентичной аналитической статьи для дальнейшей интерпретации ее глубинного смысла	2.1. Упражнения для реконструкции контекста ситуации	Научить реконструировать контекст ситуации аналитической статьи
		2.2. Упражнения для реконструкции контекста культуры: <ul style="list-style-type: none"> • упражнения для идентификации и семантического анализа единиц разных уровней контекста культуры; • упражнения для выявления и анализа контекста времени культуры; • упражнения для составления культурологического комментария; • упражнения для интеграции значения КМЕ и смысла статьи 	Научить реконструировать контекст культуры аналитической статьи
Творческие упражнения	Реконструкция дискурса информационно-аналитической статьи и интерпретация ее глубинного смысла	3.1. Творческо-репродуктивные	Подготовить студентов к самостоятельной интерпретации аналитической статьи
		3.2. Продуктивные	Сформировать умения реферирования аналитического медиатекста

Данная система упражнений положена в основу технологии развития ИМКК в процессе реконструкции дискурса применительно к информационно-аналитической медиастатье.

Рассматриваемая нами технология осуществляется в несколько этапов:

1. Вводно-ознакомительный.
2. Формирующий:
 - а) реконструкция общекультурного контекста;
 - б) реконструкция национально-культурного контекста;
 - с) реконструкция контекста локальной культуры.
3. Аналитико-практический, или творческий.

Целью **вводно-ознакомительного этапа** является создание ориентировочной основы культурологической интерпретации иноязычной информационно-аналитической статьи.

Данный этап начинается с информационно-пояснительной беседы, основной целью которой является введение базовых теоретических понятий, необходимых для осуществления работы по реконструкции дискурса. В начале беседы поясняются такие понятия, как «медиа́текст», «типы медиа́текстов», «жанр», и анализируются жанровые особенности англоязычной информационно-аналитической статьи. Следующая часть беседы выстраивается вокруг понятий «контекст», «контекст ситуации», «контекст культуры», вводится понятие «культурно-маркированная единица (КМЕ)» (*culture-specific item*) и выделяются базовые группы КМЕ в рамках контекста культуры. В заключительной части беседы рассматривается «реконструкция дискурса», поясняется уровневый подход к рассмотрению контекста культуры.

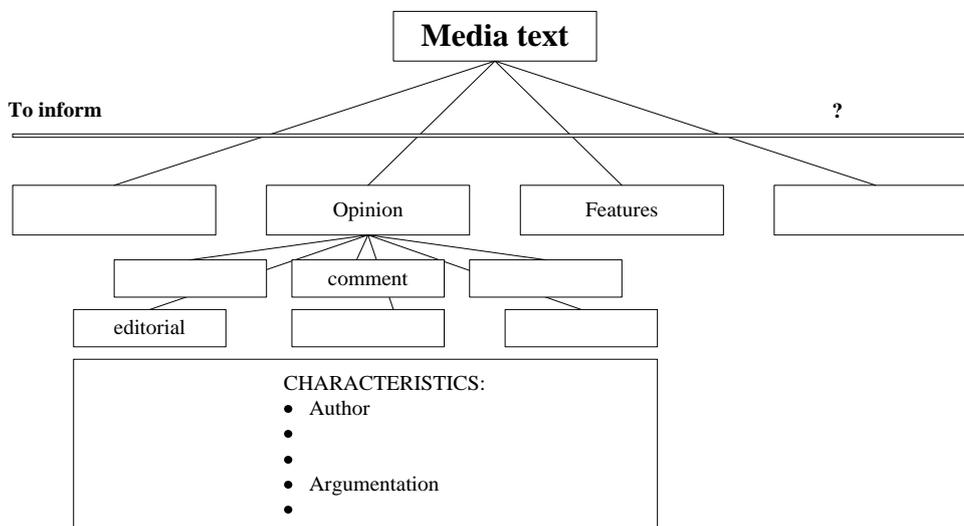
Как мы видим, содержание данной беседы-лекции представляет собой достаточно обширный теоретический материал, поэтому, следуя принципам сознательности и активности, которые являются ведущими на данном этапе, необходимо привлекать студентов к активному участию в беседе-лекции. Для этого целесообразно использовать *ориентировочно-подготовительные упражнения*, направленные на освоение основных теоретических понятий. Приведем примеры таких упражнений:

How would you define the term "media text"? Study the given definitions and choose the one that is the best in your opinion or give your own. Argue your position.

A text is any media product we wish to examine, whether it is a television program, a book, a poster, a popular song, the latest fashion, etc.

People who study mass media often use the term "text" to talk about the different forms that the mass media take. A text is simply any piece of spoken, written, or visual communication that takes a particular form. So media text is ... (и другие подобные высказывания).

While listening to the lecture, fill in the chart.



Цель **формирующего этапа** заключается в ознакомлении студентов с феноменом «политические выборы» и формировании умения реконструировать дискурс на разных уровнях культурологического контекста. В основу этого этапа положено сочетание теории и практики. Теория основывается на информационных текстах, а практическая часть — на анализе отрывков из оригинальных статей. Данная цель реализуется в ходе последовательного решения следующих задач: дать студентам общее представление о феномене «политические выборы» на общекультурном уровне и научить реконструировать дискурс данного уровня; информировать студентов об изучаемом феномене «выборы» на национальном уровне (США) и научить реконструировать дискурс данного уровня; информировать студентов об изучаемом феномене «выборы» на локальном уровне (США, Флорида, 2000 г.) и научить реконструировать дискурс данного уровня. Доминирующими принципами обучения на этом этапе являются принципы сознательности и познавательной активности, коммуникативной и межкультурной направленности.

Реконструкция общекультурного контекста. Основная цель данного этапа — дать студентам общее представление о феномене «политические выборы» на глобальном общекультурном уровне, так как рассмотрение любой конкретной статьи, посвященной данной тематике, без проецирования ее содержания на данный уровень ведет к потере значимости статьи и возможной неправильной интерпретации ее смысла. Содержание данного этапа составляют тексты научно-публицистического характера о данном политическом феномене. Работа с данными текстами основывается на информационно-подготовительных упражнениях для формирования тезауруса студентов по выбранной тематике. Предтекстовые задания к данному виду текстов направлены на активацию имеющихся у студентов знаний и антиципацию. Приведем примеры таких заданий:

*How do you understand the word "election"? Try your hand at defining it.
How important elections are in your opinion? What role do they play in the political life of a country?*

Comment on the following quotations:

Elections are held to delude the populace into believing that they are participating in government (Gerald F. Lieberman).

Elections are won by men and women chiefly because most people vote against somebody rather than for somebody (Franklin P. Adams) (...и другие подобные высказывания).

What features of the electoral process are emphasized in the above quotations?

- recall elections — initiative — legislative elections
- referendum — plebiscite — executive elections

Тексты данного вида предназначены для изучающего чтения, то есть предусматривается полное и точное понимание всей прочитанной информации, поэтому они рекомендованы для чтения дома, что позволит студентам тщательно проработать содержащуюся в них информацию исходя из индивидуальных потребностей. Для того чтобы работа над этими текстами была эффективной, необходимо дать предтекстовое задание, которое должно активизировать потребностно-мотивационную сферу ученика, сформировать установку на чтение, определить стратегию чтения, возможную сферу использования полученной информации и указать на форму контроля понимания [1, с. 212]. Например:

What is election? How important it is for democracy? Read the text and check if your ideas about elections are the same as expressed in the text. Take notes while reading.

Are Russian and American presidents elected in the same way? Read the text to find it out. While reading the text fill in the chart/table/diagram. Be ready to discuss the text.

Послетекстовые задания можно разделить на три большие группы. Первая группа представлена упражнениями, направленными на проверку понимания текста и присвоение полученной информации. Это могут быть задания следующих видов: 1) проверка понимания через серию вопросов в рамках управляемой беседы; 2) заполнение и комментирование схем, диаграмм, таблиц и т. п.; 3) выполнение тестовых заданий: выбор из множества, верно/неверно, заполнение пропусков и т. п. Вторая группа — это упражнения, направленные на усвоение языковых единиц в рамках изучаемой тематики. В эту группу входят следующие задания: 1) дать дефиницию лексическим единицам; 2) соотнести колонки по принципу синонимичности или антонимичности; 3) заполнить пропуски в тексте, используя подходящую по значению единицу; 4) подобрать русскоязычные эквиваленты к английским словам и выражениям и т. п. Необходимо особо подчеркнуть значимость упражнений данной группы, так как именно дефицит тематической лексики отмечается студентами как одна из причин трудностей, с которыми сталкиваются студенты во время работы с медиатекстами. Третья группа упражнений носит исключительно коммуникативный характер. Это упражнения

творческого плана, направленные на использование полученной информации. Например, студенты могут спроецировать полученную информацию на российскую действительность, прокомментировав закон об избирательном праве в России, или вспомнить, когда проводился последний референдум в России и по какому вопросу и т. д. Другим вариантом задания было комментирование высказываний известных людей о выборах или написание собственного высказывания и т. п.

Особо значимым видом являются *информационно-подготовительные упражнения* для работы с КМЕ на основе комментирования отрывков из оригинальных аналитических статей. Приведем примеры таких заданий:

Read the extract and find the item that needs reconstruction on global culture level. Explain why.

The recall of Wisconsin Gov. Scott Walker explained

By Aaron Blake and Rachel Weiner

Wisconsin Gov. Scott Walker (R) is fighting for his political life in Tuesday's recall election in the Badger State (Washington Post, June 5, 2012).

Let's have a look at the words "ELECTION/ELECTIONS" and «ВЫБОР/ВЫБОРЫ». *Look at the definitions of these words in various dictionaries. Compare and contrast them. Fill in the chart.*

Реконструкция национально-культурного контекста. Основной целью данного этапа является информирование студентов об изучаемом феномене «выборы» на национальном уровне. В нашем случае это особенности политических выборов в США. Данный уровень является наиболее сложным и значимым для понимания иноязычной информационно-аналитической статьи, поэтому ему должно быть уделено большее внимание и отведено большее количество аудиторных часов. Содержательную основу данного подэтапа составляют обзорные тексты научно-публицистического характера, посвященные выборам в США, цель которых — дать студентам общее представление об особенностях американской выборной системы.

Базовыми упражнениями этой ступени также являются информационно-подготовительные. Следуя традиционным этапам работы с текстом, преподаватель осуществляет антиципацию для подготовки студентов к прочтению и работе с текстом. Например:

– What is democracy? How do citizens participate in the democratic processes of a country?

– Do you know the difference between direct and indirect elections? Explain it. What type is used in America in your opinion? And in Russia?

– Who is the current president of the USA? What political party does he represent? When does his term expire?

Особенностью обзорных текстов данного уровня является наличие в них большого количества КМЕ, что требует особого внимания к использованию специальных информационно-подготовительных упражнений для формирования тезауруса. Надо отметить, что, как правило, в обзорных текстах значение таких единиц разъясняется и поэтому студентам необходимо вычленивать их в процессе чтения. В тексте, который дается студентам на дом для изучающего чтения, преподавателю необходимо подчеркнуть все

единицы такого плана. Студентам необходимо их «проработать», то есть изучить значение на основе глоссария, которым мы рекомендуем сопровождать тексты данного типа на начальном этапе, и внести в особый словарь по данной тематике, который мы советуем составить. В дальнейшем при работе над аналогичными текстами по этой или другим тематикам студенты могут самостоятельно (возможно, частично) составлять глоссарии. Мы считаем, что на стадии формирования фоновых знаний о системе выборов в США при чтении текстов научно-публицистического характера преподавателю следует самому выделить необходимые единицы, так как они являются базовыми и новыми для студентов. Однако в дальнейшем при работе с аутентичными текстами данная работа постепенно должна перейти в разряд самостоятельной. Задание может выглядеть следующим образом:

– *While reading, you will come across a number of culturally marked items that are italicized in the text. Consult the Glossary to understand their meaning better. Is there any equivalent in Russian? How would you translate them into Russian?*

– *Some of the words in the text are underlined because they have specific cultural flavor. While reading the text try to understand their meaning, if necessary consult extra resources. Define the meaning and write them down in your vocabulary book.*

Работа с данными единицами должна быть продолжена на занятии для контроля за правильностью понимания их значения, а также для усвоения и тренировки употребления. Это можно сделать с помощью языковых упражнений:

Match the columns to define the culture-specific items on the left after reading the text and searching the Internet:

1. <i>Balancing the ticket.</i>	a) <i>It's an obligatory stage of the early campaign when politicians conduct tours in order to have voters listen to them.</i>
2. <i>Bellwether state.</i>	b) <i>Candidates are often advised to pick a running-mate whose qualities make up for the candidate's perceived weaknesses.</i>
3. <i>Presidential Elector.</i>	c) <i>A state where people tend to vote for the Democratic Party.</i>
4. <i>Blue state.</i>	d) <i>A member of the Electoral College.</i>
5. <i>Listening tours.</i>	e) <i>A state which, historically, tends to vote for the winning candidate, perhaps because it is — demographically — a microcosm of the country as a whole.</i>

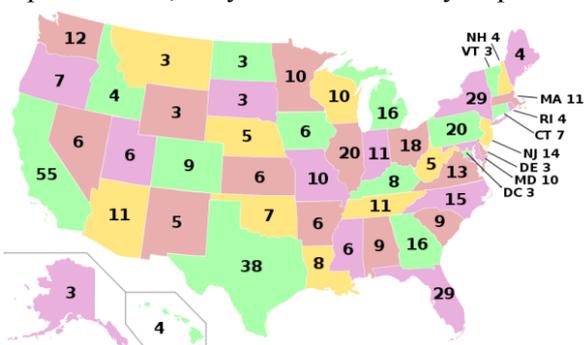
Supply suitable culture-specific items for the following sentences:

1. *President Obama leads Mitt Romney in the arena that counts -- _____ -- but does not have the 270 electoral votes needed to renew his lease on the White House, according to an Associated Press analysis (the Electoral College).*

Translate the following sentences using cultural units of the text:

1. *Борьба республиканцев за звание кандидата далека от завершения. «Супервторник» не стал решающим как обычно (The US race for the Republican presidential nomination is not completed, Super Tuesday is far from bringing clarity to the race as it is supposed to do).*

Следующий этап — собственно коммуникативные упражнения для дальнейшего усвоения значения КМЕ и их использования в речи. Это можно сделать посредством комментирования диаграмм, карт; через мини-презентации, обсуждение цитат и утверждений и т. д. Например:



Comment on the following quotations. Argue for or against:

1. "Every citizen's vote should count in America, not just the votes of partisan insiders in the Electoral College. The Electoral College was necessary when communications were poor, literacy was low and voters lacked information about out-of-state figures, which is clearly no longer the case" (Rep. Gene Green (D-TX), USA Today).

information about out-of-state figures, which is clearly no longer the case" (Rep. Gene Green (D-TX), USA Today).

Look at the map and comment using the new vocabulary items.

Коммуникативные упражнения данного подэтапа строятся на комментировании текущих событий, связанных с выборами в США, на сравнении американской и российской избирательных систем и могут проходить в формате презентаций, подготовленных студентами с целью расширения фоновых знаний. Обязательным видом упражнений по аналогии с предыдущим подэтапом должно стать комментирование отрывков оригинальных статей. Сначала студентам предлагаются отрывки с заданием, требующим реконструкции дискурса только на национально-культурном уровне и содержащим КМЕ, изученные в рамках обзорных текстов:

Read the extract; identify the culture-specific elements that need to be reconstructed. Comment on the meaning using that knowledge:

The Electoral College has stood in the way of full American democracy for more than two centuries, and usually any attempt to reduce its influence is welcome. But it would be better to leave the College alone than manipulate its workings to give one party an advantage over another, as Republicans in Pennsylvania are trying to do. The effort is both entirely legal and entirely wrong, and demonstrates why electoral reform is so urgently needed (The New York Times, September 24, 2011).

Далее задания усложняются за счет включения новых элементов для реконструкции:

Read the extract from an opinion story and reconstruct the national culture context using the hints:

<p>Not long ago few thought Mitt Romney could win both the very conservative Iowa caucuses and then the quirky, slightly contrarian New Hampshire primary. If he did, most assumed he would have a lock on the Republican nomination. For understandable reasons: No other GOP presiden-</p>	<p>presidential elections in USA caucus primary GOP</p>
--	--

<p><i>tial candidate in an open race has achieved back-to-back victories in these first two contests. (The wall street Journal, January 4, 2012)</i></p>	
--	--

На дом студенты получают задание найти дополнительную информацию и прокомментировать отрывок на основе полученных сведений, а можно заранее попросить отдельных студентов подготовиться для того, чтобы проделать эту работу в классе как образец. Выполняя задания подобного типа, студенты должны прийти к пониманию того, что уровень национальной культуры практически безграничен, им самостоятельно необходимо не только выделять элементы для реконструкции, но и проводить мини-исследование для реконструкции их культурной семантики. Работа над отрывками из статей выстраивается по принципу постепенного уменьшения роли преподавателя и увеличения доли самостоятельной работы студентов.

Уровень времени культуры пронизывает все остальные уровни и оказывает влияние на их значение. Исходя из этого, говорить об этом уровне можно в рамках любого подэтапа. Однако мы считаем наиболее рациональным ввести этот уровень в комплексе с национально-культурным контекстом на примере выборов 2008 и 2012 гг. Здесь можно говорить о кандидатах, их программах и вопросах, повлиявших/повлияющих на исход. Рассматривать аспекты времени можно, используя различные формы обучения, например: презентации, круглый стол и т. п.

Следующей ступенью являются задания на реконструкцию элементов разных уровней, например:

Read the extract from an opinion story and reconstruct the meaning of the bolded elements on two levels: global culture level and national culture level.

It was given credit for the Republican takeover of the House in November and for the gains the party made in other races in the midterms. There is truth in that, particularly in the movement's success in nationalizing the election. (The Washington Post, September 11, 2011)

Global level: legislative elections
National level: the House, midterms, November elections
Time level: the Republican takeover 2010

Реконструкция контекста локальной культуры. Основная цель — информирование студентов об особенностях изучаемого феномена на локальном культурном уровне. Одна из задач этого подэтапа — показать, что фоновые знания на уровне национально-культурного контекста недостаточны для правильной интерпретации информационно-аналитических текстов, содержащих КМЕ локального порядка, которые, как правило, размещаются в местных СМИ. Другая задача — научить студентов видеть эти особенности и уметь осуществлять самостоятельный поиск информации для реконструкции дискурса этого уровня.

Данный уровень является наиболее сложным для реконструкции из-за полного незнания данного пласта культуры. Изучение же этого пласта затруднено из-за большого количества КМЕ, политическая культура которых в той или иной степени разнится с общенациональной. Например, в США

система выборов имеет свои особенности на уровне штатов: есть отличие в законах, в прецедентах и исторических событиях, повлиявших на выборные традиции и т. п. Исходя из этого, не существует базового обзорного текста, который бы пояснял культурные особенности на локальном уровне, подобных текстов будет большое количество. Таким образом, работа на данном подэтапе не может идти по аналогии с предыдущими. На наш взгляд, в этом случае можно пойти двумя путями: индуктивным и дедуктивным.

В случае дедуктивного пути следует выбрать один из штатов и разобрать на основе обзорного текста/ов особенности его избирательной системы, а затем сделать подборку отрывков из местных газет для отработки процесса реконструкции контекста локальной культуры по аналогии с предыдущими подэтапами. Если за основу взять индуктивный путь, то необходимо сначала подобрать аутентичный газетный материал и совместно со студентами провести исследование для реконструкции дискурса с последующим комментированием этих отрывков.

Работа на данном подэтапе также базируется на *информационно-подготовительных упражнениях*. База, которую студенты получили, работая на предыдущих этапах, позволяет расширить спектр упражнений и материала для анализа. Доля самостоятельности студентов в работе над культурно-маркированными единицами постепенно возрастает. Задания имеют следующий вид:

Study the extract; find culture-specific items that need reconstruction. Search for the information that will help you to understand the piece of news. Comment on the meaning.

Do You Think It's Because They Liked Florida?

House Republicans are seeking to abolish the federal Election Assistance Commission — as if the nation is fully recovered from the hanging-chad nightmare of 2000. The 9-year-old commission was created in bipartisan Congressional resolve to repair the nation's crazy quilt of tattered election standards and faltering machinery (New York Times, April 21, 2012).

Цель аналитико-практического или творческого этапа заключается в формировании умений анализа и интерпретации аутентичных статей информационно-аналитического жанра, что требует решения таких задач, как отработка механизма реконструкции дискурса на основе аутентичных статей информационно-аналитического жанра и формирование умения комментировать статью.

Эффективность обучения реконструкции дискурса во многом зависит от правильного отбора материала для чтения. Исходя из особенностей медиатекста в целом и информационно-аналитической статьи в частности, можно сформулировать ряд требований к отбору текстов для чтения:

1. Временные параметры статьи. Учитывая ту динамичность, с которой происходит обновление медиаинформации, аналитическая статья должна быть актуальной, то есть должно учитываться время написания статьи.

2. Качество источника информации. Принимая во внимание огромное количество современных источников информации, при отборе статьи важно учитывать их качество. С позиции лингводидактики наиболее адек-

ватным источником аналитических статей является качественная пресса, ориентированная на социально активную часть населения, образованных и интеллигентных людей. Информационное пространство качественного издания предназначено для общественного диалога, поэтому в информационном пространстве качественного издания четко разделены факт, анализ и комментарий [2, с. 174]. Таким образом, в качестве учебного материала целесообразно использовать статьи таких американских и британских медиа-изданий, как «The Guardian», «The Independent», «The Washington Post», «The New York Times» и др.

3. Познавательная ценность статьи. Статья должна способствовать пополнению фактологических знаний студента и формированию у него ценностных ориентаций.

4. Культуронасыщенность медиатекста. Важным требованием к содержанию статьи, на наш взгляд, является, как это уже отмечалось ранее, культуронасыщенность медиатекста, что выражается в наличии достаточного количества культурно-маркированных единиц разного уровня.

5. Сложность медиатекста. С точки зрения языкового наполнения статья должна быть умеренно сложной, что будет способствовать развитию иноязычной медиакоммуникативной компетенции студентов языкового вуза в целом. Чрезмерно сложная статья может вызвать негативную реакцию студентов и снизить мотивацию.

6. Объем медиатекста. Для студентов среднего уровня сформированности иноязычной медиакоммуникативной компетенции рекомендуемый объем информационно-аналитической статьи составляет 800–1000 слов.

Основу работы над аналитической статьей на данном этапе составляют *репродуктивно-продуктивные и творческие упражнения*, которые дают возможность реализовать следующие принципы обучения: коммуникативной направленности, сознательности и познавательной активности, комплексности.

Работа традиционно начинается с выполнения предтекстовых заданий (PRE-READING ACTIVITIES), цель которых — актуализировать имеющийся у студентов информационный запас по тематике статьи и повысить мотивационный фон. Данная работа проводится в рамках управляемой беседы. Предтекстовые задания, о которых мы уже упоминали, можно дополнить работой с заголовком.

Следующий этап — это непосредственное чтение (INTERACTIVE READING). Для работы с аналитическими медиатекстами рекомендуется использовать изучающий вид чтения, так как адекватное понимание и интерпретация данного вида текста требуют от студентов прочтения с полным пониманием, поэтому данная работа выполняется во внеаудиторное время. Обязательным компонентом задания на чтение должна быть работа с КМЕ. При работе с первым текстом данные единицы выделяются преподавателем, а перед студентами ставится задача — обратить на них особое внимание при чтении текста дома и изучить прилагающийся комментарий. Далее работа по выделению таких единиц должна стать самостоятельной.

Работа над первым аналитическим текстом должна послужить моделью для работы над последующими текстами, поэтому данный текст прорабатывается на занятиях совместно с преподавателем для составления алгоритма работы с иноязычной аналитической статьей. Интерактивное чтение (D. E. Rumelhart) подразумевает активное взаимодействие читающего с самим собой, со своим прошлым опытом, на что направлены предтекстовые задания с дополнительными источниками информации, как при работе с КМЕ разного уровня, с одноклассниками и преподавателем. Приведем примеры заданий:

Read the article "Tempering with the Electoral College".

While reading think why the author believes that the Electoral College (What is it? Do you remember?) is an obstacle to full American democracy, and what American democracy is. Does it differ from Russian democracy?

Pay attention to the underlined culture-specific items; search the web to clarify their meaning and provide them with the glossary definition.

Послетекстовая работа над статьей происходит с использованием упражнений, которые можно сгруппировать следующим образом:

- **COMPREHENSION CHECK.** Сюда входят упражнения, направленные на проверку понимания общего содержания статьи и отработку вокабуляра.
- **RECONSTRUCTION OF CULTURAL DISCOURSE.** Это упражнения для работы с контекстом ситуации и контекстом культуры.
- **ENHANCING COMPREHENSION.** Упражнения, направленные на углубленное понимание смысла статьи.
- **SUMMARIZING.** Упражнения с целью сокращения текста статьи и составления summary (краткое содержание).
- **DISCUSSION ACTIVITIES.** Упражнения дискуссионного характера, направленные на выделение и обсуждение проблематики статьи и интерпретацию замысла автора.
- **RENDERING.** Упражнения для творческого индивидуального комментирования смысла и посылы статьи и ее реферирование.

Исходя их целей описываемой технологии, особого внимания требуют упражнения для работы с контекстом ситуации и контекстом культуры. Резюмирующее задание на реферирование статьи способствует развитию всех компонентов иноязычной медиакоммуникативной компетенции.

Таким образом, разработанная технология позволяют существенно повысить эффективность и качество профессиональной подготовки филологов и лингвистов, а также специалистов некоторых других направлений в области иноязычного медиадискурса.

Литература

1. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. — М.: Просвещение, 1988. — 255 с.
2. Богуславская В. В. Моделирование текста: лингвосоциокультурная концепция. Анализ журналистских текстов. — 2-е изд. — М.: Изд-во ЛКИ, 2008. — 280 с.
3. Васильева Е. В. Реконструкция политического медиадискурса как многоуровневый процесс: лингводидактический аспект // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Филология, теория языка. Языковое образование. — 2013. — № 1(11). — С. 81–87.

4. Halliday M.A.K. *Spoken and Written English*. — Oxford university Press, 1989. — 110 p.

5. Rumelhart D. E. *Toward an interactive model of reading*. In S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI*. Hillslade, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. — P. 573–603.

THE TECHNOLOGY OF MEDIA COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT ON THE BASIS OF DISCOURSE RECONSTRUCTION

Elena V. Vasileva

PhD in Pedagogy, Senior Lecturer

Department of English Philology, Buryat State University

24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

Understanding and proper interpretation of media text present a serious problem for EFL learners because the perception of facts that represent a foreign culture in the text is determined by differences between native and alien cultures. This problem becomes especially important due to the increasing role of media discourse and the need to develop media communicative competence of a future linguist to achieve the objectives of vocational education.

The article presents the stages and the system of learning activities to develop the media communicative competence on the basis of discourse reconstruction technology for EFL learners. The purpose of this technology is to teach EFL learners to fill in cultural gaps on the basis of information keys that can be found in media text and references to the information sources. This will provide deeper understanding of the text and its further adequate interpretation. The specifics of the technology lie in gradual (from the global level to the local level of culture) discovery of the certain layer of a foreign culture on the basis of media text.

Keywords: technology, discourse reconstruction, media communicative competence, EFL learners, analytic news story, context of situation, context of culture.

References

1. Bim I. L. *Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v srednei shkole: problemy i perspektivy* [Theory and Practice of Teaching German Language in Secondary School]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1988. 255 p.

2. Boguslavskaya V. V. *Modelirovanie teksta: lingvosotsiokul'turnaya kontseptsiya. Analiz zhurnalistskikh tekstov* [Text Modeling: the Linguistic and Sociocultural Concept. Analysis of Journalistic Texts]. 2nd ed. Moscow: Izd-vo LKI, 2008. 280 p.

3. Vasil'eva E. V. *Rekonstruktsiya politicheskogo mediadiskursa kak mnogo-urovnevnyi protsess: lingvodidakticheskiy aspekt* [Reconstruction of Political Media Discourse as a Multilevel Process: Linguodidactics]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Ser. Filologiya, teoriya yazyka. Yazykovo obrazovanie — Bulletin of Moscow Municipal Pedagogical University. Ser. Philology, Theory of Language. Language Education*. 2013. No. 1 (11). Pp. 81–87.

4. Halliday M. A. K. *Spoken and Written English*. Oxford University Press, 1989. 110 p.

5. Rumelhart D. E. *Toward an Interactive Model of Reading*. In S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI*. Hillslade, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. Pp. 573–603.

УДК 37.018.4:811

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-121-135

АДАПТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ВЗРОСЛЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ

© *Дагбаева Нина Жамсуевна*

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики,
Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: ndagbaeva@mail.ru

© *Сельверова Людмила Октябрьиновна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной
коммуникации Института филологии и массовых коммуникаций,
Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: lsilverova@ Rambler.ru

В статье рассматриваются индивидуальные особенности овладения иностранными языками взрослыми обучающимися на вечернем и заочном отделениях и выбор адаптивных технологий с учетом этих особенностей. Дается анализ работ андроогов и ученых-методистов, раскрывающий психофизиологические особенности памяти, мышления, внимания, эмоциональной сферы взрослых. Немаловажное значение имеют и социально-психологические условия, умение взрослого принять новую социальную роль «студента», который преследует иные цели в овладении иностранным языком.

Приведены данные по обучению взрослых на основе разработанной авторами статьи модели обучения с применением адаптивных образовательных технологий с учетом индивидуального стиля овладения иностранным языком.

Среди адаптивных технологий рассматриваются коммуникативный и аудиовизуальный методы (АВМ), технологии индивидуализации обучения, контрольно-корректирующие технологии обучения (ККТО), деловые игры, технологии обучения АРВ (адаптирование-расширение-варьирование) как российских, так и зарубежных авторов.

Ключевые слова: андрагогика, психофизиологические особенности взрослых, мыслительные процессы, адаптивные технологии, иностранный язык.

Необходимость использования инфокоммуникационных технологий в профессиональной деятельности, которые увеличивают возможности иноязычной коммуникации, приводят к увеличению количества взрослых, обучающихся иностранному языку. Более десяти лет на факультете иностранных языков (ныне Институте филологии и массовых коммуникаций) Бурятского госуниверситета успешно функционирует вечернее отделение, открытие и начало работы которого было инициировано авторами настоящей статьи. Обучение на этом отделении повышает конкурентоспособность студентов на рынке труда, и это является одной из мотиваций для включения взрослых в наши образовательные программы. Вместе с решением задачи методического обеспечения эффективных программ обучения иностранно-

му языку взрослых все эти годы проводилось изучение их психофизиологических, социальных особенностей и влияние этих аспектов на овладение студентами иностранными языками.

Обучение взрослых на основе разработанной авторами статьи модели обучения с применением адаптивных образовательных технологий с учетом индивидуального стиля овладения иностранным языком проводится на протяжении всего периода учебы, равного 3,6 года [10]. Реализация общей образовательной программы ФГОС на вечернем отделении представляет собой создание вариантных и инвариантных условий обучения взрослых. К вариантным условиям относятся определение и учет индивидуальных учебных стилей взрослых обучающихся, выявленных при помощи психолого-педагогического тестирования, а также применение адаптивных образовательных технологий (комплекс адаптивных технологий и методов). К инвариантным условиям обучения относятся идентичность условий проведения предварительных срезов, определяющих уровень знаний взрослого, количество и содержание заданий, критерии оценок, а также материал, на основе которого проводится обучение: учебники и дополнительный материал, состоящий из текстов, серий упражнений, аудиотекстов. Средний возраст обучаемых варьируется с каждым годом, но в среднем составляет 29,7 лет. Соотношение «мужчины и женщины»: 77,2 % — женщины, 22,8 — мужчины. Соотношение «студенты и работающие»: 44, 5 % — студенты, 55,5 — работающие.

Рассматривая образовательные потребности взрослых обучающихся, следует отметить, что приоритетной является обязательная результативность, гарантия получения этого результата, улучшающего в определенной степени качество его жизни. Став обучаемыми, взрослые не могут позволить себе по жизненным обстоятельствам (финансовым, временным, психологическим) безрезультатного обучения. Они учатся тому, что им нужно, как свидетельствуют исследования, в то же время взрослый в условиях принуждения может согласиться и на малую эффективность обучения, воспринимая его как формальное. Результат может быть различным: строгое стандартизованное знание, овладение необходимыми умениями, отработка навыков до уровня автоматизма, сущностное понимание профессиональных или общечеловеческих, общекультурных явлений, новый взгляд на них, расширение кругозора. Все это и многое другое должно быть гарантировано любому взрослому, обучающемуся в той мере, в какой это ему необходимо, и он может это «здесь и сейчас» освоить, сделать личным достоянием.

Приступая к процессу обучения взрослых, необходимо быть готовым к тому, что это обучение представляет собой более сложный процесс, чем обучение детей. Надо учитывать, что взрослый обучающийся имеет ряд преимуществ перед детьми, что делает его овладение вторым языком более успешным. Прежде всего это высокий умственный потенциал и высокая обучаемость (особенно у лиц с высшим образованием), эрудиция и развитый интеллект, а также высокая мотивация и саморегуляция [2].

Наши практические исследования свидетельствуют, что взрослые в большинстве случаев не уступают подросткам в запоминании иностранных

слов. Запоминание новой информации у взрослых происходит целенаправленно, что, несомненно, приводит к лучшему результату овладения иноязычной лексикой. Однако взрослым требуется в среднем больше времени на запечатление и сохранение фактического материала, чем учащимся школы. Поэтому при планировании учебного процесса преподавателю необходимо учитывать объем предлагаемой для изучения лексики, ее профессиональную и социальную ориентированность (взрослые охотнее заучивают лексику, связанную с их профессиональной деятельностью, бытом, образом жизни), а также время, выделяемое на заучивание новой информации.

Данные теоретической и прикладной психологии показывают, что у взрослых память (логическая память) более совершенна, чем у детей, поскольку она тесно связана с мышлением. Доказано, что даже у пожилых людей (в 60–65 лет), занимающихся интеллектуальной творческой деятельностью, память долго «не стареет».

У большинства взрослых наиболее распространенным является смешанный тип памяти с участием слуховых и зрительных представлений (в среднем аудиалы составляют 28,3 %, а визуалы — 43,8). При этом зрительная память приводит к более высоким результатам запоминания, чем слуховая. В этой связи для лучшего усвоения учебного материала взрослыми учащимися преподавателю целесообразно воздействовать на органы чувств учащихся с широкой опорой на зрительное восприятие (применение наглядных пособий, различного рода схем, функционально-смысловых таблиц, иллюстраций, видеофильмов и т. д.).

По данным И. А. Колесниковой, в возрасте 18–25 лет у взрослого обучающегося преобладает образное и вербальное мышление. После 30 лет способность к образному мышлению начинает превышать способность к вербальному, а после 40 и вплоть до 55 лет обычно наблюдается снижение доли практического мышления и выравнивание активности его образных и вербально-логических форм [8]. Мышление взрослых учащихся отличается критичностью и самостоятельностью, особенно в знакомых им сферах знания и деятельности. Особое внимание в учебном процессе необходимо уделять учащимся, имевшим длительный перерыв в обучении, и учащимся, у которых в результате профессиональной деятельности и большого жизненного опыта могут быть развиты специфические формы мышления («математическое», «физическое», «медицинское» и др.). При обучении таких групп учащихся целесообразно отводить в среднем больше времени для овладения незнакомым словесным материалом и применять индивидуальные задания.

Внимание взрослых людей также обладает некоторыми специфическими особенностями. Объем внимания взрослого, как правило, в 2–3 раза больше объема внимания школьника: взрослый может с достаточной степенью ясности воспринимать до 4–6 различных объектов. Образованному взрослому человеку требуется обычно меньше времени на восприятие ряда предметов, экспонируемых в учебном процессе. Хорошо развитое произвольное внимание позволяет взрослым при наличии необходимой установки сосредотачиваться длительное время на учебном материале. Большая эффективность в привлечении и поддержании внимания учащихся достигается

при постановке конкретных целей перед восприятием как всего учебного материала, так и небольших его частей.

Вместе с тем с возрастом содержание информационных запросов претерпевает изменения в содержательном отношении, причем у мужчин и женщин динамика этих изменений различна. Так, по данным исследования, проведенного учеными Института образования РАО, в период 18–25 лет мужчины преимущественно хотят получать дополнительные сведения, связанные со сферой труда, а также областями, сопутствующими успешности их карьеры (иностранный язык, компьютер, экономика, организация труда). Вопросы здоровья, культуры, семьи играют в системе их образовательных запросов второстепенную роль. У женщин же, наоборот, проблемы здоровья и семьи занимают значительно более высокий ранг, что свидетельствует о выраженной функциональной специализации [11].

Важно отметить, что овладение языком взрослым учащимся должно быть включено в активную мыслительную деятельность, так как, работая со взрослой аудиторией, мы имеем дело с развитым интеллектом. Активизируя дополнительные резервы обучающихся, важно «снять» то, что им мешает при обучении, и «усилить» то, чего им не хватает: в первом случае мы имеем в виду низкую внушаемость взрослого (например, в случае с применением ролевых игр, различного рода ситуативных масок в ходе урока), во втором — эмоциональность, сдерживаемую возрастом. Наши эмпирические данные показывают, что среди взрослых 28,6 % являются невнушаемыми людьми, в то время как среди студентов 1 и 2-х курсов их насчитывается 49,7 % [3]. Эмоциональность как личностное качество изменяется под влиянием возраста и статуса: с возрастом уменьшается частота эмоциональных реакций. Между тем эмоции играют большую роль в обучении.

Вместе с тем, как отмечает большинство исследователей (С. И. Змеев, Н. Г. Милорадова, М. Г. Каспарова, Ю. Н. Кулюткин, Е. И. Степанова и др.), главные трудности взрослого человека в обучении носят в основном социально-психологический характер. Многим взрослым людям бывает некомфортно оказаться в позиции ученика, и психологически они не готовы к добровольному превращению в «объект» педагогического влияния. Поэтому у них возникает страх перед взятой на себя ответственностью за учебу, а привычка к стабильному, устоявшемуся положению вещей вступает в противоречие с грядущими изменениями.

Все эти факторы, а именно: особенности мыслительных процессов, работы памяти, внимания, внушаемость, трудности социально-психологического характера, оказывают значительное влияние на весь процесс обучения взрослых и их обязательно следует учитывать при его организации для достижения наибольшей эффективности в освоении иностранных языков.

Но результативность может обеспечить лишь педагог (педагоги) с высоким уровнем профессиональной компетентности, которому взрослый может доверить часть своей судьбы. Поэтому обучение высокопрофессиональным педагогом является также одним из стимулирующих факторов успешного обучения взрослых. Все слагаемые профессиональной компетентности

преподавателя, работающего со взрослыми, он проверяет на себе, давая им оценку, определяющую выбор педагога и процесс учения/неучения. Авторитет в глазах взрослого имеют свободное владение базовыми научными знаниями и умениями, общая эрудиция, педагогическое мастерство, стиль общения со студентами. От преподавателя зависит, сможет ли он разбудить скрытые возможности человека, утвердить его веру в самого себя. Студенты чувствуют его высокую меру личной ответственности за результат, достижение которого происходит ненасильственным и непревышающим уровнем возможностей обучаемого путем. Каждый из этих компонентов профессиональной компетентности как многофакторного явления подвергается диагностике со стороны обучаемого (а не только обучающего или эксперта), что делает их отношения отношениями сотрудничества.

Помимо вопросов, связанных с проблемами возрастной периодизации и вопросами учета социальных и психофизиологических факторов в обучении взрослых, преподавателю необходимо учитывать специфичность целей обучения взрослых. Как правило, их цели носят конкретный, четкий характер; они тесно связаны с определенными социально-психологическими, профессиональными и другими различного рода бытовыми проблемами, факторами и условиями [1].

Учитывая вышесказанное, формирование групп на вечернем отделении ИФМК проводится, во-первых, в соответствии с результатами психолого-педагогического тестирования, целью которого является определение индивидуального учебного стиля учащегося и выявление доминирующего канала восприятия новой информации. Обычно выделяются четыре группы студентов, различающиеся по стилевым особенностям познавательной деятельности: «студенты-мыслители», «студенты-теоретики», «студенты-прагматики» и «студенты-активисты». Для каждой группы студентов свойственны свои определенные психофизиологические характеристики в обучении.

Во-вторых, студенты распределяются по группам в соответствии с результатами лингвистического тестирования, позволяющего определить уровень лексико-грамматической грамотности, степень логичности высказываний, темпа и объема высказывания, употребления речевых клише и моделей в монологической речи абитуриентов. Практические наблюдения показывают, что средний («Intermediate») и низкий («Pre-intermediate») уровень владения иностранным языком демонстрируют студенты, средний возраст которых составляет 27–33 года. А у студентов, средний возраст которых равен 20–23 года, уровень владения иностранным языком квалифицируется как средний («Intermediate») и высокий («Uppermediate») (23,4 % — в основном студенты других факультетов БГУ гуманитарного направления).

Далее хотелось бы также остановиться на тех технологиях, которые используются в нашей практике при обучении студентов. Признавая существование огромного многообразия различных технологий в современном процессе обучения иностранным языкам, следует все же отметить, что лидирующее положение в плане адаптивности обучения в соответствии с индивидуальными стилями учения занимает коммуникативный метод обучения, разработанный Е. И. Пассовым. Он во многом определяет широкий

спектр различных приемов, средств и форм обучения. Коммуникативный метод, реализуясь на базе субъект-субъектных отношений между преподавателем и обучающимся, представляет собой реализацию такого способа обучения, при котором осуществляется упорядоченное систематизированное обучение иностранному языку, что во многом определяет прочность закрепления знаний.

Другая технология, которая также коммуникативно направлена, означает обучение на основе синтеза звуковых и зрительных восприятий. Основная цель «аудиовизуального метода» (АВМ) сводится к формированию у обучающихся чувственной основы владения языком [6; 7]. Средствами достижения этой цели являются картины, иллюстрации, фотографии, графики, схемы, таблицы, магнитофоны, диа- и эпифильмы, кино- и видеофильмы, ролевые игры и т. д. Основу их эффективного использования составляют механизмы наглядности: повторение и контраст. Приемы наглядного обучения обеспечивают учащимся повторяемость и контрастность воспринимаемых явлений языка и речи. Аудиовизуальный метод не ограничивается рамками структур, а обращает большое внимание на употребление их в ситуациях, чем собственно достигается коммуникативная направленность обучения.

Следующей адаптивной и наиболее оптимально подходящей технологией обучения, применяемой для работы в группе с неоднородным стилевым профилем, можно считать технологию индивидуализации обучения А. С. Границкой [4]. Данная технология обучения подразумевает оригинальную конструкцию урока, когда в первой половине урока происходит обучение всей группы учащихся, тогда как во второй — два параллельных процесса: самостоятельная работа учащихся и индивидуальная работа преподавателя с учащимися. Таким образом, в рамках классно-урочной системы примерно 60–80 % времени преподаватель может выделить для проведения индивидуальной работы с учащимися, для которых характерна затрата большего количества времени на решение поставленных задач, в то время как другим учащимся можно предложить выполнение какого-нибудь творческого либо практического задания. Суть данных приемов заключается в организации работы учащихся в парах разного вида: статических, динамических, вариационных [4].

Следующей адаптивной технологией, на наш взгляд, можно назвать технологию контрольно-корректирующую (ККТО), предложенную М. В. Клариним. Данная технология является модифицированным вариантом технологии полного усвоения знаний, которая возникла в 60-е гг. XX в. в США. Основным моментом технологии является положение, что, варьируя виды заданий, формы их предъявления, виды помощи учащимся, можно добиться достижения всеми учениками заданного уровня обязательных критериев, без усвоения которого невозможно дальнейшее полноценное обучение [6].

Особенностью использования ККТО является то, что учебный процесс разбивается на блоки, соответствующие предварительно выделенным учебным единицам (в простом случае их последовательность соответствует из-

ложению материала в выбранном преподавателем учебном пособии). Изложение нового материала и его проработка учащимися происходит традиционно. Однако вся учебная деятельность проходит на основе ориентиров, которые представляют собой конкретно сформулированные учебные цели. После изучения и проработки учащимися учебной единицы проводится проверочная работа («диагностический тест»), результаты которого объявляются учащимся сразу же после его выполнения. Единственным критерием оценки является эталон полного усвоения знаний и умений.

Деловые игры (этически деловые), представляющие собой форму воссоздания предметного и социального содержания профессиональной (общественной, управленческой и т. д.) деятельности, моделирование систем и опыта отношений, характерных для того или иного рода практики человека, также по праву можно отнести к адаптивным технологиям обучения [10]. Деловые игры отличаются от других, во-первых, имитацией деятельности реальных социально-экономических систем; во-вторых, участники игры выступают в тех или иных ролях лишь для приобретения опыта преодоления конфликтов и принятия деловых решений; в-третьих, деловая игра — всегда метод коллективного обучения; в-четвертых, в деловых играх создается эмоциональный настрой для активизации процесса обучения.

Далее хотелось бы остановиться на предложенной американским ученым Б. Лу Ливер технологии обучения АРВ (адаптирование-расширение-варьирование), которая помогает создать условия, при которых успевают учащиеся всех стилей учения [3]. Использование этой технологии базируется на двух положениях: 1) организация учебной работы тех учащихся, чей стиль овладения иностранным языком совпадает со стилем группы, и которые, соответственно, являются «большинством» и 2) организация учебной работы тех учащихся, чей стиль овладения не совпадает со стилем группы, и которые составляют «меньшинство». Именно взаимодействие «большинства» и «меньшинства» в целях достижения общего успешного результата является ведущей задачей преподавания в общем и данной технологии в частности. В данной технологии преподаватель относится к большинству как к единице, учитывая профиль большинства в выборе технологии обучения при введении нового материала, что отличает этот этап от других. Меньшинство, естественно, будет не успевать в той мере и до такой стадии, пока отделенные учащиеся в группе меньшинства не подстроятся к профилю большинства. На таких стадиях неприспособления преподаватель призван всеми возможными способами помогать этим учащимся в адаптации к большинству.

Таким образом, суммируя вышесказанное, мы приходим к следующим выводам, что в интеллекте и личности взрослого учащегося имеется много резервных возможностей для эффективного овладения иностранным языком в условиях интенсивного обучения. Для преподавателя важно правильно выбрать адаптивные технологии в зависимости от группы и индивидуальных особенностей каждого отдельного студента, а обучающему необходимо предпринять определенные действия, направленные на поддержание уже

существующей мотивации, на выявление индивидуальных особенностей обучающихся, которые будут активно влиять на процесс обучения.

Литература

1. Адаптивное обучение взрослых: дидактический и методический аспекты / под ред. Т. В. Корнер. — СПб.: ИОВ РАО, 2003. — 120 с.
2. Барыбин А. В. Педагогические условия изучения иностранного языка в системе дополнительного профессионального образования взрослых [Электронный ресурс] // Образование: исследовано в мире. — URL: oim.ru.
3. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... канд. пед. наук. — М., 2002.
4. Границкая А. С. Научить думать и действовать: адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1991. — 175 с.
5. Кабардов М. К., Арцишевская Е. В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. — 1996. — № 3. — С. 34–49.
6. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. — М.: Арена, 1994. — 222 с.
7. Колкер Я. М., Устинова Е. С., Еналиева Т. М. Практическая методика обучения иностранному языку: учеб. пособие. — 2-е изд., стер. — М.: Академия, 2004. — 264 с.
8. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие. — М.: Академия, 2003. — 240 с.
9. Платонов Ю. П. Психологические типологии: пособие для менеджеров и практических психологов / под ред. Ю. П. Платонова. — СПб.: Речь, 2004. — 512 с.
10. Сельверова Л. О. Моделирование процесса обучения на компетентностной основе с учетом индивидуальных учебных стилей студентов // Человек и образование. — 2013. — № 4. — С. 133–137.
11. Шкуратова И. П. Исследование особенностей общения в связи с когнитивным стилем личности: дис ... канд. психол. наук. — Л., 1983. — 194 с.

ADAPTIVE TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES
TO ADULT LEARNERS

Nina Zh. Dagbaeva

DSc in Pedagogy, Professor
Department of Pedagogy, Buryat State University
24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

Lyudmila O. Selverova

PhD in Pedagogy, A/Professor, Translation and Cross-Cultural Communication
Department, Buryat State University
24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article deals with individual characteristics of learning foreign languages by adult students of evening and part-time departments, as well as, selection of adaptive technologies in terms of these characteristics. We have analyzed the researches of andragogists and methodists, which reveal psychophysiological characteristics of memory, thought, attention, emotions in adult stage. Social and psychological condi-

tions have the great importance in ability of adults to take a new social role of «a student» with his own aims in learning foreign languages.

Adaptive methods of both Russian and foreign researches include communicative approach, audiovisual method (AVM), individual teaching techniques, control-correcting method of learning, role-playing games, teaching techniques (ADV – adapting-development-variation). So, we worked out the model of teaching adults based on adaptive educational technologies with consideration for individual style of learning a foreign language.

Keywords: andragogy, psychophysiological characteristics of adults, mental processes, adaptive technology, a foreign language.

References

1. *Adaptivnoe obuchenie vzroslykh: didakticheskii i metodicheskii aspekty* [Adaptive Adult Education: Didactic and Methodological Aspects]. St Petersburg: RAE Institute of Adult Education Publ., 2003. 120 p.
2. Barybin A. V. Pedagogicheskie usloviya izucheniya inostrannogo yazyka v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya vzroslykh [Pedagogical Conditions of Learning Foreign Language in the System of Adults Additional Vocational Training]. *Obrazovanie: issledovano v mire — Education: World Studies*. Int. sci. pedagogical Internet Journal. Available at: <oim.ru>/-2000.
3. Betty Lou Leaver. *Metodika individualizirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku s uchetom vliyaniya kognitivnykh stilei na protsess ego usvoeniya*. Diss. ... kand. ped. nauk [Methods of Individualized Learning a Foreign Language with the Influence of Cognitive Styles on the Process of Assimilation. Cand. pedagogical sci. diss.]. Moscow, 2002.
4. Granitskaya A. S. *Nauchit' dumat' i deistvovat': Adaptivnaya sistema obucheniya v shkole* [To Teach Thinking and Acting: An Adaptive Learning System in School]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1991. 175 p.
5. Kabardov M. K., Artsishevskaya E. V. Tipy yazykovykh i kommunikativnykh sposobnostei i kompetentsii [The Types of Language and Communication Skills and Competencies]. *Voprosy psikhologii — Problems of Psychology*. 1996. No. 3. Pp. 34–49.
6. Klarin M. V. *Innovatsionnye modeli obucheniya v zarubezhnykh pedagogicheskikh poiskakh* [Innovative Teaching Models in Foreign Pedagogical Research]. Moscow: Arena Publ., 1994. 222 p.
7. Kolker Ya. M., Ustinova E. S., Enalieva T. M. *Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku* [Practical Methods of Teaching a Foreign Language]. Moscow: Akademiya Publ., 2004. 264 p.
8. Kolesnikova I. A. *Osnovy andragogiki* [The Basis of Andragogy]. Moscow: Akademiya Publ., 2003. 240 p.
9. Platonov Yu. P. *Psikhologicheskie tipologii* [Psychological Typologies]. St Petersburg: Rech' Publ., 2004. 512 p.
10. Sel'verova L. O. Modelirovanie protsessa obucheniya na kompetentnostnoi osnove s uchetom individual'nykh uchebnykh stilei studentov [Modeling of the Learning Process on the Basis of Competence and Individual Learning Styles of Students]. *Che-lovek i obrazovanie — Human and Education*. 2013. No. 4. Pp.133-137.
11. Shkuratova I. P. *Issledovanie osobennostei obshcheniya v svyazi s kognitivnym stilem lichnosti*. Dis ... kand. psikhol. nauk [The Peculiarities of Communication in Association with Cognitive Style of Personality. Cand. psychol. sci. diss.]. Leningrad, 1983. 194 p.

УДК 37.016:811.512.3

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-130-135

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОМУ
БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ© *Дондокова Жаргалма Цыбандоржиевна*

кандидат педагогических наук, доцент Боханского института профессионального образования, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: dzhc@mail.ru

Статья посвящена методике обучения имени существительному бурятского языка на основе логически завершенных частей-блоков. Первый блок посвящен лексическому значению имени существительного и словообразованию. По мнению автора, лексикология и словообразование теснейшим образом связаны между собой. Второй блок представляют грамматические категории и синтаксическая функция в предложении имени существительного бурятского языка. Автор предлагает обучение строить на основе разделения тем на логически завершенные блоки с учетом лингвистических особенностей имен существительных бурятского языка и схематизации учебного материала, на применении системы упражнений. В систему упражнений кроме иллюстративных, творческих, повторительно-обобщительных упражнений, учитывая индивидуальные особенности восприятия учебного материала учащимися, рекомендуется включить графические упражнения, такие как составление таблиц, схем, кластеров по теме урока. В завершении автор предлагает тексты упражнений составлять из текстов устного народного творчества, которое в свою очередь несет огромную воспитательную функцию.

Ключевые слова: методика обучения, структурно-логические схемы, бурятский язык, лексико-грамматические категории, имя существительное, система упражнений.

На сегодняшний день «современные требования к процессу и технологии процесса обучения в школе обуславливают необходимость реализации наиболее эффективного подхода к организации учебной деятельности обучающихся. Преподавание курса родного языка предполагает своей целью развитие языковых способностей учащегося, заключающееся в формировании языковой, коммуникативной и лингвистической компетенции» [2, с. 6].

В связи с этим, «проанализировав учебно-методическую литературу по обучению родному языку, мы пришли к выводу, что подача учебного материала на основе логически завершенных частей-блоков является, на наш взгляд, наиболее эффективной» [2, с. 16].

В таблице 1 приведен пример изучения имени существительного бурятского языка по блокам.

Таблица 1

1-й блок	2-й блок
1. Юумэнэй нэрын бии бололго. 2. Хүниие ба хүнһөө бэшэ юумэ тэмдэглэнэн юумэнэй нэрэ. 3. Юрын ба тусхайта юумэнэй нэрэнүүд. 4. Тодорхой, зайраа ба суглуулһан юумэнэй нэрэнүүд.	1. Юумэнэй нэрын тоо. 2. Юумэнэй нэрын падежаар зохилдол. 3. Юумэнэй нэрын хамаадал. 4. Юумэнэй нэрые мэдүүлэл соо хэрэглэлгэ.

В 1-м блоке суффиксы имен существительных изучаются вместе с лексическими значениям данной части речи, так как лексикология и словообразование теснейшим образом связаны между собой. «Словарный запас языка пополняется за счет образования новых слов по моделям слов, уже существующих в языке. Лексическое значение производных слов базируется на вещественном значении производящих основ» [1, с. 39]. Во 2-м блоке нами целесообразно было ввести синтаксическую функцию имени существительного вместе с грамматическими категориями, так как «...слова в структуре целого предложения, изменяя свои грамматические категории, вступают в определенные отношения друг с другом, благодаря этому мысли получают стройную форму выражения» [6, с. 1].

Таким образом, мы реализовали принцип взаимосвязи между уровнями языка, включив в 1-й блок словообразование и лексические признаки, во 2-й блок — синтаксическую функцию и грамматические признаки имени существительного.

Например, при изучении суффиксов имени существительного мы предложили учащимся такое задание.

Разберите данные слова по составу. Что их различает?

Гүйдэл юун? юум. нэрэ, тусхайта, хүн бэшэ, н. тоо, нэрын падеж.

Гүйхэ яаха? үйлэ үгэ, ерээдүй саг, үйлэ тэмдэглэнэ, причастна түлэб.

Такое сопоставление дает учащимся увидеть грамматическую форму слова. В данном случае грамматической формой слова *гүйдэл* является суффикс *-дал*, при помощи которого образуется отглагольное существительное.

Изучение грамматических признаков существительного бурятского языка вместе с синтаксической функцией на примере прохождения родительного падежа:

Эдэ үгэнүүдтэ юумэнэй нэрэнүүдые ханагты, ямар падежда байнаб хэлэгты, мэдүүлэл зохёогоод мэдүүлэлэй ямар гэшүүн болоноб гэжэ хэлэгты.

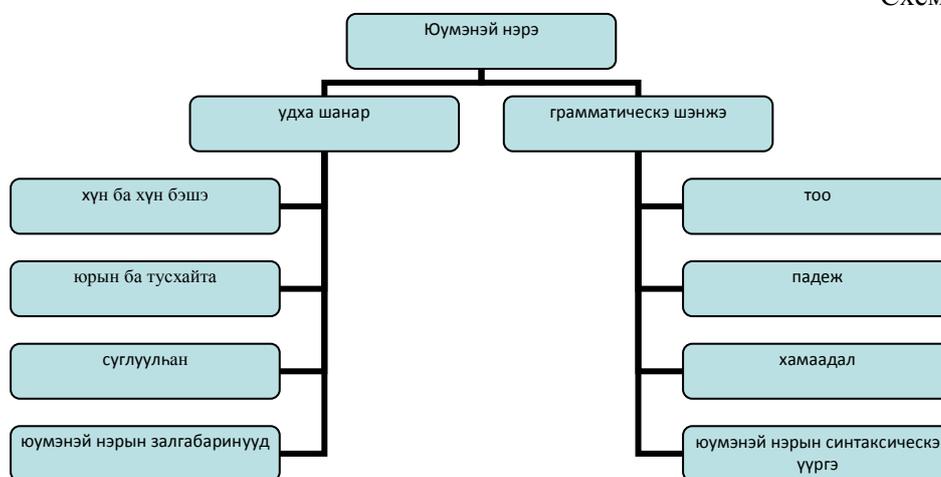
... дэгэл, ... гадар, ... шүлэн, ... сэсэрлиг, ... аба эжы, ... унаган нүхэр.

Эдэ холбуулалнууд ямар хэлэлгын хубяар гарааб?

В этом случае учащиеся при изучении темы «Родительный падеж имени существительного» одновременно узнают, что существительное в форме родительного падежа в предложении является дополнением.

Учитывая индивидуальные особенности восприятия учебного материала учащимися, мы разработали опорные схемы по темам. Психологи утверждают, что для успешного сохранения нового учебного материала в памяти учащихся большое значение имеет организация его введения, так как в «работе человеческой памяти, в процессах запоминания, припоминания, воспроизведения существенную роль играют смысловые связи» [2, с. 462]. Следовательно, момент введения нового материала должен быть организован таким образом, чтобы сущность, специфика, сложность усвоения нового учебного материала по теме «Имя существительное бурятского языка» были достаточно глубоко осмыслены учащимися. Например, при введении первой темы о понятии имени существительного мы предложили учащимся схему 1.

Схема 1



После схемы дается определение имени существительного, далее — текст, из которого учащиеся выписывают имена существительные и вставляют в эту схему. Например:

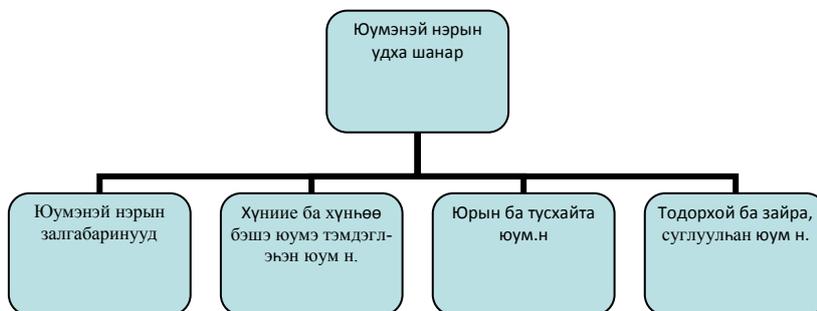
Золто һуралсалай жэл соо эрхим һайнаар һуража, хоёрдохи класс дүүргээд, гурбадахи класста оробо. Ном уншаха дуратай, ном сооһоо ехээр һонирхоһон юмэээ мартахагүйн тула буулгажа бэшэдэг зантай һэн. Нэгэтэ «Борохон хүзүүтэ» гэнэн ородһоо оршуулагдаһан ном ханаһаашьеб Золтын гарта олодоһон байгаа. Тэрэниие уншажа, ехээр һонирхохоһоо гадна хүндэлэн шугамтай тетрадьта бултыень буулгажа бэшээ һэн. Тэрэниень нүхэдынь булалдажа байжа уншадаг байгаа. Энэ бэшэһыень багшань хаража магтаһан юм (Ц. Номтоев).

Перед каждой новой темой предлагаем объяснение учебного материала, приводя таблицы и схемы, после которых даются упражнения на закрепление. Таким образом, организация объяснения нового учебного материала воспроизводится через разные каналы восприятия.

Далее переходим к 1-му блоку тем «Лексические признаки имени существительного».

Даабари. Доро үгтэһэн схемэ үзэгты (схема 2).

Схема 2

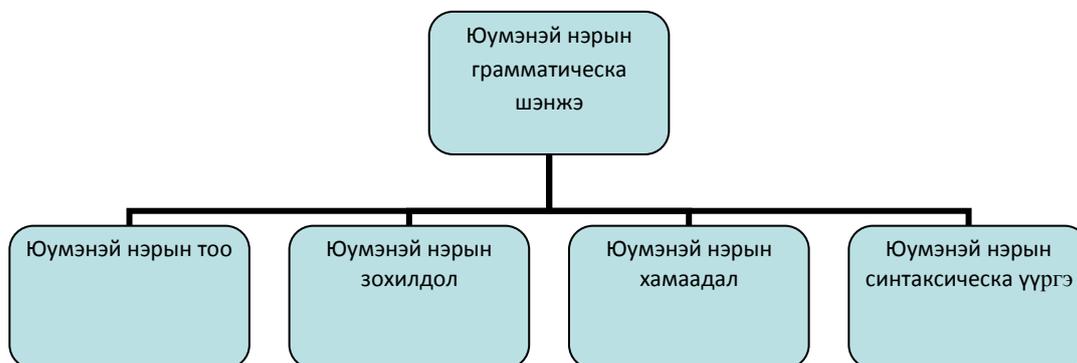


При организации обучающего эксперимента 1-го блока мы учитывали закономерную связь между словообразованием имени существительного и лексикой. Так, например, если не усвоить, при помощи каких суффиксов образуются имена существительные, то возникают трудности определения существительных, образованных от других частей речи. В начальных классах обучающиеся уже знакомы с такими лексическими понятиями имени существительного, как личные/неличные, собственные/нарицательные существительные. В этот список мы добавили конкретные, отвлеченные и собирательные существительные [2, с. 17].

По 2-му блоку (грамматические категории имен существительных) предлагаются такие задания.

Даабари. Энэ схемэ анхаралтайгаар үзэгты (схема 3).

Схема 3



Грамматические категории имен существительных бурятского языка представляют собой наиболее сложный и большой раздел. Поэтому при организации тренировки предлагаем следующие типы упражнений на закрепление нового учебного материала:

1. Пропедевтические (подготовительные) — наблюдение над языком с целью обнаружить то или иное его свойство.

2. Иллюстративные, например: различные виды списывания с заданием подобрать проверочные слова, подчеркнуть изучаемые формы, изменить формы слов, вставить пропущенные буквы и т. д.

3. Повторительно-обобщающие, например: конструирование слов по заданным моделям и без них, составление словосочетаний и предложений, образование грамматических форм.

4. Творческие, например, составление связного текста по заданной теме и без нее, по картине и т. п. [3, с. 122].

К этим четырем типам заданий мы прибавили пятый — графические упражнения:

- составление таблиц, схем, кластеров по теме урока;
- заполнение таблиц разного характера.

Таким образом, «...разделение тем на логически завершённые блоки с учетом лингвистических особенностей имен существительных бурятского языка и схематизация учебного материала, применение системы упражнений способствуют эффективному усвоению грамматики бурятского языка» [2, с. 18].

Тексты для упражнений предлагаются из художественной литературы и устного народного творчества. Такой выбор обусловлен тем, что устное народное творчество – это жемчужина народной мудрости, отражающая традиции, обычаи, нравы и культуру народа. Работа с пословицами и загадками представляет собой богатый материал воспитания у детей нравственных и этических качеств.

Литература

1. Выготский Л. С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 2 т. — М., 1982.
2. Дондокова Ж. Ц. Лингвометодические основы обучения имени существительному бурятского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Улан-Удэ, 2009. — 24 с.
3. Ладыженская Т. А., Зельмова Л. М. Практическая методика русского языка в 5 классе. — М., 1995.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
5. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка. — М., 1990.
6. Микерова Г. Ж. Лингвистический аспект обучения русскому языку по технологии укрупненных дидактических единиц (УДЕ) [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2008/1228.htm>
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. — М.: Педагогика, 1989.

FEATURES OF TEACHING THE BURYAT NOUN IN SECONDARY SCHOOL

Zhargalma Ts. Dondokova

PhD in Pedagogy, A/Professor

Buryat State University

6 Ranzhurova st., Ulan-Ude 670000, Russia

In the article we have presented the methods of teaching Buryat nouns on the basis of logically completed units. Lexicology and word formation are closely related to each other, so the first unit is "Lexical meaning of the noun and word-building", the second unit is "Grammatical categories and syntactic function of the Buryat noun in sentence". To consider the linguistic features of nouns in the Buryat language we have offered to use schematic educational material and the system of exercises.

The system of exercises in addition to exemplary, creative, refresher and generalized exercises should include graphic exercises, such as compiling of tables, chemes, and clusters on the studied topics. The exercises need to be relevant to the individual peculiarities of educational material perception by pupils. Finally, we have suggested working-out of exercises on the basis of oral folklore texts, which are of great educational value.

Keywords: methods of teaching, structural and logic chemes, the Buryat language, lexical and grammatical categories, a noun, the system of exercises.

References

1. Vygotskii L. S. Myshlenie i rech' [Thought and Speech]. *Sobranie sochinenii* — *Collected Works*. V. 2. Moscow, 1982.
2. Dondokova Zh. Ts. *Lingvometodicheskie osnovy obucheniya imeni sushchestvitel'nomu buryatskogo yazyka. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Linguistic and Methodical Bases of Teaching Buryat Noun: Author's abstract of Cand. pedagogical sci. diss.]. Ulan-Ude, 2009. 24 p.
3. Ladyzhenskaya T. A., Zel'mova L. M. *Prakticheskaya metodika russkogo yazyka v 5 klasse* [Practical Methods of Russian Language Teaching in Grade 5]. Moscow, 1995.
4. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat Publ., 1977. 304 p.
5. L'vov M. R. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka* [Methods of Russian Language Teaching]. Moscow, 1990.
6. Mikerova G. Zh. *Lingvisticheskii aspekt obucheniya russkomu yazyku po tekhnologii ukрупnennykh didakticheskikh edinits (UDE)* [The Linguistic Aspect of Teaching Russian According to the Technology of Integrated Didactic Units (IDU)]. St Petersburg: 2008. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2008/1228.htm>
7. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. In 2 v. Moscow: Pedagogika Publ., 1989.

УДК 37.016: 811.111'373

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-136-141

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ИНТЕГРИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА (НА ПРИМЕРЕ УМК LAKE BAIKAL BOX: A TOOLKIT FOR PRIMARY AND MIDDLE GRADE STUDENTS)

© *Овчинникова Марина Федоровна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка Института филологии и массовых коммуникаций, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Ранжурова, 6
E-mail: marina_f_ovchinnikova@mail.ru

© *Ильюшкина Анастасия Юрьевна*

старший преподаватель кафедры английского языка Института филологии и массовых коммуникаций, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Ранжурова, 6
E-mail: ya.anastacia03@yandex.ru

В статье рассмотрен функционально-интегрированный подход в обучении иноязычной лексике. Авторы обобщают свой опыт работы над интегрированным формированием лексического навыка говорения, предвосхищающего чтение текстов в учебно-методическом комплекте Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students. В статье детально показана технология использования функционально-смысловых таблиц в обучении лексической стороне речи, которые рассматриваются как вербальные содержательные опоры, а также преимущества данной технологии (например, количество лексических единиц, усваиваемых за один урок). Разработанная система упражнений на английском языке по формированию лексического навыка, по мнению авторов, может заинтересовать практикующих учителей английского языка, методистов, руководителей педагогических практик и студентов языковых вузов. **Ключевые слова:** функционально-смысловая таблица, упражнения для формирования лексического навыка, учебно-методический комплект, Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students.

В контексте системно-деятельностного подхода в результате обучения у учащихся основной и полной средней школы должна быть сформирована иноязычная коммуникативная компетенция, процесс формирования которой сопряжен с рядом трудностей как для учителя, так и для учащихся. Одной из таких трудностей является обучение лексической стороне речи. В статье мы попробуем продемонстрировать, как использовать функционально-интегрированный подход в процессе формирования лексического навыка, который рассматривается нами как способность осуществлять автоматически и самостоятельно ряд действий и операций, связанных с вызовом слова из долговременной памяти и с соотносением его с другой лексической единицей.

Как известно, этап формирования лексического навыка состоит из ряда подэтапов: от ознакомления с новыми лексическими единицами и их после-

довательной тренировки до уровня предложения и сверхфразового единства.

Для формирования лексического навыка на примере лексики из части 3 учебно-методического комплекта *Lake Baikal Box: A Tool kit for Primary and Middle Grade Students* мы предлагаем использовать функционально-смысловые таблицы, что соответствует принципу функциональности, лежащему в основе учебно-методических комплектов по иностранным языкам. В частности, принцип функциональности предполагает усвоение учащимися материала таким образом, как он функционирует в речевой деятельности. Основной особенностью работы с функционально-смысловыми таблицами (ФСТ) является то, что начиная с первого знакомства с лексическим материалом его усвоение происходит интегрированно, а именно в единстве всех компонентов лексического навыка при ведущей роли речевой задачи [1].

В сущности, являясь вербальной содержательной опорой высказывания, ФСТ представляет собой группы лексических единиц, специально организованных в учебных целях для обсуждения речевых задач по теме. В таблице 1 слева от английских эквивалентов даны более мелким шрифтом значения новых слов на родном языке. Для удобства лексические единицы, подлежащие усвоению, необходимо расположить лесенкой, чтобы в процессе решения речевой задачи у учащихся была возможность быстро находить нужное им слово и экономить время на уроке. Работа, организованная по ФСТ *DO YOU KNOW FISH THAT LIVE IN BAIKAL?*, позволяет учащимся усвоить более 40 лексических единиц за одно занятие. Необходимо отметить, что копия функционально-смысловой таблицы подготавливается и раздается каждому ученику индивидуально.

Таблица 1

DO YOU KNOW FISH THAT LIVE IN BAIKAL?

This a/an...	is	Омуль	Baikal omul1
		Сиг	whitefish2
		горбыль	umber3
		осетр	sturgeon4
		сорога/плотва	roach5
		Лещ	bream6
		окунь	perch7
		щука	pike8
		налим	burbot9
		хариус	grayling10
		сазан	sazan11
		карась	silver carp12
		таймень	taimen13
		бычок	goby14
		широколобка/бычок	sculpin15bu llhead15
		голомянка	oil fish16

The ___ is found in...	озеро Байкал	Lake Baikal
	на поверхности воды	near the surface of the water 1
The ___ can be found in...	на/в глубине озера	the depths of the lake 1
	в дельте Селенги	the delta of the Selenga4
It usually lives in ...	в устье реки ИЛИ бухтах	the mouth of rivers4 OR bays4
	в Баргузинском и Чивыркуйском заливах	the Barguzin and Chivyркуy sky Gulfs2
	в/на мелководье дельты Селенги	the Selenga delta shallows2
	в реках, впадающих в озеро	the rivers flowing into the lake10
	в водоемах с пресной водой	basins with fresh water 3,11
	мелких озерах/реках	shallow lakes/rivers12,6
	в водоемах с пресной водой	fresh water basins8
	в чистых горных реках	pure mountain rivers13
	во всех водоемах Бурятии	all the basins of Buryatia 7
	в основных реках	main rivers9
на дне Байкала		at the bottom of Baikal14,15, 16
	в открытых водах озера	the open waters of the lake 16

Вслед за Е. И. Пассовым мы предполагаем следующие этапы работы с ФСТ:

- *экспозиция* к уроку, этапу урока. На данном этапе учитель формирует мотив к деятельности, создает дефицит информации и ситуацию на успех;
- *восприятие/имитация* нового лексического материала. Данный этап характеризуется восприятием новых слов учащимися и их имитацией вслух или шепотом. Важно, чтобы при выполнении упражнения/й на имитацию учащиеся одновременно выполняли речевые задачи. Например, выражение согласия/несогласия;
- стадия *репродукции*. На данной стадии формирования лексического навыка предполагается самостоятельное употребление учащимися новых слов. Для этого могут использоваться вопросы или синтагматические модели предложений из каждой горизонтали таблицы;
- стадия *комбинирования* может состоять из нескольких подэтапов. Это связано с тем, что в ходе формирования лексического навыка в части 3 учебно-методического комплекта *Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students* мы предлагаем три ФСТ (*DO YOU KNOW FISH THAT LIVE IN BAIKAL?; DO YOU KNOW WHAT FISH LOOK LIKE?; ARE FISH*

SMALL OR BIG?). В результате формирования лексического навыка по каждой из них учащиеся высказываются на уровне сверхфразового единства. На заключительной стадии формирования лексического навыка и в результате работы по всем трем ФСТ учащиеся представляют небольшие монологические высказывания (5–7 предложений), комбинируя лексические единицы из всех функционально-смысловых таблиц по теме, используя синтагматические модели, расположенные в начале каждой горизонтали [2].

В ходе экспозиции к уроку и восприятия нового материала мы рекомендуем использовать следующие упражнения:

– беседу, антиципирующую содержание всего урока: Do you like fishing? Have you ever gone fishing with your parents? What can you fish in Baikal?

Далее учитель предлагает прослушать и повторить названия рыб и мест их обитания.

За этим упражнением следует введение новой лексики в микроконтексте, который не всегда обязателен при использовании ФСТ.

- Listen to my story and get the idea what fish live in Baikal. The table DO YOU KNOW FISH THAT LIVE IN BAIKAL? will help you to learn the names of Baikal fish. Are there all the names of the fish?

Для лучшего запоминания графической формы новых лексических единиц мы предлагаем учащимся следующее упражнение:

- Restore the names of the fish from the jumbled letters:

kipe	lgyaigrn
ybgo	netiam
ebmur	npulcsi
maerb	ehtwisfih
lumo	herpc
parc	caroh
nzsaan	roubbt
lioifhs	oetsurng

На стадии репродукции обязательно предложить учащимся задания, которые позволят им высказываться на уровне одного предложения. На наш взгляд, эту работу следует проводить в учебном разговоре с учителем. Отвечая на вопросы, ученик работает с таблицей и зрительной наглядностью:

- Looking at the pictures, answer the questions like in the model:

T.: What is this?

PN.: This is an omul.

T.: I think so, too.

Поскольку в ФСТ представлены названия 16 рыб, мы также рекомендуем проделать эту работу в парах.

Продуктом следующего упражнения являются также высказывания учащихся на уровне одного предложения. Это обусловлено наличием двух синтагматических моделей предложений в представленной ФСТ:

- Listen to my statements and agree with me like in the model:

T.: The goby fish lives at the bottom of Baikal.

PN.: Yes, you are right. The goby fish lives at the bottom of Baikal.

Следующие упражнения выполняются на стадии комбинирования в виде игры и/или викторины и при наличии зрительной наглядности. Учитель дает пример, демонстрируя образец продукта в процессе говорения сначала на уровне двух предложений, а затем, согласно принципу нарастания сложности, на уровне четырех предложений.

- Can you guess the fish? Tell your classmate about the fish I show you in the picture. Use the table.

This is a _____
It is found/ lives/ can be found in _____.

- What do you know about Baikal fish? Tell your classmate/s about any fish you would like to speak about.

As you know, Baikal is rich in fish.
One of them is the _____.
It is found/ lives/ can be found in _____.
Those who live in Buryatia know it!

В качестве домашнего задания ученикам предлагается выполнить данное задание письменно и заполнить пропуски в последующем упражнении на содержательный и смысловой поиск:

- Read the information about Baikal fish and complete it with the words and word combinations from the table to describe the fish.

Look! This is a _____. It usually lives in the Barguzin and Chivyrkuysky Gulfs and in the Selenga delta shallows.

Предполагаемое время работы с указанной ФСТ составляет 40–45 минут. В ходе работы над лексикой ФСТ используются лишь как опора для подготовки к высказыванию. Ожидается, что в дальнейшей работе учащиеся будут продуцировать собственные высказывания, не глядя в таблицу.

Таким образом, разработанная система упражнений отражает все стадии интегрированного формирования лексического навыка включает работу над звуковой и графической формой новой лексической единицы, ее вызовом из памяти, работу по сочетанию с другими лексическими единицами и грамматическими конструкциями при ведущей роли речевой задачи. Одним из преимуществ использования ФСТ является количество усваиваемых лексических единиц (более 40). Поэтому данная система упражнений может служить примером для разработки подобных ФСТ и сопровождающих их

упражнений ко всем разделам УМК Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students, а также для формирования лексического навыка по любой теме в программе для основной школы.

Литература

1. Коростелев В. С. Пути совершенствования процесса формирования лексических навыков говорения // Иностранные языки в школе. — 1986. — № 1. — С. 39–44.
2. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Урок иностранного языка. — Ростов н/Д.; М.: Феникс ГЛОССА-ПРЕСС, 2010. — 640 с.
3. Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students / N. Dagbaeva et al. — Moscow: ILF Advertising Agency LLC. — 232 p.

THE FUNCTIONAL-INTEGRATED APPROACH IN TEACHING
VOCABULARY EXEMPLIFIED BY MATERIAL FROM
LAKE BAIKAL BOX KIT

Marina F. Ovchinnikova

PhD in Pedagogy, A/Professor

English Language Department, Institute of Philology and Mass Communication,
Buryat State University

6 Ranzhurova st., Ulan-Ude 670000, Russia

Anastasiya Yu. Ilyushkina

Senior Lecturer

English Language Department, Institute of Philology and Mass Communication,
Buryat State University

6 Ranzhurova st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article gives a detailed description of teaching and learning stages in acquiring new vocabulary through functional-semantic tables. We have summarized our experience on the integrated formation of lexical skills, which anticipates reading articles and texts from Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students. The article shows a step-by-step technology of using functional-semantic tables through communicative tasks. The other advantages of the functional-integrated approach are enumerated as well (e.g.: the number of words acquired per a lesson). The article is likely to arouse interest of foreign language teachers and specialists in teaching languages.

Keywords: teaching vocabulary, functional-semantic table, skill-building exercises, Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students.

References

1. Korostelev V. S. Puti sovershenstvovaniya protsesssa formirovaniya leksicheskikh navykov govoreniya [The Ways of Improving the Process of Formation Lexical Speaking Skills]. *Inostrannye yazyki v shkole — Foreign Languages at School*. 1986. No. 1. Pp. 39–44.
2. Passov E. I. Kuzovleva N. E. *Urok inostrannogo yazyka* [A Foreign Language Lesson]. Rostov-on-Don; Moscow: Feniks GLOSSA-PRESS Publ., 2010. 640 p.
3. Dagbaeva N., Babikov V., Dylykova R., Narkhinova E. et al. *Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students*. Moscow: ILF Advertising Agency LLC. 232 p.

УДК 372.8:811

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-142-151

ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ
ВУЗОВСКИХ УЧЕБНИКАХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ© *Тараскина Ярослава Вячеславовна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Института филологии и массовых коммуникаций, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: jarat@mail.ru

В статье проанализированы отечественные вузовские учебники с позиции реализации в них основных концепций обучения. Определены критерии для анализа учебников: цель, темы, тексты, задания и упражнения, учебная прогрессия, учет интересов и опыта обучающихся. Показано, как в содержании вузовских учебников находят отражение основные принципы того или иного направления, характерного для различных исторических периодов развития методики преподавания иностранных языков. Установлено, что в учебниках, построенных на грамматико-переводном методе, основное внимание уделено чтению, пониманию и переводу текстов, а также выполнению грамматических упражнений. В связи с распространением идей активного и коммуникативного методов на первый план выходит практическое овладение иностранным языком, что выразилось в использовании разнообразных коммуникативных задач, системы условно-речевых и речевых упражнений.

Ключевые слова: грамматико-переводный метод, коммуникативное обучение, межкультурный подход, комплекс упражнений, тексты, учебная прогрессия, интересы и опыт обучающихся.

Традиционно к средствам обучения иностранным языкам принято относить учебники, учебные пособия и разнообразные вспомогательные средства: аудиовизуальные, аудитивные, визуальные и т. д. Учебник и учебные пособия, несмотря на растущую информатизацию, продолжают оставаться необходимыми и важными средствами в организации учебного процесса. Анализ теоретической литературы показал, что к школьным учебникам в полном объеме разработаны требования, принципы построения (И. Л. Бим, В. П. Беспалько и др.). В вузовской же дидактике мало работ, посвященных исследованию данных вопросов. Обобщив мнения ученых, мы приходим к собственному пониманию критериев анализа вузовских учебников и учебно-методических пособий по иностранным языкам.

Итак, анализируя учебники, мы выясняем следующее:

- Какова цель автора? Как она выражена в содержании материала? Какая концепция доминирует?
- Какие темы, ситуации можно найти? Как они отражены?
- Какие тексты можно найти в учебнике?
- Какие задания и упражнения есть в нем? Как отражена учебная прогрессия?

- Как учитываются интересы обучающихся?

На основе выделенных критериев проанализируем учебники, применявшиеся в отечественном вузовском образовании, и выясним, каким образом они отражают основные концепции обучения.

В отечественной практике преподавания в 1940–1960-х гг. получил широкое распространение грамматико-переводной метод обучения иностранным языкам, заимствованный с Запада. Как следует из названия, основное внимание уделялось грамматике и переводу текстов на родной язык. Рассмотрим, как отечественные авторы попытались на практике реализовать основные положения доминирующей на тот период концепции обучения.

Учебное пособие «Немецкий язык» авторов Г. М. Шепер, Л. М. Болдыревой, М. К. Бородулиной, 1958 года издания, адресовано студентам младших курсов языковых вузов. В основу создания легла программа по практическому курсу немецкого языка 1953 года, разработанная и утвержденная Министерством высшего образования СССР.

Цель — повторение и закрепление грамматического и лексического материала. По нашему мнению, она выражена эксплицитно, т. е. вынесена во внешний план, что можно заметить по строению учебного материала. Большое значение уделяется грамматике, объяснению правил. Они представлены в учебнике в виде графических схем, таблиц. Можно отметить, что грамматика изучается системно и подробно с использованием большого количества упражнений.

Темы представлены следующими разделами: Жизнь советского студента, Советская семья, Путешествия, Отдых, Спорт, Революции, Праздник, Борьба за мир. К каждому разделу основного курса даны тексты, к ним пояснения, лексический комментарий. После них предлагается комплекс упражнений: фонетические, орфографические, лексико-грамматические, переводные.

В учебнике можно найти как основные тексты по темам, так и дополнительные из произведений немецких писателей.

Среди лексико-грамматических упражнений можно выделить упражнения на перевод с немецкого языка на русский и с русского на немецкий. Грамматические упражнения построены с соблюдением учебной прогрессии. С одной стороны, расширяется материал, данный в лексико-грамматическом курсе, и систематизируются и углубляются вошедшие в него грамматические явления; с другой — вводятся и закрепляются новые грамматические явления, выходящие за пределы элементарного курса.

В материале учебника нет никаких указаний, формулировок к заданиям, учитывающих интересы обучающихся, их личный опыт.

Итак, по результатам анализа можно сделать вывод, что учебник отражает все положения грамматико-переводной концепции обучения, широко распространенной в 1940–1960-х гг. в отечественной образовательной практике.

Следующий учебник английского языка, 1970 года издания, предназначен для старших курсов языковых вузов (Авторы: А. Д. Гачечиладзе, К. Ф. Пассек). Цель — формирование и совершенствование навыков чтения,

закрепление лексического и грамматического материала. Она выражена эксплицитно. В учебнике достаточное количество заданий на развитие навыков чтения. Хотя мы не находим грамматические правила и упражнения к ним, тем не менее мы считаем, что его можно отнести к серии учебников, построенных на основе грамматико-переводного метода, поскольку чтение и понимание текстов в данной концепции выступали в качестве основной практической цели обучения.

Восемь уроков посвящены страноведческой и бытовой тематике. Например: «Традиции и праздники народов Великобритании», «Театральная и музыкальная жизнь Англии», «Музеи и картинные галереи Лондона», что отличает данный учебник от предыдущего. Также в нем отражены темы, описывающие достижения советской науки и культуры, мир и дружбу между народами, положение молодежи в капиталистических странах. Работа над темой начинается с текста. Далее следуют фонетические упражнения, затем различные упражнения к тексту. После этого авторы предлагают перейти к работе по расширению словаря. На заключительном этапе обучающиеся выполняют задания на составление диалогов, сообщений по заданным темам.

В качестве основных текстов использованы произведения Дж. Олдрижа, А. Силлитоу, Дж. Моррисона, С. Моэма и других английских писателей.

В учебнике представлены фонетические упражнения на чтение трудных звуков и звукосочетаний, совершенствование интонационных навыков. Упражнения к тексту содержат вопросы по содержанию, толкованию трудных мест рассказа, парафраз, перевод, задания на развитие темы текста. Лексические упражнения направлены на тренировку слов, данных в списке после текста. Широко используется вопросно-ответная работа. Грамматические упражнения нацелены на тренировку явлений, данных в лексико-грамматическом комментарии, а также тех, которые нуждаются в систематическом повторении. Учебную прогрессию можно проследить по последовательности выполнения упражнений: от простых к сложным. После работы над текстом авторы предлагают упражнения на развитие навыков устной и письменной речи, например: составьте диалог, подготовьте сообщение об авторе, расскажите о судьбе героев в будущем, опишите одного студента в группе или персонажа текста и т. д. Большая часть упражнений — это задания на перевод текстов и их пересказ.

Не прослеживается учет интересов обучающихся и их опыт и в этом издании.

В конце 1970 — начале 1980-х гг. наблюдается ориентация на практическую направленность обучения иностранным языкам. Оформляется в единую концепцию обучения активный метод, заимствованный с Запада. Получает широкое распространение коммуникативный метод, основы которого были разработаны и внедрены в практику преподавания Е. И. Пассовым и его последователями.

Каким образом авторы реализуют основные положения данных методов на практике?

Проанализируем учебник «Говори по-немецки» (1978 г.) авторов В. Н. Девекина, Л. Д. Беляковой, Е. В. Розен. Пособие разработано для студентов младших курсов языковых вузов. Цель — развитие навыков устной речи, расширение словарного запаса и знакомство с разговорным языком. Она выражена эксплицитно в материале, содержании уроков и в заданиях к упражнениям.

Данный учебник отличает четкий тематический принцип. 18 занятий отражают следующие темы: Первое знакомство, Семья, Наша квартира, Мой рабочий день, Времена года, Прогулка по городу, В универмаге, Еда, Институт, Здоровье, Путешествие, На почте, Человек, ГДР, Газета, Спорт. В каждом занятии можно найти тексты, диалоги к ним и комментарии, упражнения, дополнительные тексты для развития навыков устной речи, а также реалии, отражающие жизнь и культурные традиции страны изучаемого языка.

Содержание текстов и диалогов составляют ситуации из повседневной жизни советских граждан и граждан ГДР. В качестве дополнительных материалов использованы отрывки из текстов художественной литературы, а также стихи, пословицы, анекдоты, шутки, комиксы, серии картинок для описания.

Вначале обучающиеся выполняют лексические упражнения: знакомятся с новыми словами, тренируют их в диалогах, в различных ситуациях. Затем они выполняют упражнения на активное усвоение и использование нового вокабуляра. В приложении даются тексты и упражнения на аудирование для продвинутых групп. Есть задания на перевод предложений и диалогов с русского языка на немецкий.

Автор отмечает, что учебник создан с таким расчетом, чтобы предоставить преподавателю и обучающимся возможность широкой инициативы. В сильных группах вместо начального текста можно использовать один из дополнительных текстов, а также проходить сразу два диалога на одном занятии. В остальных группах часть материала может быть опущена совсем, домашние задания уменьшить в объеме и увеличить количество занятий, отведенных для проработки одного урока [4, с. 3]. Учебная прогрессия заключается в постепенном нарастании трудностей: от выполнения языковых упражнений до речевых, в которых студенты описывают различные явления, пользуясь тематическим словарем к уроку. Как и в предыдущих учебниках, в нем также не прослеживается учет интересов обучающихся.

Таким образом, учебник построен на постулатах коммуникативного метода. Авторы учли лингвострановедческие аспекты, а также принципы индивидуализации, ситуативности, составляющие основу коммуникативного обучения.

Рассмотрим учебники, изданные в 1980-х гг. Пособие по практическому курсу английского языка для III курса было издано в 1985 г. под редакцией В. Д. Ааракина. Цель — формирование и совершенствование навыков устной и письменной речи, аудирования. Она выражена эксплицитно в содержании и в заданиях к упражнениям. Комментарии к текстам содержат

реалии страны изучаемого языка и трудные для понимания языковые явления.

Темы посвящены образованию в Англии, США, Советском Союзе, творчеству английских и американских писателей, художников, режиссеров. Автор попытался реализовать комплексный подход, предлагая систему заданий на лингвистический и стилистический анализы текста. Тексты содержат отрывки из художественных произведений «Трое в лодке» Дж. К. Джерома, «Собственник» Дж. Голсуорси, «Замок на песке» Айрис Мэрдок, «Кремлевский мечтатель» Г. Уэлса и др.

Работа над каждым занятием начинается с упражнений для развития навыка спонтанной речи. В них автор использует речевые образцы, характерные для диалогической и монологической речи современного английского языка. Далее следует работа над текстом. Автор рекомендует записать текст на пленку, прослушать его и перевести, выполнить ответно-вопросные задания и осуществить пересказ текста. Затем предлагаются упражнения на тренировку и закрепление лексических единиц, а также на их творческое применение. После этого можно найти тексты для пересказа и высказывания мнения о нем. В конце учебника даны фонетические, грамматические упражнения и задания по домашнему чтению, также в нем представлены упражнения для попытки представить себя в роли преподавателя. Например, составьте вокабуляр по теме для учеников и попросите одноклассников описать картину, используя его; адаптируйте текст о художнике для учащихся 5-го класса; упростите диалог из упражнения для учеников 6-го класса; сократите статью о капитализме для обсуждения со школьниками 10-х классов; соберите шутки, анекдоты, подходящие для обсуждения с учениками [2, с. 24, 74, 155]. Учебная прогрессия наблюдается в выполнении упражнений. Сначала студенты тренируются, используя речевые образцы, новые слова, затем переходят к выполнению творческих упражнений. В конце они должны продемонстрировать умения использовать весь активный лексический материал при выполнении речевых упражнений. В учебнике не учитываются интересы и опыт обучающихся. Это характерно и для других учебников, изданных в 1980-х гг.

Среди учебников, основанных на коммуникативном методе, следует выделить пособие по начальному курсу английского разговорного языка (1988 г.) В. А. Иноземцевой, Дж. Саттона. Цель — научить студентов основам разговорной речи. Она выражена эксплицитно и в содержании учебника, и в заданиях. Весь материал основан на диалогической речи. Учебник состоит из 14 разделов, которые связаны между собой единой сюжетной линией о жизни семьи Бриджей и их друзей в Англии и Советском Союзе. Каждый раздел состоит из блоков: фонетика, каллиграфия, правила чтения, интонационные структуры, грамматика. В конце раздела помещены вокабуляр, фразы и выражения для активного усвоения. Следует отметить, что вся грамматика предъясняется в ситуациях и диалогах. В учебнике отдельно вынесены в блоки материалы для чтения, задания для аудирования, устной и письменной речи.

Упражнения в учебнике разделены по видам деятельности. В первых блоках студенты тренируют фонетические, каллиграфические и интонационные навыки. Следующий блок содержит упражнения для освоения грамматического материала в ситуациях и диалогах. Практика аудирования заключается в написании диктантов, записи транскрипции и интонационной структуры каждой фразы. Устной речью студенты овладевают в условно-речевых и речевых упражнениях. Формирование умений письма происходит в упражнениях, направленных на обучение каллиграфии, орфографии, пунктуации, также мы находим в учебнике условно-речевые упражнения. Например, вы получили открытку из Лондона, напишите ответ на основе образца [5, с. 270].

В разделе «Чтение» даны упражнения для выработки техники чтения и тексты для просмотрового чтения и извлечения информации. Интересен раздел «Etcetera», в котором можно найти фонетические, лексические и грамматические игры, кроссворды, чайнворды, небольшие сценарии заседаний и вечеров английского клуба «English Cup of Tea». Творческие задания и игры выполняются в парах, группах или самостоятельно. В упражнениях для развития устной речи предлагается составить короткие диалоги и драматизировать их в группе, мини-диалоги к ситуациям, а также различные коммуникативные задачи. Например: Вы назначены биографом одной семьи. Заведите альбом и поместите текстовый и иллюстративный материал [5, с. 311]. Выберите себе героя из учебника. Соберите весь материал о нем. Сделайте семейный альбом с фотографиями членов семьи и их друзей, включив в него любимые песни, шутки, истории и похождения героя [5, с. 127]. Учебная прогрессия выражена в укрупнении материала — от простых упражнений к более сложным, от языковых к речевым.

Таким образом, учебник полностью основан на коммуникативном методе, что выражается в использовании разнообразных коммуникативных задач, условно-речевых и речевых упражнений, соблюдении принципов новизны, ситуативности, функциональности, индивидуализации.

Далее перейдем к анализу учебников, изданных в 1990-е гг. В Московском лингвистическом университете в 1994 г. вышел учебник английского языка для I курса языковых вузов (авторы: Г. М. Фролова, Г. В. Стрелкова, М. С. Лебедева, Н. Н. Иванова, Н. Ю. Окова, С. Д. Толкачева). Цель — формирование и совершенствование навыков в трех видах речевой деятельности: чтении, говорении и письме. Цель выражена эксплицитно.

Темы: Погода, Квартира, Выходные дни, Образование, Лондон, Писатели, Семья, Моя будущая профессия. Каждый урок начинается с текста. После него следуют лексико-грамматический комментарий и лексико-грамматические упражнения. Далее авторы предлагают условно-речевые и речевые упражнения коммуникативного характера. Дополнительные тексты позволяют более углубленно изучить тему урока. В конце авторы дают задания на ролевые игры.

Тексты учебника являются источником политических, художественных, страноведческих и литературоведческих знаний. Они представляют

собой образцы английского литературного языка и взяты из произведений английских писателей: Э. Хеммингуэя, М. Диккенса, Дж. Кэри и др.

Учебная прогрессия наблюдается в расположении материала: от простого к сложному. Вначале авторы предлагают лексико-грамматические упражнения с целью устранения типичных ошибок студентов. Далее задания усложняются — от подстановки, нахождения правильного соответствия английских фраз русским до перевода предложений с русского языка на английский. Послетекстовые упражнения направлены на более глубокое проникновение в структуру и содержание основного текста. Следующий раздел включает языковые, условно-речевые и речевые упражнения. Все упражнения носят коммуникативный характер. В последнем разделе «Speech Exercises» даны упражнения для стимулирования устного или письменного связного высказывания. В учебнике содержится много дополнительных текстов, которые используются для обучения различным видам чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое, поисковое). Здесь также можно найти разнообразные диалоги, задания на составление диалогических высказываний, ролевые игры.

Таким образом, на основе анализа приходим к выводу, что учебник отражает основные принципы коммуникативного метода: дифференциацию и индивидуализацию, использование различных коммуникативных заданий, условно-речевых и речевых упражнений.

В Нижегородском государственном лингвистическом университете в 1997 г. был издан учебник для студентов старших курсов языковых под редакцией Н. Н. Сальниковой, С. Ю. Ильиной, Г. А. Горб. Цель — развитие коммуникативной компетенции в 4 видах речевой деятельности (аудировании, говорении, чтении и письме).

В учебнике представлено 5 тематических блоков по ситуациям: Жизнь в современном городе, В мире театра, Музыка в нашей жизни, Мир кино, Живопись. Каждый тематический блок состоит из нескольких частей. В первой части студенты прослушивают текст и выполняют упражнения с целью понимания текста, тренировки грамматических структур прослушанного. Далее им предлагаются условно-речевые и речевые упражнения в парах, группах в различных ситуациях. Письменное упражнение выполняется для активизации материала в форме написания письма другу с описанием впечатлений о городе. В других частях представлены задания на чтение с охватом общего содержания, детального понимания. Одна часть посвящена сравнению жизни в городах Англии и США, в которой мы находим страноведческие тексты, объясняющие реалии стран изучаемого языка.

Тексты содержат материалы различных жанров: короткие рассказы и отрывки из романов американских и английских писателей, эссе, критические рецензии, проспекты, письма, анкеты, рекламные объявления, стихи и т. д.

Часть лексических упражнений для более углубленной работы над словарным минимумом направлена на выявление синонимов, антонимов, паронимов, дериватов, фразеологических единиц и пословиц. В грамматических упражнениях студенты выявляют функции рассматриваемых речевых образцов в тексте с последующим анализом соответствующих грамматических

структур. Текстовые упражнения даны с целью охвата его общего содержания (Skanning Activities) и более детального понимания (Skimming Activities). Другая часть упражнений (Extensive Reading) рекомендуется для совершенствования навыков чтения, мотивации устного и письменного общения. Многие речевые упражнения рассчитаны на выполнение в парах, группах. Письменные упражнения (Related Writing Activities) носят творческий характер. Например, напишите письмо другу, в котором Вы приглашаете его приехать в Москву и провести здесь каникулы. Опишите подробно план каникул. Напишите письмо американскому или английскому другу, описывая место, где Вы живете. Объясните, что Вам нравится и что не нравится в этом месте [1, с. 70]. Речевые упражнения носят коммуникативный характер и отражают ситуации, максимально приближенные к реальным. Они выполняются в различных формах: интервью, дискуссии, ролевые игры, диалоги.

Таким образом, учебник основан на принципах коммуникативного метода, в котором также можно найти элементы межкультурного подхода. На наш взгляд, в учебнике много интересных и разнообразных упражнений на тренировку навыков аудирования, говорения, чтения, письма, что способствует развитию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Итак, по результатам анализа можно сделать следующие выводы:

1. Учебные пособия, изданные в тот или иной период, построены по принципам, доминировавшей в то время концепции обучения иностранным языкам: в 1950–1970 гг. учебники основаны на грамматико-переводном методе обучения, 1980–1990 гг. — коммуникативном подходе. При создании учебников авторы руководствовались программными документами Совета Министров СССР и постановлениями Министерства высшего образования СССР.

2. В содержательном плане материалы учебника отражают быт и реалии того времени. В них учитываются образ жизни, менталитет советских граждан. Вместе с тем студенты знакомятся с особенностями быта и культурными традициями стран изучаемого языка на основе художественных произведений, анекдотов, поговорок, пословиц, песен и других аутентичных материалов.

3. На примере учебников можно проследить, как развивалась советская методическая наука и практика обучения иностранным языкам. В учебниках, построенных на грамматико-переводном методе, авторы уделили основное внимание чтению и пониманию текстов, а также выполнению грамматических упражнений и упражнений на перевод. В связи с распространением идей активного метода на первый план выходит практическое овладение иностранным языком. В учебниках это нашло отражение в использовании системы устно-речевых и речевых упражнений. Ценные положения коммуникативного метода авторы реализовали с помощью разнообразных приемов, форм работы, коммуникативных задач, системы условно-речевых и речевых упражнений.

Литература

1. Аракин В. Д. Практический курс английского языка: учебник для студ. высш. учеб. завед. — М., 1985. — 536 с.
2. Беспалько В. П. Теория учебника: дидактический аспект. — М., 1988. — 160 с.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. — М., 1977. — 288 с.
4. Гачечиладзе А. Д. Учебник английского языка. — М., 1970. — 239 с.
5. Девекин В. Н. Говори по-немецки!: учеб. пособие. — М., 1978. — 352 с.
6. Иноземцева В. А. Начальный курс английского разговорного языка: учебник. — М., 1989. — 528 с.
7. Сальникова Н. Н., Ильина С. Ю., Горб Г. А. Английский язык: учебник. — Н. Новгород, 1997. — 326 с.
8. Учебник английского языка для первого курса языкового вуза. — М., 1994. — 336 с.
9. Шепер Г. М. Учебник немецкого языка. — М., 1958. — 271 с.

THE MAIN CONCEPTS OF EDUCATION IN THE DOMESTIC HIGH SCHOOL TEXTBOOKS FOR FOREIGN LANGUAGES

Yaroslava V. Taraskina

PhD in Pedagogy, A/Professor

Department of Translation and Cross-Cultural Communication,

Buryat State University, 24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

In the article we have determined the criteria for analysis of domestic high school textbooks from the standpoint of implementation the basic concepts of teaching foreign languages. They include the purpose, topics, texts, tasks and exercises, academic progression, the interests and experience of students.

The content of high school textbooks reflects the basic principles of development language teaching methods in various historical periods. In textbooks based on the method of grammar–translation great attention is paid to reading, understanding, translating texts and doing grammar exercises. As a result of active and communicative methods spread foreign languages practical acquisition have come to the fore, it was reflected in use of various communicative tasks, the system of conditional-speech and speech exercises.

Keywords: grammar-translation method, communicative learning, intercultural approach, exercises, texts, academic progression, the interests and experience of students.

References

1. Arakin V. D. *Prakticheskii kurs angliiskogo yazyka* [A Practical Course of English]. Moscow, 1985. 536 p.
2. Bespal'ko V. P. *Teoriya uchebnika: Didakticheskii aspekt* [Textbook Theory: The Didactic Aspect]. Moscow, 1988. 160 p.
3. Bim I. L. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika* [Methods of Teaching Foreign Languages as a Science and the Problem with School Textbooks]. Moscow, 1977. 288 p.
4. Gachechiladze A. D. *Uchebnik angliiskogo yazyka* [English Textbook]. Moscow, 1970. 239 p.
5. Devekin V. N. *Govori po-nemetski!* [Speak German!]. Moscow, 1978. 352 p.

6. Inozemtseva V. A. *Nachal'nyi kurs angliiskogo razgovornogo yazyka* [A Basic Course of Spoken English]. Moscow, 1989. 528 p.

7. Sal'nikova N. N., Il'ina S. Yu., Gorb G. A. *Angliiskii yazyk* [English]. Nizhny Novgorod, 1997. 326 с.

8. *Uchebnik angliiskogo yazyka dlya pervogo kursa yazykovogo vuza* [English Textbook for the First Course of Language High School]. Moscow, 1994. 336 p.

9. Sheper G. M. *Uchebnik nemetskogo yazyka* [German Textbook]. Moscow, 1958. 271 p.

УДК 811.112.2'373:378.016

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-152-164

«ЕЁ АИСТ В НОГУ УКУСИЛ...», ИЛИ ОБУЧЕНИЕ УСТОЙЧИВЫМ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМ ОБОРОТАМ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО ВУЗА

© Трофимова Ирина Дмитриевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков Института филологии и массовых коммуникаций,
Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: irina-trofimova@rambler.ru

Статья посвящена вопросам обучения студентов языкового вуза устойчивым фразеологическим оборотам. Обосновывается важность работы над фразеологическими единицами для расширения словарного запаса, углубления и совершенствования грамматических знаний и навыков, ознакомления с культурой народа, говорящего на изучаемом языке, придания высказыванию эмоционально-оценочной окраски. Приводятся аргументы для работы с фразеологизмами в рамках аспекта «домашнее чтение». Представляются особенности и классификация фразеологических единиц. Особое внимание уделяется упражнениям на ориентировку в языковом феномене «фразеологическая единица» и работе со словарем, а также приемам в рамках переводного и беспереvodного способов раскрытия значения фразеологических единиц, тренировке фразеологических оборотов в языковых упражнениях, применению фразеологизмов в заданиях и ситуациях, связанных с чтением и обсуждением прочитанных книг. **Ключевые слова:** обучение иностранным языкам, домашнее чтение, фразеология, идиома, упражнения на ознакомление, тренировка и использование фразеологических единиц.

«Её аист в ногу укусил...» Фраза, вынесенная в название статьи, может привести в замешательство любого человека, не владеющего немецким языком на продвинутом уровне. И это вполне обосновано, потому что если даже аист и прикасается к человеку клювом, то он не «кусает», а «клюет». Между тем за фразой несколько странного содержания, появившейся в результате буквального перевода, стоит вполне определенный смысл. Этот смысл «упакован» во фразеологическую единицу, т. е. в устойчивое словосочетание, значение которого невозможно вывести из значений составляющих его компонентов. Разговорно-шутливое выражение *Der Storch hat sie ins Bein gebissen* означает *она беременна, она должна родить*. Данное выражение связано с внушаемой детям сказкой о том, что детей приносит аист.

Мы не случайно начали статью с примера из фразеологии немецкого языка, потому что способность понимать в процессе слушания и чтения, а также использовать в устном и письменном общении устойчивые фразеологические единицы является одним из важных показателей владения иностранным языком. При этом имеются в виду фразеологизмы разных структурных типов, включая пословицы, поговорки и крылатые фразы. Работа над фразеологическим пластом лексики позволяет расширить лексический

запас студентов, углублять и совершенствовать грамматические знания и навыки. Кроме того, фразеологизмы являются хорошим наглядным материалом для иллюстрации культурной специфики народа, говорящего на изучаемом языке; обладают способностью придавать высказыванию эмоционально-оценочное отношение, дают студентам возможность постигать менталитет, характер, традиции, социально-этнические нормы и оценки страны изучаемого языка и испытывать эстетическое удовольствие от способности понимать и употреблять их в речи.

Коммуникативные, социокультурные и эстетические аспекты владения фразеологическими единицами изучаемого языка, а также необходимость достижения аутентичного уровня коммуникативной компетенции, выдвигают на передний план обучение устойчивым фразеологическим единицам на всех этапах профессионального овладения иностранным языком (Костяшкина А. П., 1955; Остапенко В. П., 1961; Косман Л. С., 1965; Слинкина В. Н., 1971; Невуева Л. Ю., 1972; Нуриахметов Г. М., 1974; Лимова С. В., 200; Озолиня С.Л., 2002; Иванова Т.В., 2002; Прокуророва О. В., 2006; Гуревич Т. М., 2007; и др.).

В рамках предметов, которые в соответствии с требованиями ФГОС входят в Рабочие учебные планы всех направлений подготовки, связанных с изучением иностранных языков, фразеологические единицы спорадически изучаются на занятиях по практике устной и письменной речи, реферированию, домашнему и аналитическому чтению, лексикологии, лингвострановедению и т. д. Однако ограниченность во времени и отсутствие целевой установки для изучения фразеологизмов лишают студентов возможности почувствовать ценность этого пласта лексики. Вместе с тем собственный опыт изучения и преподавания немецкого языка в языковом вузе подсказывает, что наиболее полно и системно овладеть фразеологизмами позволяет работа над текстами, в частности, в рамках домашнего и индивидуального чтения студентов. При этом даже чтение адаптированных носителями языка произведений художественной литературы (уровни А1 и А2) позволяет пополнять как пассивный, так и активный словарь студентов значительным количеством фразеологизмов, которые отражают представленную в произведениях действительность. В частности, в молодежном романе *Die Ilse ist weg* (Christine Nöstlinger) представлено 18 фразеологизмов, в рассказе *Mord auf dem Flugplatz* (Jan Petermann) — 48, в произведениях *Bitterschokolade* (Miriam Pressler) — 28; *Zwillinge* (Erich Kästner) — 44 и, соответственно, *Goethe in der Kiste* (Miriam Pressler) — 34.

В пользу работы над фразеологическими единицами в рамках аспекта «домашнее чтение» можно привести следующие аргументы.

Овладение фразеологическими оборотами, которые используются в произведении, способствует лучшему пониманию скрытого отношения автора к героям и событиям, мотивации поведения и характеристики действующих лиц, социального фона; углубляет «проникновение в текст», что в конечном итоге ведет к совершенствованию умений «собственно чтения».

Произведения художественной литературы, как правило, дают возможность наблюдать в процессе чтения развитие сюжетных линий, отдельных

персонажей. Поэтому чтение и обсуждение прочитанного позволяют использовать уже усвоенные фразеологические обороты, перегруппировывать их, комбинировать с другой лексикой.

«Домашнее чтение» как один из аспектов преподавания и изучения иностранного языка в языковом вузе предполагает на занятиях ситуации, адекватные естественному общению, когда после прочтения произведения люди обмениваются друг с другом мнениями о прочитанном. Поэтому если преподаватель на занятиях будет подводить студентов к естественному общению продуманными заданиями, то это будет определенной гарантией для того, чтобы студент использовал усвоенные фразеологические обороты.

Кроме того, чтение художественных произведений включает интерпретацию прочитанного, поэтому фразеологические обороты могут быть использованы при выражении своей точки зрения, своего (эмоционально-окрашенного) отношения.

Остановимся на отдельных видах фразеологических единиц подробнее.

Одним из видов фразеологизмов являются устойчивые фразы. Под *устойчивой* понимается *фраза*, изменимость которой по сравнению с общеязыковым стандартом ограничена либо всесторонне (грамматическая структура и лексический состав), либо в каком-либо одном аспекте (лексический состав или грамматический строй) в масштабе всего предложения или его ядра, абсолютно (единственно возможная форма) или относительно (предпочтительная форма фразы) [2, с. 5].

С учетом (1) устойчивых аспектов фразы; (2) устойчивых компонентов фразы и (3) степени фразовой устойчивости различают:

1) *всесторонне устойчивые фразы*, напр. *Liebe macht blind* — *Любовь слепа*; *Da lachen (ja) die Hühner!* — *Это же курам на смех!*; фразы с *односторонней лексической устойчивостью*, напр. *Der Wind schlägt um.* — *Положение (ситуация) меняется*; а также фразы с *односторонней структурной устойчивостью*, напр. *Ich und weinen?* — *Да чтоб я и заплакал(а)?*;

2) *завершенные устойчивые фразы* (см. все фразы в п. 1) и *незавершенные устойчивые фразы*, у которых один из обязательных компонентов фразы является свободным (*Er hat das Herz auf dem rechten Fleck* — *Он настоящий человек (добрый, честный, храбрый и др.)*);

3) *абсолютно стабильные фразы*, напр. *Gut gebrüllt, Löwe!* — *Хорошо сказано!* и *относительно устойчивые фразы*, которые, как правило, употребляются в одной определенной форме, но допускают стандартные изменения, напр. *Das kommt (gar) nicht in Frage!* — *Об этом не может быть и речи!*

Различению подлежат также *устойчивые предложения* и *устойчивые словосочетания*. Устойчивые словосочетания эквивалентны слову, т.е. выражают одно понятие и выступают в предложении в роли одного члена предложения, напр. *Hals über Kopf* — *сломя голову, опрометью*; *ohne viel Federlesens* — *не раздумывая* и др. В предложении отдельные устойчивые словосочетания могут спрягаться, склоняться и т. п. *Устойчивые фразы* сами представляют собой завершенное высказывание, напр. *Das Eis ist gebrochen* — *Лёд тронулся*.

Несомненно, овладение устойчивыми фразеологическими оборотами (фразами) представляет для студентов определённую трудность. Эта трудность обусловлена сложностью устойчивых оборотов как языкового явления. Дело в том, что вероятность понять и, соответственно, образовать устойчивый фразеологический оборот путем свободного подбора и соединения слов в соответствии с правилами грамматики является чрезвычайно низкой. Кроме того, каждая фраза обладает индивидуальной вариативностью, т. е. она может передавать один и тот же смысл в целом, однако отличаться словом, морфологической формой, порядком слов и т. д. Специфичность образования и употребительность устойчивых фразеологических оборотов в устной и письменной речи обуславливают необходимость их постепенного и последовательного усвоения с самого начала обучения в языковом вузе.

На наш взгляд, важным моментом в работе над фразеологическим оборотом является не только ознакомление студентов с новыми фразеологическими оборотами для их усвоения, но и расширение знаний об этом интересном пласте лексики. Для решения этой задачи следует, на наш взгляд, использовать упражнения, в частности:

- на ориентировку в языковом явлении, идентификацию и дифференциацию:

(1): Прочитайте следующую информацию об устойчивых фразеологических (фразовых) оборотах:

Фразеологические (фразовые) обороты — это «готовые к употреблению» сочетания слов, состоящие из двух или более полнозначных слов, устойчивые по своему значению, составу и структуре. Они не образуются как свободные словосочетания типа *прямые волосы, прямая дорога, прямой ответ, противная сестра, дарить подарки, дарить цветы, мешать отцу, мешать брату* и т. д.

Смысл фразеологического оборота не складывается из смысла его отдельных компонентов, а представляет собой единое целое. Фразеологизмы нельзя переводить дословно. Каждый с детства употребляет в своей речи немало фразеологизмов, например, *повесить нос, мозги набекрень, сломя голову, через пень колоду, бежать без задних ног* и т. д.

Значение выражения часто раскрывается на основе значения отдельных слов, напр., *aus einer Mücke einen Elefanten machen* означает *делать из мухи слона, сильно преувеличивать что-л.*

Устойчивые фразовые обороты очень выразительны. В них отражается народная мудрость, многие из них существуют в языке десятки и сотни лет. Чтобы установить происхождение какого-либо оборота нужно не только знание языка, но и знание истории народа, его обычаев, его образа жизни. Выучить все фразовые обороты невозможно: их полный перечень может составить толстый том. В каждом языке имеются специальные словари фразеологизмов, например, немецко-русский фразеологический словарь, который составили Л. Э. Бинович и Н. Н. Гришин. Из одноязычных словарей определённую помощь окажет фразеологический словарь из серии DUDEN, Band 11; Redewendungen.

В процессе чтения книги встречается много фразовых оборотов, нужно постараться определить их и понять, что они означают.

Одним из первых устойчивых фразовых оборотов, который встречается в романе *Die Ilse ist weg* (Christine Nöstlinger), является фраза *Es wird mir zu bunt*. После ссоры с матерью главная героиня говорит: „*Wenn es mir zu bunt wird, dann geh ich!*“.

(2) Прочитайте словарную статью к слову *bunt*. Какой фразеологический оборот помогает понять слова героини романа Ильзы: «*Wenn es mir zu bunt wird, dann gehe ich!*»?

BUNT 1240 ein bunter Abend = вечер (представление), эстрадный концерт (с разнообразной программой) **1241 j-d ist bekannt wie ein bunter Hund** = кого-л. каждая собака знает **1242 eine bunte Platte** = блюдо с холодными закусками (обычно ассорти из колбас, ветчины, холодного мяса и т.п.) **1242 eine bunte Reihe** = сидящие попеременно мужчины и женщины; *eine bunte Reihe machen / bilden* = рассаживаться попеременно **1244 den buten Rock anziehen** = воен.уст. (более позднее, идти в солдаты, надеть военный мундир **1245 ein bunter Teller** = тарелка с лакомствами (с печеньем, фруктами, орехами, конфетами; на праздничном столе, обычно рождественском) **1246 ein buntes Treiben** = сутолока, оживление **1247 das ist mir zu bunt** = у меня от этого голова идет кругом **1248 es wird mir zu bunt** = разг. Я уже больше не могу, мое терпение лопается. **1249 es zu bunt treiben** = пересаливать, заходить слишком далеко, хватать через край, переходить всякие границы **1250 etwas geht bunt zu** (или **durcheinander**) = разг. что-л. проходит безалаберно (или сумбурно); где-л. настоящий кавардак [1, с. 112–113].

Для того чтобы студенты могли правильно понимать и в дальнейшем использовать фразеологический оборот в речи, они должны усвоить: а) основное и дополнительные значения, в т. ч. стилистическую окраску; б) форму, в которой она употребляется, включая все ее варианты; в) возможности изменения; г) ситуацию или контекст, в которой уместно применение этой устойчивой фразы. Иначе говоря, необходима предварительная работа, которая будет способствовать всестороннему пониманию текста.

Известно, что раскрытие значения лексической единицы, включая фразеологического оборота, может осуществляться беспереводным и переводным способами. К приемам беспереводного способа относятся:

1) определение (дефиниция), т. е. описание значения ФЕ уже известными словами на изучаемом языке, напр.: *Die Redensart „auf der Bärenhaut liegen“* означает „*nichts tun, faulenzeln*“; *Die Redensart „jemandem einen Bären aufbinden“* означает „*jemandem eine unwahre Geschichte so erzählen, dass er sie glaubt*“ и др.;

2) синонимы, т. е. фразеологические обороты с одинаковым или близким значением, напр.: *Die Redensart „Glück haben“* bedeutet „*Glückskind sein*“, „*den Himmel auf Erden haben*“, „*fein heraus sein*“, „*Schwein haben*“ и др.;

3) антонимы, т. е. фразеологические обороты с противоположным значением, напр.: *Ein Antonym zur Redensart „Schwein haben“* ist der Ausdruck „*Pech haben*“ и др.;

4) контекст, т. е. определение значения слова с помощью контекстуальной догадки, базирующейся на понимании общего содержания предложения и знании фактов.

К переводным способам раскрытия значения фразеологического оборота относятся:

– перевод фразеологизма соответствующим эквивалентом родного языка: *Die Redensart auf der Bärenhaut liegen kann ins Russische als «бездельничать, лодырничать, бить баклуши» übersetzt werden.*

– перевод-толкование, при котором помимо эквивалента на родном языке учащимся сообщаются сведения о совпадении/расхождении значения, напр.: „den Teufel an die Wand malen“ (разг.) означает *рисовать всякие ужасы* (пугая кого-л.) (*букв. нарисовать чёрта на стене*). В основе выражения лежит старинное поверье, согласно которому несчастье или демона можно вызвать, стоит только произнести их имя, ср.: *«Не буди лихо, пока лихо спит».*

Перечисленные способы раскрытия значения устойчивых фразеологических оборотов имеют свои достоинства и недостатки. Беспереводные способы развивают догадку, увеличивают практику в языке, создают опоры для запоминания, усиливают ассоциативные связи и т. д. Однако они требуют больше времени и не всегда обеспечивают точность понимания. Со своей стороны, переводные способы экономичны во времени и универсальны в применении, но подразумевают переключение на родной язык учащихся.

От организации этапа ознакомления с фразеологическими оборотами зависит эффективность их последующего усвоения. Исходя из тезиса о том, что основной единицей обучения является упражнение, предлагаем использовать для усвоения фразеологических оборотов следующие упражнения и задания:

- упражнение на узнавание фразеологического оборота и развитие контекстуальной догадки:

(3) Прочтите отрывок из рассказа «Покушение на аэродроме» (Ян Петерманн). Найдите предложение, содержащее устойчивый фразовый оборот. Переведите это предложение на русский язык:

[...] Inzwischen war auch Ingenieur Ludwig die Treppe heruntergestiegen. Die sechs Männer standen sich nun gegenüber. „Was ist eigentlich mit dem alten Leschke geschehen?“ fragte Ludwig den Leutnant.

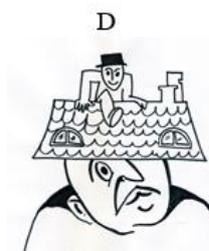
„Wir mussten ihn vorläufig in Untersuchungshaft nehmen. Es besteht Fluchtgefahr.“

„Halten Sie ihn tatsächlich für einen Mörder?“ fuhr Ludwig unvermutet auf Winkler los. „Das ist doch absurd! Dieser Mann kann ja keiner Fliege etwas zuleide tun. Ihr Verdacht ist lächerlich, Sie vergeuden nur Ihre Zeit!“ [4, с. 68]

- упражнения на развитие контекстуальной догадки с помощью описания, толкования реалий, наглядности. Это предполагает ознакомление с фразеологизмами, включая пословицы и поговорки, с помощью ситуаций или изобразительного ряда, в которых показывается их буквальное значение. Далее иноязычные фразеологические обороты соотносятся с фра-

зеологизмами в родном языке, а затем формулируются их переносные значения, которые иллюстрируются в ситуациях и примерах, напр.:

(4) Соотнесите иллюстрации, устойчивые фразовые обороты на немецком языке и их стилистически нейтральные эквиваленты:



- 1) jemandem aufs Dach steigen
- 2) Eulen nach Athen tragen
- 3) gegen Windmühlenflügel kämpfen
- 3) für die Katz(e) sein

- a) einen aussichtslosen, unsinnigen Kampf führen
- b) vergebens sein
- c) jemanden zurechtweisen
- d) etwas Überflüssiges, Unnötiges tun

□

– **упражнение на семантизацию устойчивых фразовых единиц** с помощью соотнесения двух словарных списков в разных вариантах на родном и иностранном языке, синонимов, антонимов и установления необходимых соответствий, напр.:

(5) Подберите к устойчивым фразеологизмам их синонимы на русском языке:

jmds Leben steht auf dem Spiel
 sich auf den Weg machen
 j-n wie ein rohes Ei behandeln
 einen Bärenhunger haben
 etwas sofort aus der Welt schaffen

сильно хотеть есть
 осторожно обращаться с кем-л.
 покончить с чем-л.
 отправиться в путь
 чья-л. жизнь поставлена на карту

[4, с. 14].

Усвоить форму устойчивого фразеологического оборота и научиться манипулировать ею в речи помогают упражнения:

– **упражнения на комбинирование:**

(6) Назовите глаголы, которые образуют устойчивые фразеологические обороты со следующими существительными. Составьте предложения, используя полученные обороты:

(der) Kopf: ...

(der) Bauch: ...

(der) Teufel: ...

(7) Назовите существительные, которые образуют с глаголами *fragen*, *malen*, *fallen* устойчивые фразеологические обороты на дополнение (восстановление):

(8) Восстановите устойчивые фразеологические обороты, вставив недостающие компоненты (данные в рамке). Используйте их в контексте:

den Bauch — die Luft — der Boden — Türen — das Herz — eine Schraube

j-m geht aus, j-m wird heiß, j-m stehen alle offen, j-m blutet das , bei j-n ist locker, j-m Löcher in fragen

- **упражнения на содержательный и смысловой выбор ответов** или суждений путем соотнесения предлагаемых устойчивых фразеологических единиц с предлагаемыми вариантами. Перебор вариантов стимулирует речемыслительную активность студентов для аргументированного обоснования выбранного ответа, комментариев к нему. Эффективность этого упражнения зависит от умения учителя подобрать варианты фраз, напр.:

(9) *Im 6. Kapitel waren Ihnen sicher noch einige Vokabeln unbekannt. WAS bedeuten die Aussagen? WIE haben Sie es verstanden? Tragen Sie die Redewendungen ins Vokabelheft ein und merken Sie sich diese Wendungen.*

1. Du wirst mir nicht über den Kopf wachsen!
 - a. Es wird gemacht, was ich gesagt habe!
 - b. Ich bin einen Kopf größer als du!
 - c. Du wirst nicht größer als ich!

2. Sie fragten mir Löcher in den Bauch.
 - a. Sie stellten an mich solche Fragen, dass mir der Bauch weh tat.
 - b. Der Bauch tat mir weh und ich sah überall Löcher.
 - c. Die Brüder wollten von mir alles sehr genau über Ilse wissen.

3. Alibaba wollte mit Erika unter vier Augen sprechen.
 - a. Alibaba wollte mit Erika in einer Maske sprechen.
 - b. Alibaba wollte mit Erika ohne Zeugen sprechen.
 - c. Alibaba wollte mit Erika, Kurt, der Mutter und Amträtin sprechen.

4. Alibaba hat der Nachbarin einen Bären aufgebunden.
 - a. Alibaba hat der Nachbarin einen Bären geschenkt.
 - b. Alibaba hat der Nachbarin eine unwahre Geschichte erzählt, so dass sie daran glaubte.
 - c. Alibaba hat der Nachbarin einen Bären verkauft.

5. Ich starrte Löcher in die Luft.
 - a. Ich sah sehr lange gedankenlos geradeaus.
 - b. Ich sah in der Wand nichts Bestimmtes, nur Löcher.
 - c. Ich konnte in der Luft nichts sehen.

[3, с. 71].

- **упражнения на соотнесение единиц языка** (слов, словосочетаний, предложений, абзацев, текстов) и невербальных элементов (изобразительных, графических) содержит задание распознать соотносящиеся друг с дру-

гом элементы, предварительно разрозненные, и объединить их в пары или группы. В основе этого упражнения лежит не только соотнесение как один из приемов познавательной и речемыслительной деятельности, а также узнавание, выбор, сравнение, группировка, напр.:

(10) Соотнесите устойчивый фразеологический оборот и его стилистически нейтральный эквивалент:

- | | |
|-----------------------------------|--|
| 1. gegen Windmühlenflügel kämpfen | a. einen aussichtslosen, unsinnigen Kampf führen |
| 2. für die Katz(e) sein | b. vergebens sein, zu wenig sein |
| 3. Eulen nach Athen tragen | c. etwas Überflüssiges, Unnötiges tun |

(11) Соотнесите устойчивые фразеологизмы из левой колонки с их русскими эквивалентами из правой колонки [3, с.10]:

- | | |
|--|--|
| 1. den Teufel (nicht) an die Wand malen | a. измотать кого-л., букв пропустить через мясорубку |
| 2. mit j-m ist nicht gut Kirschen essen | b. находиться в чертовски затруднительном положении |
| 3. j-n durch den Wolf drehen | c. быть лишенным способности мыслить |
| 4. in einer verdamnten Zwickmühle stecken | d. накликать беду, накаркать |
| 5. etwas ohne viel Federlesens machen | e. быть на грани банкротства |
| 6. von allen guten Geistern verlassen sein | f. не раздумывая |
| 7. vor der Pleite stehen | g. с кем-л. трудно ладить |

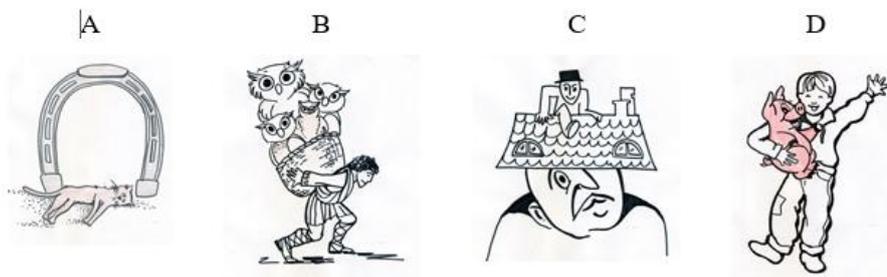
Выполнение большинства упражнений, нацеленных на запоминание полной формы многокомпонентных фразеологизмов, соотнесение буквального значения с переносным смыслом, формирование в сознании студентов соответствий между иноязычными фразеологическими оборотами и их эквивалентами в родном языке можно проводить и в форме интеллектуальных игр типа «кроссворд», «лото» и др.

На этапе применения фразеологические обороты должны включаться в речевую деятельность студентов, включая все ее виды. Достижению этой цели на занятиях могут способствовать речевые упражнения с заданиями по насыщению высказывания заданными лексическими единицами, в т. ч. фразеологизмами. Именно они помогают развивать у студентов сложные интегрированные умения речевой деятельности на иностранном языке.

Приведем примеры упражнений на использование фразеологизмов в отдельных видах речевой деятельности, которые можно использовать на занятиях по практике устной и письменной речи, а также в ходе чтения и обсуждения произведений в рамках аспекта «домашнее чтение».

- упражнения на чтение и говорение

(12) Прочитайте тексты и соедините их с картинками, иллюстрирующими соответствующие устойчивые фразеологические обороты:



Text 1:

Das war bis ins vorige Jahrhundert eine drastische Form öffentlicher Kritik, die von den jungen Burschen eines Dorfes vorgenommen wurde. Einem Hofbesitzer, der sich unbeliebt gemacht hatte, wurde in der Stadt X. heimlich ein Wagen — oder etwas Ähnliches — auseinandergenommen, aufs Dach seines Hauses bugsiert und dort wieder zusammengesetzt. Am nächsten Morgen blieb dem Besitzer nichts anderes übrig, als sein Gefährt unter dem Spott des ganzen Dorfes mühsam wieder herunterzu holen.

Text 2:

Bei den altdeutschen Schützenfesten gab es als Trostpreis für den schlechtesten Schützen ein Schwein oder Ferkel. Daraus hat sich die Bedeutung des unverdienten und unverhofften Glücks entwickelt

Text 3:

Diese Wortverbindung leitet sich her aus der Erzählung „Vom Schmied und seiner Katze“ des Burchard Waldis (1490–1556), eines Mitschreiters Martin Luthers. Waldis schildert einen Schmied, der die Entlohnung für seine Arbeit dem Kunden überlässt und so nur stets ein „Dankeschön“ erhält. Daraufhin bindet er seine Karze an der Schmiede an und sagt bei jedem leeren Dank: „Katz, das geb ich dir“, worauf die Katze verhungerte. Nach dieser Erfahrung verlangt der Schmied wieder seinen Lohn.

Text 4:

Die Eule — wegen ihres nächtlichen Umherschweifens Symbol des Studiums — war Athene, die Schutzgöttin Athens und zugleich Göttin der Weisheit, geweiht. Das Bild einer Eule wurde auch auf Münzen geprägt, und daran war der Staatsschatz Athens so reich, dass die Bürger lange Zeit keine Steuern zu zahlen brauchten.

(13) Прочтите тексты (1–4) о происхождении устойчивых фразеологизмов и используйте эти выражения в контексте (в ситуациях) сегодняшнего времени.

- упражнения на интерпретацию, толкование, объяснение:

(14) Ответьте на следующие вопросы:

1) *Sind Sie schon einmal jemandem aufs Dach gestiegen? Schildern Sie die genaueren Umstände.*

2) *Hatten Sie schon einmal das Gefühl, gegen Windmühlenflügel zu kämpfen? In welcher Situation?*

3) *In welchen Situationen sollte man lieber seine Zunge hüten? [6, с. 27].*

(15) Посмотрите на картинки. Отгадайте, какой устойчивый фразеологический оборот подойдет к следующим иллюстрациям? Придумайте подобную загадку для своих коллег.



- упражнения на перевод

(16) Переведите следующие предложения с русского на немецкий язык:

С моей сестрой трудно ладить. Не буди лихо, пока лихо спит! После операции мой друг выглядел совершенно измотанным. После свадьбы дочери мы близки к банкротству. Ты с ума сошел? Не раздумывая, я взялся за эту работу [4, с. 12].

- упражнения на расширение словарного запаса с помощью фразеологического словаря

(17): На странице 31 рассказа «Покушение на аэродроме» доктор Бааке обращается к инженеру Даубу: „*Malen Sie nicht den Teufel an die Wand!*“ Что, по Вашему мнению, означает этот устойчивый фразовый оборот?

В немецком языке есть несколько выражений со словом *Teufel*. Вы их знаете? Если нет, обратитесь к фразеологическому словарю. Есть ли в Вашем родном языке подобные выражения? Приведите примеры [4, с. 15].

- на перифраз с использованием фразеологических единиц:

(18) Прочтите ситуации и используйте в них фразеологические обороты, подходящие по смыслу:

etwas im Auge behalten / mit einem blauen Auge davon kommen / ein Auge auf etwas geworfen haben / ein Auge zudrücken

1) *Heike hat ihr Abitur mit Auszeichnung bestanden und die Eltern überlegen, wie sie ihr eine Freude machen können. Schließlich meint die Mutter: „Wir sollten ihr einen Laptop schenken, den sie sich kürzlich im Geschäft so lange angesehen hat. Ich weiß, sie hat schon lange ...“*

2) *„Leider haben wir heute nicht so viel Zeit, über deinen Vorschlag zu beraten, aber wir werden ihn ...“*

3) *„Sei nicht so streng zu unserem Mädchen!“ Es war lange krank und da ist es verständlich, dass er schlechtere Noten bekommen hat als in den letzten Jahren. Diesmal müssen wir schon ...“*

4) *„Wir glauben schon, dieser Student würde wegen seines disziplinelosen Verhaltens exmatrikuliert. Er hat aber nur eine Verwarnung bekommen. Er ist noch einmal ...“*

[4, с. 15].

Таким образом, упражнения могут быть по своему характеру как языковыми, так и речевыми упражнениями, более или менее воспроизводящи-

ми естественное речевое общение, в ходе которого используются все знакомые студентам фразеологические обороты.

В завершение следует отметить, что практически любой аутентичный текст на иностранном языке является своеобразным источником фразеологизмов. Работа над текстом снимает проблему создания речевой ситуации естественным путем, а последовательная работа над пластом фразеологических единиц в процессе чтения и обсуждения произведений художественной литературы позволит не только пополнять словарный запас студентов вширь и вглубь, но и даст и возможность получать удовольствие от процесса открытия для себя страны изучаемого языка и культуры народа, говорящего на нем. Кроме того, за счет использования фразеологических оборотов устные и письменные высказывания студентов становятся более выразительными и эмоционально окрашенными.

Литература

1. Немецко-русский фразеологический словарь / сост. Л. Э. Бинович, Н. Н. Гришин. — М., 1975. — С. 112–113.
2. Райхштейн А. Д. Немецкие устойчивые фразы. Пособие по лексикологии немецкого языка для студентов старших курсов педагогических институтов. — Л.: Просвещение, 1971. — С. 107.
3. Трофимова И. Д. Die Ilse ist weg: учеб.-метод. пособие по домашнему чтению для студентов I курса. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2006. — 71 с.
4. Трофимова И. Д. Пособие по домашнему чтению по книге А. Г. Петермана «Покушение на аэродроме». — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2004. — 27 с.
5. Deutsche idiomatische Wendungen für Ausländer / Herzog, Annelies; Michel, Arthur; Riedel, Herbert. — VEB VERLAG ENZYKLOPÄDIE LEIPZIG, 1972. 175 S.
6. Wotjak, Barbara. Übungen zu Phraseologismen. SPRACHPRAXIS. Arbeitsmaterial für den Deutsch lernenden Ausländer. Beilage der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“. Herausgeber Herder-Institut Leipzig. 1988. — Nr. 1. — S. 28 — 30.
7. Wotjak, Barbara. Übungen zu Phraseologismen. SPRACHPRAXIS. Arbeitsmaterial für den Deutsch lernenden Ausländer-Beilage der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“. Herausgeber Herder-Institut Leipzig. 1988. — Nr. 3. — S. 27.

“DER STORCH HAT SIE INS BEIN GEBISSEN” — HOW TO TEACH STUDENTS OF LANGUAGE HIGH SCHOOL TO USE PHRASEOLOGICAL UNITS

Irina D. Trofimova

PhD in Pedagogy, A/Professor, Institute of Philology and Mass Communication, Department of German and French, Buryat State University
24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article is devoted to the problems of teaching phraseological units to students of language high school. Learning phraseological units allow students to develop the vocabulary, to deep and improve their grammatical knowledge and skills, to meet the culture of people speaking the studied language, to enhance the connotative meaning of any utterance. We came up with arguments for phraseological units teaching in classroom environment by the method of “pleasure-reading” and pre-

sented the features and classification of phraseological units. Special attention was paid to the exercises aimed at understanding of “phraseological unit” as a language phenomena and effective use of phraseological dictionary, as well as to translational and non-translational methods for comprehension new meanings of idioms, practice of idiomatic expressions in language exercises, tasks and situations involving reading and discussing books.

Keywords: foreign language teaching, phraseology, idiomatic expressions, pleasure-reading, exercises on awareness, practice, the use of idiomatic expressions.

References

1. *Nemetsko-russkii frazeologicheskii slovar'* [German-Russian Phrasebook]. Moscow, 1975. Pp. 112–113.
2. Raikhshtein A. D. *Nemetskie ustoichivye frazy. Posobie po leksikologii nemetskogo yazyka dlya studentov starshikh kursov pedagogicheskikh institutov* [German Stable Phrases. Manual on German Lexicology for Advanced Students of Pedagogical Institutes]. Leningrad: Prosveshchenie Publ., 1971. Pp. 107.
3. Trofimova I. D. *Die Ilse ist weg. Uchebno-metodicheskoe posobie po domashnemu chteniyu dlya studentov I kursa* [Die Ilse ist weg. Study Guide on Home Reading for Students of the 1st Course]. Ulan-Ude: Buryat State University Publ., 2006. 71 p.
4. Trofimova I. D. *Posobie po domashnemu chteniyu po knige A. G. Petermana «Pokushenie na aerodrome»* [Home Reading Manual Based on A. G. Peterman's Book “An Attempt at the Airport”]. Ulan-Ude: Buryat State University Publ., 2004. 27 p.
5. Deutsche idiomatische Wendungen für Ausländer / Herzog A., Michel A., Riedel H. — VEB VERLAG ENZYKLOPÄDIE LEIPZIG, 1972. 175 s. (in German)
6. Wotjak B. Übungen zu Phraseologismen. SPRACHPRAXIS. Arbeitsmaterial für den Deutsch lernenden Ausländer. Beilage der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“. Herder-Institut Leipzig. 1988. Nr. 1. Ss. 28–30. (in German)
7. Wotjak B. Übungen zu Phraseologismen. SPRACHPRAXIS. Arbeitsmaterial für den Deutsch lernenden Ausländer-Beilage der Zeitschrift „Deutsch als Fremdsprache“. Herder-Institut Leipzig. 1988. Nr. 3. S. 27. (in German)

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

УДК 371

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-165-171

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ВОСПИТАННИКАМИ ДЕТСКОГО ДОМА

© *Базарова Татьяна Содномовна*

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории социальной работы,
Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: tbazarova@mail.ru

В статье рассматриваются различные аспекты профориентационной работы с воспитанниками детского дома, отмечается актуальность и значение данной работы в условиях интернатных учреждений. Характеризуются цель и задачи, содержание, формы и методы профориентационной работы, направленной на подготовку школьников к осознанному выбору профессии, выделяются специфические аспекты данной деятельности в учреждениях для детей-сирот. Представлены результаты мониторинга исследуемой проблемы, проведенного на базе Каменского детского дома Республики Бурятия, на основании которых выявлены достижения, проблемы и перспективы развития профориентационной работы в условиях интернатных учреждений. Подчеркиваются такие актуальные проблемы, как активизация психолого-педагогической и правовой помощи не только в период обучения, но и в постинтернатный период, а также усиление индивидуальной работы, способствующей раскрытию личностного потенциала ребенка как основы его профессионального и жизненного самоопределения.

Ключевые слова: воспитанник детского дома, профориентационная работа, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, социальная адаптация, социализация, профессия.

В условиях детских интернатных учреждений, детских домов становление детей-сирот происходит в «искусственной» социальной среде, ограниченной стенами детского дома. Отсутствие нормальных семейных взаимоотношений лишает этих детей очень важного опыта, приобрести который им приходится самостоятельно и с большими трудностями по достижению совершеннолетия.

Большинство выпускников не могут успешно адаптироваться в жизни, а адаптация играет важную роль в жизни воспитанника. Они испытывают большие трудности с устройством на работу, получением жилья, профессионального образования и т. д.

Дети-сироты, пережившие травмирующие жизненные обстоятельства, лишены позитивной эмоциональной связи с родителями и близкими, ограничены в возможности выбора дополнительного образования, имеют ряд психологических особенностей, которые негативно отражаются на их дальнейшем личностном формировании и адаптации к социальным условиям. Включение детей-сирот в реальную социальную среду и подготовка к социальному выбору профессии, к трудовой деятельности являются одной из важнейших задач системы профориентационной работы в детском доме.

В наше время накоплен значительный опыт профориентационной деятельности, разработаны принципы, методы, формы и система профориентации молодежи. Этому активно способствует взаимодействие педагогических коллективов и различных учреждений, а также средства массовой информации.

Профориентационная работа в подготовке школьников к будущему профессиональному выбору занимает одно из лидирующих мест и позволяет сделать ее адекватной и индивидуализированной. Она должна носить систематический характер, ориентироваться на уровень развития ребенка, расширять представления о мире профессий. Данная работа с воспитанниками детских домов должна начинаться гораздо раньше, чем ребенок достигнет возраста, в котором для него станет актуальным профессиональный выбор, и осуществляться в рамках общего воспитания, формирования базовых личностных черт и свойств характера, развития общего кругозора, запаса знаний, способствующих становлению будущего профессионала [2].

В число задач профориентации входит выявление интересов, склонностей и способностей у детей — сирот к той или иной профессии, формирование умений и навыков в избранной деятельности и воспитание профессионально важных качеств личности. Правильно выбранная профессия позволит детям-сиротам реализовать свои возможности и самоутвердиться.

Содержание социально-педагогической деятельности направлено на формирование профессиональных планов воспитанников, расширение их социальных связей, консультирование по вопросам профессионального обучения и будущего трудоустройства.

К основным формам и методам профориентационной работы по организации целенаправленной деятельности детей по подготовке их к сознательному выбору профессии относятся индивидуальные задания, конкурсы, подготовка рефератов, альбомов, участие в кружках по интересам. Все эти методы активизируют познавательную деятельность детей-сирот, углубляют их знания, развивают у них профессиональные интересы и творческое отношение к труду [1].

Основные виды мероприятий профориентационной работы в рамках социальных учреждений для детей-сирот имеют ряд специфических аспектов, которые необходимо учитывать:

- 1) педагогический, заключающийся в формировании необходимых навыков, умений и знаний;
- 2) медицинский: диагностика психического и физического здоровья;

- 3) психологический: диагностика, стимулирование и коррекция психического развития, психологическое консультирование и информирование;
- 4) социальный: расширение социальных связей, социально-бытовая адаптация, социально-средовая ориентировка.

Рассмотрим данные аспекты на примере деятельности Каменского детского дома «Надежда» Республики Бурятия.

Основные цели детского дома — подготовка воспитанников к жизненному и профессиональному самоопределению, формирование способностей ориентироваться в условиях рыночной экономики, а также обучение новым способам социального мышления. В связи с этим резко возрастает роль профориентации в детском доме, представляющей собой ряд социально-психолого-педагогических и медицинских мероприятий с участием соответствующих специалистов.

Целенаправленная работа педагогов дает положительные результаты и способствует поступлению и дальнейшему успешному обучению выпускников в учебных заведениях. Ежегодно в детском доме проводится мониторинг воспитанников-выпускников.

В детском доме у воспитанников формируются представления о мире профессий и они могут анализировать профессиональную сферу более осмысленно и чувствовать себя более уверенно. Именно эти представления создают психологическую основу для развития профессионального самосознания. У детского дома налажена тесная взаимосвязь с Центром занятости. Встречи, занятия, организованные специалистами службы Центра занятости, направлены на информирование воспитанников о рынке труда, на выявление расположенности интересов детей к какой-либо профессии.

Повышению качества системы профориентации воспитанников детского дома способствует творческая инициатива специалистов, педагогов, психолога, воспитателей, поскольку благодаря этому фактору разрабатываются и применяются новые формы и методы работы. Эффективность профориентации во многом обуславливает хорошо организованная просветительская работа. Это, прежде всего, проведение бесед, рассказов, лекций об особенностях разных профессий, современной техники и технологий производства, в процессе которых можно провести наблюдения за проявлением интересов и склонностей воспитанников. В настоящее время за счет участия различных учреждений в воспитании детей-сирот таких как, общественные организации, частные фонды, молодежные организации, хотя их деятельность зачастую носит эпизодический, бессистемный характер, существенно расширяются возможности организации профориентационной работы с ними. Система профориентационной работы в детском доме направлена на расширение кругозора воспитанников детских учреждений, на повышение их осведомленности о сущности различных профессий требованиях, предъявляемых к представителям разных профессий и способах построения карьеры, на приобретение воспитанниками профессиональных умений и навыков.

Профориентационная работа в детском доме осуществляется по следующим направлениям:

- 1) приобретение умений и навыков по самообслуживанию (уборка жилых помещений, территории и т. д.);
- 2) выполнение разовых поручений (полив комнатных растений, сильная помощь в уборке комнат и т. д.), во время которых у воспитанников вырабатывается чувство самостоятельности и закрепляются определенные трудовые навыки;
- 3) проведение профориентационных занятий о различных профессиях, а также праздниках, посвященных Дню милиции, Дню учителя и др.;
- 4) организация экскурсий на предприятия для ознакомления с содержанием производства, в высшие учебные заведения, техникумы, колледжи;
- 5) организация кружковых работ.

В настоящее время на базе Каменского детского дома открыт Центр социально-трудовой адаптации и профориентации для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Разработана структура центра, в которую входят 3 отделения: полеводство-растениеводство, механизаторское отделение и автодело. В летний период воспитанники совместно с педагогами работают на приусадебном участке, осенью, соответственно, осуществляют сбор урожая. В зимний период времени педагоги дополнительного образования занимаются по ранее разработанным программам кружковой деятельностью: фитодизайн комнатных растений, декоративно-прикладное искусство, мастерская юных швей, автодело.

В целях выявления реального состояния и проблем системы профориентационной работы, проводимой с воспитанниками детского дома, студентами социально-психологического факультета было проведено в 2011–2013 годах социологическое исследование с использованием метода анкетного опроса. В исследовании приняли участие все выпускники 9-х классов в количестве 10 человек. Данный мониторинг позволил сделать следующие выводы.

Из диагностики профессиональных предпочтений воспитанников видно, что диапазон профессиональных интересов широк по группе профессий «прикладные». Наибольшую выраженность имеют также интересы, направленные на операторские, водительские виды труда. На вопрос «Можно ли сказать, что ты уже выбрал свою будущую профессию» 6 человек (60 %) ответило утвердительно, указав такие профессии, как водитель, повар, учитель, швея, технолог, врач. Среди причин выбора данных профессий названы ответы: «считаю ее своим призванием», «очень перспективная профессия», «друзья советуют выбрать эту профессию». Таким образом, большинство респондентов вполне сознательно подошли к выбору своей будущей профессии.

О тесной взаимосвязи профессиональной ориентации воспитанников детского дома с процессом обучения свидетельствуют мнения респондентов о том, что школа предоставила им необходимые знания и навыки (70 %). Среди учебных предметов, пользующихся повышенным вниманием школьников, были перечислены физика, математика, русский язык и литература, химия, биология, физкультура, черчение. Респонденты отметили, что данные учебные предметы необходимы для будущей профессии и поступления

в учебные заведения. Сознание необходимости учебы подчеркнул большинство респондентов (60 % — 2011 г., 80 % — в 2013 г.).

Эти данные соотносятся с мнениями воспитанников о своих жизненных планах: 60 % респондентов заявили, что они имеют твердо определенные жизненные планы, 30 % — они скорее определены, чем нет. Главными жизненными ценностями выделены здоровье, интересная работа, крепкая семья, любовь, карьера, свобода.

На основании результатов исследования можно выделить также и проблемы. Так, оценивая свои возможности получения избранной профессии, школьники отметили, что плохо представляют ее особенности (40 %). Также респонденты достаточно низко оценили свой уровень школьных знаний (60 %).

Несмотря на возникающие трудности в обучении данной категории детей, в целом результаты профориентационной диагностики указывают на хороший уровень выраженности и адекватности интересов воспитанников. Возможно, это связано с ранней профессиональной ориентацией воспитанников детского дома на рабочие специальности.

Полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что проводимая в детском доме с воспитанниками профориентационная работа носит систематический целенаправленный характер и способствует их профессиональному самоопределению, мотивации к трудовому обучению, осознанному выбору будущей профессиональной деятельности, что является основой успешной социальной адаптации в современных условиях.

Исходя из результатов исследования можно выделить следующие проблемы и перспективы развития профориентационной работы с воспитанниками детского дома:

- актуальность психологической помощи в связи с плохой стрессоустойчивостью воспитанников;
- необходимость психолого-педагогической и правовой поддержки выпускников в постинтернатный период, чтобы сократить число выпускников, которые не могут адаптироваться к новым условиям;
- расширение спектра профориентационных экскурсий в различные организации, учреждения, вузы;
- формирование понимания педагогическим коллективом значимости комплексного, интегративного подхода к профессиональному самоопределению воспитанников;
- применение наиболее эффективных методов и приемов, способствующих повышению мотивации к труду, раскрытию личностного потенциала ребенка;
- усиление индивидуальной работы на основе дифференцированного подхода, учитывающего возрастные и индивидуальные особенности воспитанников.

Для повышения качества профориентации необходимо восстанавливать сотрудничество предприятий, организаций с профессионально техническими училищами. Оно должно строиться на экономической договорной основе или носить характер спонсорской помощи, на наш взгляд, нужна новая за-

конодательная база профориентации детей-сирот, соответствующая современным социально-экономическим условиям.

В систему профориентационной работы должны включаться эффективные формы и взаимодействие с детьми: тренинги, деловые игры, просмотр видеороликов, викторин, позволяющие повысить престиж рабочих специальностей, изучить варианты построения карьеры и реализации поставленных целей. Как правило, воспитанников детских домов ориентируют на рабочие специальности. Для многих из них это возможность за небольшой промежуток времени (обучение в ПУ, колледже занимает 2–3 года) овладеть профессией, которая позволит видеть результат проделанной деятельности и зарабатывать на жизнь. Подростки должны знать, что училище является хорошим стартом для получения практической базы, а в дальнейшем и обучение в вузе поможет расширить имеющиеся знания и умения.

В современной ситуации эффективность профориентационной работы будет выше, если усилия общества и государства будут объединены и на основе разработанных принципов профессиональной ориентации будет создана модель их совместной деятельности, обеспечивающая наиболее эффективное решение данной проблемы.

Литература

1. Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н., Кириченко Е. Б. Трудовое воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: учеб.-метод. пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, М. И. Рожкова. — Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2009. — 284 с.
2. Плясов Н. Ф., Плясова Г. И., Семья Г. В. Программы подготовки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной семейной жизни: науч.-метод. пособие. — М., 2013. — С. 45–67.

THE SOCIAL AND PEDAGOGICAL BASES OF VOCATIONAL GUIDANCE FOR INMATES OF A CHILDREN'S HOME

Tatyana S. Bazarova

PhD in Pedagogy, Professor

Department of Social Work Theory, Buryat State University

24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article deals with the various aspects of vocational guidance for orphans and children without parental care in the conditions of boarding schools. We characterized the purpose, objectives, content, forms and methods of vocational guidance work aimed at career choice readiness of school children, highlighted the specific aspects of this activity in children's homes. The monitoring of the considered problem was carried out on the basis of Kamensky Children's Home of the Buryat Republic, the results showed the achievements, problems and prospects of career guidance development in boarding schools. The results from this study showed the necessity of activation the psychological, educational and legal assistance of boarding school graduates, as well as the strengthening of individual work, which contribute to fulfillment of child's personal potential as a basis for his professional and personal identity.

Keywords: inmate of a children's home, vocational guidance work, carrier guidance, professional identity, social adaptation, socialization, profession.

References

1. Baiborodova L. V., Serebrennikov L. N., Kirichenko E. B. *Trudovoe vospitanie detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei* [Labour Education of Orphans and Children without Parental Care]. Kaliningrad: Kant Russian State University Publ., 2009. 284 p.
2. Plyasov N. F., Plyasova G. I., Sem'ya G. V. *Programmy podgotovki detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei, k samostoyatel'noi semeinoi zhizni* [Training Programs for Orphans and Children without Parental Care Aimed at Their Future Independent Family Life]. Moscow, 2013. Pp. 45–67.

УДК 37.018.4

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-172-177

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ
РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ© *Бакишханова Сэсэг Сыреновна*

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства,
Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: bakshi0611@mal.ru

В статье раскрываются проблемы организации коррекционно-развивающего процесса, направленного на преодоление недостатков речевого развития у учащихся начальных классов в условиях билингвизма. Двуязычие осложняет проявления тяжелых нарушений речи. Дети-билингвы с речевыми дефектами не всегда могут получить адекватную логопедическую помощь и находятся в состоянии образовательной депривации, для преодоления которой были разработаны и внедрены педагогические условия. Это обеспечение вариативности коррекционно-развивающего процесса путем внедрения пропедевтического курса обучения второму языку (бурятскому/русскому языкам); оказание логопедической помощи бурятоязычным детям, построенной на принципах коммуникативной направленности и комплексно-тематическом обучении русскому языку; использование образовательного ресурса билингвизма, обуславливающего взаимоадаптацию и диалог различных культур, как фактора формирования социально-психологических компетенций, необходимых для жизни в полиэтничном трансграничном регионе.

Ключевые слова: бурятско-русский билингвизм, преодоление речевых дефектов, функционально-структурная модель, двуязычное образование, дети с тяжелыми нарушениями речи.

Билингвизм является многоаспектной проблемой, требующей внимания со стороны педагогического сообщества. Особенно актуальным является вопрос оказания коррекционно-педагогической помощи детям с тяжелыми нарушениями речи. Как известно, двуязычие значительно осложняет проявления речевых дефектов, а также процесс обучения, воспитания данной группы учащихся (Т. С. Гусева [3]; Е. А. Бульчева, О. П. Никифорова [2]; Е. О. Голикова [4], А. В. Овчинников [6]; Ю. Ю. Строкина [7]; Л. Б. Лубсанова [5]). Дети-билингвы с речевыми нарушениями не всегда могут получить адекватную логопедическую помощь и находятся в состоянии образовательной депривации. Это обуславливает актуальность проблемы исследования, заключающейся в разработке и эмпирической апробации педагогических условий коррекции речевых дефектов в условиях билингвизма. Разрешение данной проблемы является целью нашего научного изыскания.

Основными задачами исследования являются:

- изучение структуры и особенностей организации системы коррекционно-развивающего образовательного процесса в условиях билингвизма;

- расширение комплекса педагогических средств, способствующих повышению уровня качества образования и социализации детей с тяжелыми нарушениями речи в условиях билингвальной языковой среды;
- формирование социально-психологических компетенций у учащихся с речевыми расстройствами, необходимых для жизни в трансграничном регионе;
- организация эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса (учителей, воспитателей, логопедов, родителей, учащихся).

В основу экспериментальной деятельности была положена гипотеза о том, что коррекция нарушений речевого развития в условиях билингвизма будет эффективной, если «вариативность коррекционно-развивающего процесса обеспечивается путем внедрения пропедевтического курса обучения второму языку (бурятскому/русскому языкам), оказания логопедической помощи бурятоязычным детям; билингвизм используется как образовательный ресурс, обуславливающий взаимоадаптацию различных культур, и фактор формирования у детей с тяжелыми нарушениями речи социально-психологических компетенций, необходимых для жизни в полиэтничном трансграничном регионе» [1, с. 86]. Данные условия являются существенными характеристиками функциональной структурной модели двуязычного образования детей с тяжелыми нарушениями речи. База исследования — ГКОУ «Республиканская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида» (г. Улан-Удэ).

Экспериментальная деятельность проходила в три этапа. В 2012 году реализовывался прогностический этап экспериментальной деятельности (апрель — май 2012 г.) и был осуществлен переход на этап практической реализации целей и задач (сентябрь 2012 г. — май 2013 г., сентябрь 2013 — май 2014 г.), направленный на корректировку модели коррекционно-развивающего процесса, реализующегося в условиях двуязычия, а также разработку, апробацию и утверждение учебных рабочих программ и планов. В 2014/15 учебном году осуществлялась коррекция экспериментальной деятельности. Прошедший год был посвящен обобщению педагогического опыта.

В ходе прогностического этапа были осуществлены:

- изучение и анализ зарубежной и отечественной литературы по билингвальному образованию лиц с речевыми расстройствами;
- погружение в проблемное поле;
- теоретическое обоснование необходимости и значимости эксперимента;
- постановка целей, задач, формулировка гипотезы и определение этапов работы, планирование эксперимента на три года;
- организация научно-методического, информационного, психолого-педагогического и логопедического сопровождения экспериментальной работы (апрель — май 2012 г.). Диагностика установок педагогического коллектива ГКОУ «Республиканская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида» к инновационной деятельности, проведенная в начале прогностического этапа (апрель 2012 г.), выявила высо-

кий уровень готовности педагогов: 20 человек продемонстрировали установку на активное саморазвитие. В процессе деловой игры, направленной на инициацию изменений образовательного процесса, данная установка была подтверждена и оформлена документально (май 2012 г.). Также было изучено отношение педагогов к образовательной среде учреждения. При этом для 14 респондентов был характерен высокий уровень удовлетворенности образовательной средой (ОС), 4 педагога продемонстрировали средний уровень удовлетворенности ОС, а 2 человека оценили удовлетворенность ОС как ниже среднего. В основном педагогов удовлетворяют взаимоотношения с коллегами, с учениками, возможность проявлять инициативу и активность, сохранение личного достоинства, эмоциональный комфорт. Таким образом, в образовательном учреждении был отмечен благоприятный морально-психологический климат для проведения экспериментальной работы.

Результаты прогностического этапа позволили перейти к практической реализации основных задач экспериментальной деятельности (сентябрь 2012 г. — май 2013 г., сентябрь 2013 — май 2014 г.). Остановимся на качественном анализе основных достижений экспериментальной работы:

1. Оказание логопедической помощи бурятоязычным детям. Потребность детей младшего школьного возраста в овладении русским языком обусловлена социальными и экономическими причинами, но не всегда адекватна их возможностям. Поэтому, прежде всего, необходимо выяснить уровень понимания русского языка и уровень владения бурятским языком. В связи с этим были выделены три группы детей: I группа — владеет, свободно общается; II группа — понимает, владеет небольшим количеством слов на бытовом уровне; III группа — понимает, но не говорит. Для диагностики уровня речевого развития учащихся на бурятском языке была модифицирована методика исследования речи, разработанная Т. А. Фотековой. Методика позволяет наглядно представить речевой профиль ученика, нарушения различных компонентов речи. Полученные результаты используются для мониторинга речевого развития и оценки эффективности логопедического воздействия. Коррекционно-логопедическая работа с младшими школьниками с тяжелыми нарушениями речи в условиях билингвизма базируется на принципах коммуникативной направленности и комплексно-тематическом обучении русскому языку. Коммуникативные ситуации создают речевую интенцию, способствуют развитию инициальной речи, говорению и аудированию. Реализация комплексно-тематического принципа способствует усвоению детьми лексико-грамматических категорий, формированию системы синтагматических и парадигматических иерархических языковых связей. Формирование у двуязычных учащихся языковой компетентности в процессе погружения в русскоязычную среду способствует профилактике образовательной депривации.

2. Теоретическое обоснование и эмпирическая апробация программы внеучебной деятельности «Учимся жить». В качестве основной научно-методической проблемы при реализации данного направления работы следует указать, во-первых, нормативно-правовую неопределенность в области принятия специальных федеральных государственных образовательных

стандартов, во-вторых, слабую теоретическую и научно-практическую разработанность проблемы отбора и мониторинга социально-психологических компетенций, необходимых для жизни в полиэтничном трансграничном регионе, в условиях реализации ФГОС. Для решения указанной проблемы также был осуществлен проект, направленный на формирование коммуникативной компетенции у школьников с тяжелыми нарушениями речи в процессе музейно-педагогической деятельности.

3. Отбор и апробация содержания пропедевтического курса обучения второму бурятскому языку, ориентированного на организацию диалога культур в процессе учебной и внеучебной деятельности.

4. Организация эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса. Для решения указанной задачи был организован родительский клуб «Мой ребенок», деятельность которого направлена на создание теплой атмосферы доверия, участия, неформального и эмоционального общения, обмена мнениями, рекомендациями, личным опытом родителей и педагогов, организацию взаимопомощи и взаимоподдержки среди родителей.

Таким образом, в ходе экспериментальной работы уточнена структура и особенности организации коррекционно-развивающего образовательного процесса в условиях билингвизма; расширен комплекс педагогических средств, способствующих повышению уровня качества образования и социализации детей с речевыми расстройствами в условиях двуязычной языковой среды. В ходе обобщающего этапа экспериментальной деятельности был проведен публичный отчет: профессионально-педагогическое сообщество дало положительную оценку системе коррекционно-развивающего обучения в условиях билингвизма (ноябрь 2015 г.).

Основным достижением, на наш взгляд, являются создание вариативной функционально-структурной модели билингвального коррекционно-развивающего процесса путем внедрения пропедевтического курса обучения второму языку (бурятскому/русскому), оказания логопедической помощи бурятскоязычным детям, а также использования образовательного ресурса двуязычия как фактора формирования социально-психологических компетенций у учащихся, необходимых для жизни в полиэтничном трансграничном регионе, и организация сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Бакшиханова С. С. Функционально-структурная модель двуязычного образования детей с речевыми дефектами // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. — 2013. — № 4(12). — С. 83–87.
2. Булычева Е. А., Никифорова О. П. Психолого-педагогические и лингвистические аспекты развития речи учащихся в национальной школе // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2015. — № 1(85). — С. 91–95.
3. Гусева Т. С. Предупреждение нарушений чтения и письма в условиях двуязычия // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2010. — Т. 2. — № 3. — С. 80–84.

4. Голикова Е. О. Формирование навыка письма у младших школьников с армянско-русским билингвизмом: дис. ...канд. пед. наук / Московский педагогический государственный университет. — М., 2006.

5. Лубсанова Л. Б. Развитие этнокультурной идентичности младших школьников в условиях двуязычия // Вестник Бурятского государственного университета. — 2015. — № 1. — С. 127–131.

6. Овчинников А. В. Логопедическая помощь двуязычным детям в речевом развитии // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2011. — № 3–1. — С. 141–144.

7. Строкина Ю. Ю. Современный логопедический анализ речи детей дошкольного возраста с билингвизмом в условиях многонационального региона // Гуманитарные исследования. — 2011. — № 4. — С. 324–331.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CORRECTION SPEECH DISORDERS OF BILINGUAL CHILDREN

Seseg S. Bakshikhanova

PhD in Psychology, A/Professor

Department of Childhood Psychology, Buryat State University

24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article deals with the problems of organizing remedial and developing process aimed at overcoming speech disorders of primary school children under conditions of Buryat-Russian bilingualism. Bilingualism complicates the manifestations of severe speech disorders.

Bilingual children with speech defects need adequate care and speech therapy. To overcome the existing educational deprivation special pedagogical conditions for these children were developed and implemented. They include introduction of a propaedeutic course for learning a second language (Buryat / Russian) in remedial and developing process; logopedic help for Buryat-speaking children based on communicative principles and complex thematic learning of the Russian language; use of bilingualism educational resources, which determines mutual adaptation and dialogue of different cultures and contributes to formation of necessary social and psychological competencies for life in multiethnic cross-border region.

Keywords: Buryat-Russian bilingualism, overcoming of speech defects, functional-structural model, bilingual education, children with severe speech disorders.

References

1. Bakshikhanova S. S. Funktsional'no-strukturnaya model' dvuyazychnogo obrazovaniya detei s rechevymi defektami [Functional-Structural Model of Bilingual Education for Children with Speech Defects]. *Magister Dixit*. 2013. No. 4 (12). Pp. 83–87.

2. Bulycheva E. A., Nikiforova O. P. Psikhologo-pedagogicheskie i lingvisticheskie aspekty razvitiya rechi uchashchikhsya v natsional'noi shkole [Psychopedagogical and Linguistic Aspects of Pupils' Speech Development at National School]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. — *Bulletin of Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*. 2015. No. 1 (85). Pp. 91–95.

3. Guseva T. S. Preduprezhdenie narushenii chteniya i pis'ma v usloviyakh dvuyazychiya [Prevention of Reading and Writing Disorders under Conditions of Bilingualism]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.*

Ya. Yakovleva — *Bulletin of Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*. 2010. V. 2. No. 3. Pp. 80–84.

4. Golikova E. O. *Formirovanie navyka pis'ma u mladshikh shkol'nikov s armyansko-russkim bilingvizmom. Dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Writing Skills to Junior School Children with Armenian-Russian Bilingualism. Cand. pedagogical sci. diss.]. Moscow, 2006.

5. Lubsanova L. B. *Razvitie Etnokul'turnoi identichnosti mladshikh shkol'nikov v usloviyakh dvuyazychiya* [Ethnocultural Identity of Junior School Children under Conditions of Bilingualism]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta — Bulletin of Buryat State University*. 2015. No. 1 Pp. 127–131.

6. Ovchinnikov A. V. *Logopedicheskaya pomoshch' dvuyazychnym detyam v rechevom razvitii* [Logopedic Help for Speech Development of Bilingual Children]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva — Bulletin of Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*. 2011. No. 3–1. Pp. 141–144.

7. Strokina Yu. Yu. *Sovremenniy logopedicheskii analiz rechi detei do-shkol'nogo vozrasta s bilingvizmom v usloviyakh mnogonatsional'nogo regiona* [Modern Logopaedic Analysis of Pre-school Children's Speech in Multi-Ethnic Region with Bilingualism]. *Gumanitarnye issledovaniya — Humanitarian Research*. 2011. No. 4. Pp. 324–331.

УДК 376.5

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-178-185

КОМПЕНСИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ И РАЗВИТИЯ© *Павлова Светлана Алексеевна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования, Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: sveta-pavlova-uu@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогики — особенностям организации работы с одаренными детьми, с ограниченными возможностями здоровья и развития. В содержании статьи рассматриваются вопросы, касающиеся понимания умственных способностей, одаренности, видов творческой одаренности детей с физическими, психическими отклонениями и недостатками развития.

Представленный теоретический и практический материал по проблеме — это попытка изменить существующие стереотипы к выявлению одаренных среди детей с ограниченными возможностями здоровья и дальнейшего продвижения их в творческом развитии. Необходимость в ней вызвана тем, что стандартный подход учителя к данной категории учащихся заключается в фактическом игнорировании индивидуальных природных особенностей, стремлении к «усреднению» результатов деятельности одаренных школьников с недостатками в развитии, что неизбежно приводит к потере многих талантов детей уже в школьные годы. Новое поколение учителей должно уметь видеть каждого одаренного ребенка, в том числе и с отклонениями, недостатками в здоровье и развитии, найти к нему «свой ключ».

Значительное внимание в статье уделяется альтернативным подходам к построению педагогической работы с одаренными детьми с ограниченными возможностями здоровья и различным трудностям, встречающимся в их творческом развитии. Такой взгляд будет интересен педагогам и специалистам в области специального образования.

Ключевые слова: детская одаренность, виды одаренности, творческая одаренность, психодиагностика творческого мышления, одаренные дети с трудностями в творческом развитии, дети с физическими недостатками, формы работы с одаренными учащимися, ограниченными возможностями здоровья и имеющими физические недостатки в развитии.

Накопление знаний об индивидуальных особенностях человека (ребенка) представляет собой вклад в понимание и оценку неодинаковости умственного потенциала людей, то есть в изучение феномена умственной одаренности, в том числе и детей, имеющих различные физические отклонения и недостатки [3].

Стандартные учебные программы и учебный процесс дают мало возможностей для проявления и развития умственной одаренности школьников. В настоящее время дифференциация по аспектам интеллектуальной и творческой одаренности детей идет дальше. В связи с этим следует упомя-

нуть о взглядах Б. М. Теплова, который подчеркивал, что «талант как таковой многосторонен» и «не о сосуществовании разных одаренностей должна идти речь, а о широте самой одаренности» [1].

Обычное представление о том, что такое одаренный ребенок носит обобщенный характер и не содержит его индивидуальных характеристик. Можно выделить характеристики, проявляющиеся в творческой личности ребенка, которые обозначаются как любознательное отношение к реальной действительности; независимость и неподвластность чужому мнению; широта видения проблемы и целостность ее реализации; смелость в суждениях, обобщениях, выводах, принятии решений; гибкость мышления и восприятия; развитость творческого восприятия, воображения.

Большинству одаренных присущи большая энергия, целеустремленность и настойчивость, которые в сочетании с огромными знаниями и творческими способностями позволяют претворять в жизнь массу интересных и значимых проектов. Труднее преодолеть барьер привычного восприятия, когда ребенок, например, никак не научится хорошо читать или считать, тем более, если он имеет какой-либо физический недостаток. Именно у таких детей развитие способностей сопряжено с дополнительными трудностями, но они также относятся к особым категориям одаренных.

Психолого-педагогическая наука и практика определяют одаренных детей с трудностями в их творческом развитии по следующим категориям:

– с исключительно высоким умственным развитием, «недостиженцев» (так называют учащихся с высоким уровнем умственного развития, но с низкой успеваемостью);

– детей с физическими недостатками (слепые, глухие, слабослышащие и т. д.); — с поведенческими трудностями (повышенная агрессивность, эмоциональная нестабильность);

– с трудностями в обучении (например, с дислексией-затруднениями в овладении чтением);

– детей из семей с низким социально-экономическим уровнем, из другой культурной среды, чью одаренность не удается распознать быстро [5].

Большая часть детей перечисленных категорий не реализует своих потенций при отсутствии особо организованного обучения и коррекции, что является общей педагогической проблемой. На передний план выступает какой-то их недостаток или трудность, заслоняя присущую им одаренность.

Необходимы альтернативные подходы как в диагностике, так и в построении учебных программ для данной категории детей. Здесь важно учитывать следующие характеристики одаренных детей с проблемами в здоровье и развитии: живость мышления, любознательность; независимость в действиях; инициативу, стремление участвовать во всем новом; нестандартное воображение как старт для дальнейшего творческого развития; быстроту в обучении; умение отыскивать и соотносить между собой идеи, которые кажутся не связанными друг с другом; способность использовать полученные знания в других областях знаний; опору на собственный практический опыт; широту интересов. Эти дети могут сочинять необычные истории, об-

ладают тонким чувством юмора. При этом важна гибкость действий взрослых в подходах к проблемам одарённых детей и их продвижению в развитии [4].

Исследования показали, что компенсированное обучение (компенсация недостатков окружения), если оно достаточно правильно организовано, помогает детям умственно развиваться, догнать по общему развитию своих нормальных сверстников и достичь высоких успехов в той или иной творческой деятельности. В нашей стране у многих людей наблюдается недостаток опыта общения в творческих ситуациях с одаренными детьми, имеющими физические недостатки. У большинства людей восприятие таких детей не совсем верное — какой-либо недостаток заслоняет все остальные особенности, он становится как бы главным. Между тем среди людей с физическими недостатками немало одаренных. В специальных школах, классах для глухих, слепых, с ограниченными возможностями передвижения можно встретить детей с разными видами одарённости. Проблемы диагностики и развития одаренности детей этой категории в нашей стране особо не исследуются, однако за рубежом накоплен опыт в данной области, где действует несколько учебных программ для одаренных учащихся с ограничениями здоровья и развития, представленных на государственном уровне.

Исследователь Джун Мейкер (США) доказала, что дети с разными видами физических недостатков имеют выраженные особенности в когнитивном развитии и в самооценке. Так, слепые и слабовидящие способны достигать тех же уровней развития, что и хорошо видящие, но с некоторым запозданием. Их часто характеризуют недостатки в словесно-логической памяти. У глухих также отмечается более медленный темп развития наряду с трудностями в работе с абстрактными понятиями. Скорость и характер когнитивного развития детей с нарушениями в опорно-двигательном аппарате вполне сравнимы с развитием их сверстников [5].

Однако большинству детей вышеназванных категорий свойственны специфические проблемы в формировании положительной самооценки. Особые условия развития этих детей ведут к низкой самооценке, которая часто сочетается с нереалистичными ожиданиями. Разрыв между реальным и идеальным «Я» может оказать сильное влияние на способность добиваться успеха и строить взаимоотношения с окружающими.

Развитие продуктивного (творческого) мышления детей с недостатками слуха является необходимым условием их успешного обучения и развития. Переход к понятийному, отвлеченному мышлению совершается постепенно, по мере овладения детьми словарем, грамматическим строением языка, устной речью. Конечная цель — развитие абстрактно-понятийного мышления у глухих и слабослышащих детей, при этом следует помнить, что достижение этой цели возможно лишь при условии достаточно высокого уровня их речевого развития, позволяющего использовать речь как основное средство мыслительной деятельности. У одной категории детей слово в речевом мышлении является и основой, и средством, и результатом этого процесса. У глухих и слабослышащих детей на начальном этапе обучения такие широкие речевые возможности, как правило, ещё отсутствуют, что затрудняет

процесс формирования мышления и требует поиска путей и способов его развития, которые были бы адекватны речевым возможностям учащихся.

Одаренные дети с физическими отклонениями, недостатками в развитии сильно отличаются друг от друга по развитию мышления, видам одарённости, по структуре одного и того же вида одаренности, по ее проявлениям в зависимости от пола, условий развития, социального окружения, культурных особенностей [2].

Конечно, невозможно охватить весь спектр психолого-педагогических проблем интеллектуального развития детей, но мы попытались описать особенности педагогической работы с одаренными учащимися в специальной коррекционной общеобразовательной школе-интернате (СКОШИ) 1-го, 2-го вида, применив средства изобразительного искусства, а также объяснить влияние различных факторов на раскрытие возможностей талантливых детей и их дальнейшее развитие.

Цель нашей работы заключалась в выявлении художественно одаренных школьников, определении путей продвижения и развития их таланта через организацию педагогической работы как учителя изобразительного искусства, так и всего коллектива школы-интерната. Большое значение в данной работе имело сотрудничество с родительской общественностью, социальными институтами.

Для выявления одарённых детей и работы с ними в школе СКОШИ 1-го, 2-го вида более десяти лет реализуется подпрограмма «Учимся говорить языком художественного искусства» в рамках федеральной целевой программы «Дети России». Она оформлена как экспериментальная площадка по теме «Социализация детей в художественно-исследовательской деятельности», целью которой является объединение усилий педагогов, родителей, творческой общественности для создания благоприятных условий по реализации творческого потенциала учащихся школы. В экспериментальной деятельности ведется работа по следующим направлениям:

- совершенствование системы выявления и развития одаренных детей;
- научно-методическая работа по формированию базы данных, диагностических методик, программ, научно-методических разработок и рекомендаций по проблеме детской одаренности;
- поиск и апробация инновационных форм и технологий работы с одаренными и талантливыми детьми;
- помощь одаренным учащимся в самореализации их творческой направленности;
- контроль над развитием познавательной сферы одаренных школьников;
- оценка результативности проводимых творческих мероприятий;
- повышение квалификации учителей, работающих с одаренными детьми;
- работа с родителями одаренных и талантливых детей;
- взаимодействие школы с другими структурами социума и учреждениями для создания благоприятных условий развития детской одаренности.

Уже с начальной школы выявляют талантливых детей, используя различные развивающие методики для определения творческого потенциала детей в условиях дифференцированного и индивидуализированного обучения. Уже на этом этапе раскрываются одаренные и талантливые школьники по итогам конкурсов в художественно-прикладной области.

Для учащихся всех классов применяются тесты на определение уровня интеллекта, общего коэффициента интеллекта (IQ), по изучению памяти, ее основных свойств и видов, тесты на развитие внимания. В ходе такой работы используются методы психологической диагностики, наблюдения за проявлениями и особенностями развития творческой одаренности у детей (психодиагностические тесты на выявление творческого мышления Е. Е. Туник, модифицированные тесты Гилфорда и Торренса, тест на определение структуры интеллекта Р. Амтхауера для исследования познавательной активности одаренных и талантливых детей).

Одаренного ребенка отличает повышенная концентрация внимания над чем-либо, упорство в достижении результата в сфере, которая ему интересна. При оценке уровня одаренности ребенка оценивается не только его склонность, но и его потенциальные возможности. Важным фактором, влияющим на развитие детей и выявление у них скрытых видов одаренности, выступает организация системы внеучебной воспитательной работы в школе. В разделы подпрограммы по работе с одаренными и талантливыми школьниками входят мероприятия по углубленному обучению одаренных детей художественному творчеству, развитию у них других личностных качеств, способствующих в будущем их творческой реализации и социализации в целом. В учебные планы школы обязательно включаются программы кружков, художественных студий, спецкурсов по углубленному изучению основ изобразительного искусства. Формы работы с такими учащимися самые разнообразные: школьная художественная студия, художественно-прикладная проектная мастерская, выставки, конкурсы, мастер-классы ведущих художников Республики Бурятия, дизайнеров арт-студий, сотрудничество и показательные уроки преподавателей, студентов вузов, ссузов художественной и художественно-прикладной направленности, публикации лучших художественных работ учащихся (по результатам конкурсов, выставок и т. д.); проведение школьной научно-практической конференции по программе «Художественно-творческая деятельность школьника как форма его социализации».

Разрабатывая программу для поддержки одаренных и талантливых детей, педагогический коллектив специальной коррекционной школы-интерната определил для себя, что каждый ребенок талантлив, а задача педагогов — помочь раскрыть ему в себе эти таланты. В школе создана база данных о талантливых, одаренных детях. Классные руководители и воспитатели используют для этого инновационную педагогическую технологию «Портфолио ученика» как анализ особых достижений и успехов ребенка.

Повышение квалификации педагогов — одно из главных направлений в работе с талантливыми и одаренными детьми. Успех ребенка во многом зависит от того, какой учитель работает с ним. Администрация школы еже-

годно в рамках методических мероприятий проводит обучающие семинары для учителей и воспитателей по организации работы с талантливыми детьми, поощряется исследовательская деятельность в данном направлении, участие в грантовых программах, постоянно пополняется библиотека научно-методической литературой, разработками, рекомендациями по проблеме детской одаренности.

Для выявления одаренности у учащихся на всех этапах обучения создаются условия для реализации их творческих интересов: стимулирование, мотивация развития способностей, поддержка талантов различными детскими группами, общественными организациями, семьей, системой основного и дополнительного образования детей. Ежегодно учащиеся школы принимают участие в республиканских конкурсах детского рисунка, являются призерами и победителями районных, республиканских, городских международных конкурсов рисунков.

Успешность работы школы с одаренными и талантливыми детьми определяется по тому, насколько достигнуты запланированные результаты. Но важным становятся индивидуальные достижения каждого участника — личностные изменения и приобретенный опыт.

Таким образом, к особенностям организации педагогической работы с одаренными детьми ограниченными возможностями здоровья и развития (глухие, слабослышащие дети) можно отнести следующее:

1. Преодоление негативного влияния нарушенной слуховой функции на развитие воображения детей, которое проявляется в снижении у слабослышащих и глухих школьников по сравнению с нормой всех основных показателей, характеризующих деятельность восприятия, мышления, воображения. Отставание неслышащих учащихся в развитии отчетливо свидетельствует о значимости их чувственного опыта. Полноценное формирование этой функции должно постоянно опираться на жизненные примеры чувственный опыт детей.

2. Постоянная психологическая помощь в преодолении отставания у неслышащих детей психических функций переконструирования, комбинирования чувственного опыта, что влияет на уровень качества воображения и оригинальность создаваемых образов в рисунках. Данные показатели свидетельствуют о силе, пластичности фантазии, об уровне сформированности комбинаторных механизмов воображения, то есть о сформированности у неслышащих школьников операциональных компонентов воображения.

3. Выявление творческого потенциала детей с начальной школы при использовании различных развивающих методик, тестов, дифференцированного и индивидуализированного подходов, а также по итогам конкурсов, выставок художественно-прикладной направленности.

4. Любая педагогическая работа с детьми ограниченными возможностями здоровья, развития должна выстраиваться по специальным программам компенсированного обучения в специальных школах с необходимостью использования нестандартных приемов, методов для развития творческих способностей детей, в том числе и средствами изобразительного искусства.

5. Учебные и внеучебные планы школы должны включать различные формы работы, в том числе программы кружков, художественных студий, спецкурсов с углубленным изучением изобразительного искусства.

6. Определенным образом организованная (материальная, психологическая, социальная) среда необходима для развития творчества как глухих, слабослышащих детей, так и для детей с нормальным слухом.

7. Выстраивание взаимодействия школы, семьи, других структур социума необходимо для создания благоприятных условий развития одаренности школьников.

Следовательно, помощь талантливым и одаренным учащимся в самореализации их творческой направленности будет заключаться в следующем: создание для учащихся ситуации успеха и уверенности через индивидуальное обучение; включение в учебный план школы спецкурсов, факультативных курсов, индивидуальной работы с учащимися по углубленному изучению изобразительного искусства; организация научно-исследовательской деятельности; формирование, развитие сети дополнительного образования; организация, участие в художественных, творческих конкурсах и т. д.

Трудности, с которыми сталкиваются дети с ограниченными возможностями здоровья и развития и те люди, которые призваны им помочь, очень разные. Все это помогает понять тот широчайший спектр задач, которые стоят перед педагогами, родителями и самими детьми. Обозначение проблем категории одаренных детей, как и выделение самих этих категорий среди детей с ограниченными возможностями здоровья и развития, позволяет осознать необходимость усилий в диагностике, исследованиях и практической работе в данной области.

Литература

1. Лейтес Н. С. Психология одаренности детей и подростков. — М.: Академия, 1996. — 406 с.
2. Павлова С. А. Интеллектуальное развитие и детская одаренность. — Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2010. — 120 с.
3. Панько В. П. Умственное воспитание в процессе обучения // Педагогика. — 2006. — № 4. — С. 68–71.
4. Пидкасистый П. И., Чудновский В. Э. Психолого-педагогические основы развития одаренности учащихся: программа. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 32 с.
5. Речитская Е. Г., Сошина Е. А. Развитие творческого воображения младших школьников в условиях нормального и нарушенного слуха. — М., 1999. — 128 с.

COMPENSATED EDUCATION FOR GIFTED CHILDREN WITH HEALTH AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Svetlana A. Pavlova

PhD, A/Professor

Department of Primary and Pre-school Pedagogy, Pedagogical Institute,
Buryat State University, 24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article deals with the peculiarities of work with gifted children having health and developmental disabilities. We considered the problems concerning the understanding of mental abilities, talents, various creative gifts of children with physical and mental disabilities.

The presented theoretical and practical material is an attempt to change the existing stereotypes in identifying gifted children with disabilities and their further creative development. The traditional approach in work with children of this category implies "averaging" of their learning outcomes and ignoring of individual peculiarities, as a result many talents of children may be lost already at school. The new generation of teachers should be able to recognize every gifted child, including those who have health and developmental disabilities, and to find the effective methods of work with him.

Special attention was paid to the alternative approaches to pedagogical work with gifted children having physical disabilities and difficulties in creative development. This approach will be of interest to teachers and specialists in the field of special education.

Keywords: children's talent, types of giftedness, creative talent, psychodiagnostics of creative thought, gifted children with difficulties in creative development, gifted children with physical disabilities, methods of work with gifted pupils having health and developmental disabilities.

References

1. Leites N. S. *Psikhologiya odarennosti detei i podrostkov* [Psychology of Gifted Children and Adolescents]. Moscow: Akademiya Publ., 1996. 406 p.
2. Pavlova S. A. *Intellektual'noe razvitiye i detskaya odarennost'* [Intellectual Development of Children and Giftedness]. Ulan-Ude: Buryat State University Publ., 2010. 120 p.
3. Pan'ko V. P. *Umstvennoye vospitaniye v protsesse obucheniya* [Mental Training in the Learning Process]. Pedagogika Publ., 2006. No. 4. Pp. 68–71.
4. Pidkastyi P. I., Chudnovskii V. E. *Psikhologo-pedagogicheskie osnovy razvitiya odarennosti uchashchikhsya* [Psychological and Pedagogical Bases of Gifted Students' Development]. Moscow: Pedagogical Society of Russia Publ., 1999. 32 p.
5. Rechitskaya E. G., Soshina E. A. *Razvitiye tvorcheskogo voobrazheniya mladshikh shkol'nikov v usloviyakh normal'nogo i narushennogo slukha* [Creative Imagination Development of Junior School Children in the Conditions of Normal and Impaired Hearing]. Moscow: Vldos Publ., 1999. 128 p.

УДК 37.015.323

doi: 10.18101/1994-0866-2016-1-186-193

О ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ ВОСПИТАННИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА

© *Пестерева Ольга Александровна*

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии детства,
Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: p_olga_al@mail.ru

© *Климентьева Наталья Николаевна*

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии детства,
Бурятский государственный университет
Россия, 670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а
E-mail: klim.natali@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме — школьной дезадаптации воспитанников детского дома. Авторами анализируются различные проявления школьной дезадаптации подростков, оставшихся без попечения родителей: нарушения в учебной деятельности, поведении, общении с учителями и одноклассниками, описан опыт коррекционной работы, состоящий из трех блоков. Первый блок направлен на преодоление школьной дезадаптации в учебной деятельности, развитие познавательной сферы подростков. Второй блок нацелен на снижение уровня дезадаптации в эмоционально-личностной сфере, третий — на развитие у воспитанников детского дома волевой регуляции, выработку адаптивных форм поведения и коммуникативных навыков. Коррекция школьной дезадаптации требует создания поддерживающей и развивающей среды, согласованных действий специалистов школы и детского дома.

Ключевые слова: дезадаптация, социальное сиротство, учебная деятельность, неуспеваемость, тревожность, психолого-педагогическая диагностика, коррекция школьной дезадаптации.

Обострение социальных и экономических проблем российского общества привело к росту числа детей — социальных сирот, воспитывающихся в детских домах или школах-интернатах для детей-сирот. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, испытывают значительные трудности социальной, в том числе школьной, адаптации. В связи с этим возникает необходимость изучения особенностей их адаптации.

Учащиеся, воспитывающиеся в детском доме, составляют особую категорию дезадаптированных детей и подростков. Во-первых, они поступают в детский дом, уже будучи дезадаптированными, а во-вторых, их личностное развитие протекает в психологически особых жизненных условиях, где социальная микросреда негативно перегружена. Среди детей-дезадаптантов в интернатных учреждениях преобладают учащиеся с отклонениями в поведении, трудностями в обучении, общении. Они имеют сенсорное недоразвитие, задержку психического развития и интеллектуальную недостаточность.

Такие дети в условиях школы не способны справиться с социальной ролью ученика, с трудом осваивают учебную деятельность, что приводит очень часто к школьной дезадаптации и, как следствие, к общей средовой дезадаптации и социальной отгороженности [1; 2].

Согласно исследованиям психологов, основной процент появлений школьной дезадаптации приходится на 1-й, 2-й классы, а также в переходные периоды на основной ступени обучения — 5, 6, 9-е классы. Дети-сироты, воспитывающиеся в детских домах, дают высокий процент дезадаптации на любой ступени обучения [3; 4].

На базе ГОУ «Санаторный детский дом» и школы № 11 г. Улан-Удэ было проведено эмпирическое исследование школьной дезадаптации, в ходе которого были использованы следующие методы и методики: наблюдение, беседы с детьми и педагогами, анализ документов (медицинских карт, школьной документации), мониторинг успеваемости и пропусков занятий; методика на определение типологии мотивов учения «Лесенка побуждений» (А. И. Божович), тест на изучение общей самооценки; тест школьной тревожности Филиппа. В исследовании участвовали учащиеся седьмых классов. В ходе исследования у воспитанников детского дома были выявлены следующие признаки школьной дезадаптации.

1. Подростки учатся неровно, устойчивая успеваемость по конкретному предмету не всегда прослеживается: в одной учебной четверти школьник может успевать по всем предметам, а в следующей выйти неуспевающим сразу по нескольким предметам. Отмечается большое количество «плавающих» предметов: в одной четверти ученик не успевал по одним предметам, а в следующей — по другим. Трудности у воспитанников вызывают в основном предметы математического цикла, что объясняется несформированностью у детей-сирот логического и абстрактного мышления, а также такими психологическими особенностями, как неустойчивое внимание и слабая память.

Беседа с учащимися показала, что воспитанники в большинстве своем не понимают значимости учения, своей роли ученика, воспринимают учёбу как тягостную повинность, пропускают занятия в школе, равнодушно относятся к школьной общественной жизни.

2. Изучение самооценки показало, что воспитанники детского дома плохо знают себя, не могут дать себе характеристику, зависимы от мнения окружающих. Для них характерна неадекватная и неустойчивая самооценка.

3. По результатам теста школьной тревожности Филиппа выяснилось, что все учащиеся в той или иной мере испытывают состояние тревожности, в основе которой лежат различные факторы:

- страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- проблемы и страхи в отношениях с учителями;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- страх ситуации проверки знаний;
- фрустрация потребности в достижении успеха.

Половина учащихся находится в состоянии повышенной и высокой тревожности.

4. Результаты наблюдений за поведением воспитанников показывают, что требования учителя выполняет лишь 21 % общего числа испытуемых. Учащиеся часто отвлекаются, могут громко разговаривать на уроках, мешать вести урок или просто заниматься посторонними делами. На замечания учителей бурно реагируют, могут «обидевшись» самовольно покинуть класс. На переменах также наблюдается нарушение дисциплины некоторыми воспитанниками. Большинство из них часто не знают, чем себя занять на перемене, устраивают шумную «возню», курят на территории школы.

5. В отношениях с одноклассниками воспитанники проявляют избирательность, чаще сторонятся «домашних» детей, предпочитая держаться со «своими». Девочки проявляют больше дружелюбия, некоторые имеют привязанности, но прочных дружеских отношений не создают. Мальчики менее дружелюбны, часто стараются задеть «домашних» детей, пытаются «выяснить отношения»; выпрашивают деньги, а иногда забирают их силой. Могут проявлять агрессию. Бывают замечены в школьных кражах.

6. В отношениях с учителями большинство подростков придерживается нейтралитета. Испытывают потребность в эмоциональных контактах с учителем лишь 1–2 %. Любимых учителей практически нет. Подавляющее большинство подростков старается привлечь к себе внимание, в том числе и негативным поведением. Есть учащиеся, которые конфликтуют с учителями, проявляют неадекватные реакции по любому замечанию в свой адрес. Половина учащихся (50 %) не обращается к учителям, в том числе и за помощью. Такие взаимоотношения (и с одноклассниками, и с учителями) отрицательно сказываются на социализации учащихся и способствуют не только школьной дезадаптации, но и социальной отгороженности.

Таким образом, у воспитанников детского дома отмечается выраженная школьная дезадаптация, которая способствует образованию неадекватных механизмов приспособления к школе в форме нарушения учебной деятельности, поведения, конфликтных отношений, повышенном уровне тревожности.

Для решения проблем школьной дезадаптации воспитанников детского дома была разработана и апробирована программа комплексной коррекционной работы. К участию в реализации программы были привлечены учителя-предметники, классный руководитель, воспитатели, работающие с детьми на группах, социальный педагог, психолог. Всеми специалистами были выработаны и согласованы единые требования, которые предъявлялись к воспитанникам, касающиеся учебной деятельности, поведения в школе и детском доме. Программа комплексной работы включала три блока.

Первый блок программы «Учись учиться» был направлен на преодоление школьной дезадаптации в учебной деятельности, коррекцию и развитие внимания, памяти, мышления учащихся, формирование у них положительного отношения к учебной деятельности. Значительные трудности при овладении учебной программой воспитанники испытывают в силу своих особенностей психического развития, таких как задержка развития образного и абстрактного мышления, слабая развитость произвольного внимания, низкая способность к запоминанию. Поэтому коррекция психических про-

цессов являлась одной из важных задач первого блока комплексной программы. С воспитанниками проводились игры и упражнения на развитие внимания, памяти и мышления. Индивидуально школьный психолог работал с теми учащимися, у кого в процессе исследования была выявлена низкая учебная мотивация. Для воспитателей детского дома он прочитал лекцию «Создание для воспитанников ситуации успеха» и провел консультации по вопросам, касающимся организации самоподготовки, помощи воспитанникам в тех или иных вопросах.

Учителями по индивидуальным планам (согласно программе) были проведены познавательные занятия по разным предметам. Была налажена система дополнительных индивидуальных и групповых занятий для неуспевающих учащихся по английскому языку и предметам математического цикла. Для этого выявлялись пробелы в знаниях по темам предметов, и на специальных занятиях эти пробелы ликвидировались. Ребята очень активно посещали такие занятия, так как на них реализуется индивидуальный подход, так необходимый воспитанникам. Классным руководителем был проведен классный час на тему: «Ученье — свет, а не ученье?», который состоял из беседы «Для чего я учусь?» и игры «Эрудит», где учащимся задавались интересные задачки и вопросы из разных школьных предметов. Игра вызвала большой интерес, ребята проявили смекалку и показали свои знания по разным предметам.

Для сокращения пропусков по неуважительной причине было организовано сопровождение учащихся и контроль пропусков по каждому дню. На каждый день назначались дежурные воспитатели, которые отмечали в специально заведенном журнале пропуски воспитанников, затем с пропускающими занятия учащимися велись индивидуальные беседы.

Большое значение придавалось организации обучающей среды. В детском доме воспитатели совместно с воспитанниками обустроили учебные комнаты. Это также способствовало развитию положительного отношения к учебной деятельности и сплотило ребят.

Второй блок программы комплексной коррекционной работы «*Я и мои эмоции*» был направлен на снижение уровня дезадаптации в эмоциональной сфере. В данном блоке программы решались следующие задачи: расширение знаний воспитанников об эмоциях; стабилизация эмоционального состояния, снижение уровня тревожности, агрессии и страха; повышение уровня самооценки и самоуважения; развитие навыков эффективной саморегуляции; формирование позитивных установок по отношению к себе и к окружающим; развитие уверенности в себе. Для развития и коррекции эмоциональных состояний воспитанников использовались игротерапия, ауто-тренинг, упражнения на преодоление чувства тревоги и страха. Также с воспитанниками была проведена этическая беседа-практикум на тему: «Мир наших эмоций». Для формирования положительной самооценки, уверенности в себе были использованы психологические упражнения, игры и цикл тренингов «Я уверен в себе». Воспитанникам понравился ежедневный ауто-тренинг по снятию напряжения, связанного со школой. С ребятами его про-

водили и воспитатели, и социальный педагог, а потом стали использовать учителя-предметники.

Третий блок «Управляем собой» состоял из коррекционных занятий, направленных на развитие волевой регуляции; выработку адаптивных форм поведения и коммуникативных навыков. Коррекционные занятия включали упражнения и игры на регуляцию поведения; релаксацию (которая помогала воспитанникам расслабиться, снять напряжение, повысить тактильную восприимчивость). Работа на сдерживание нежелательного поведения велась при помощи занятий, формирующих навыки оптимального поведения в критических ситуациях, умение конструктивно решать конфликты, контролировать негативные эмоции. Был проведен ряд бесед на темы: «Как бесконфликтно общаться», «Конфликты и компромиссы», «Выработка поведения в конфликтной ситуации», «Стили взаимодействия с окружающими». В этом же блоке программы был проведен классный час, посвященный проблеме табакокурения, который побудил подростков задуматься о своём здоровье. Для выработки навыков сотрудничества, умения действовать сообща, приходить друг другу на помощь были проведены занятия по бисероплетению.

По окончании реализации программы произошли положительные изменения: снизилось количество двоек у учащихся за неделю; в полтора раза сократилось количество пропусков без уважительной причины; повысилась самооценка и школьная мотивация; удалось стабилизировать эмоциональное состояние воспитанников. К сожалению, у некоторых подростков осталась повышенная школьная тревожность, которая связана преимущественно с проблемами в отношениях с учителями и со страхом не соответствовать ожиданиям окружающих. В таблице 1 отражены данные входной (ВД) и итоговой диагностики (ИД).

Таким образом, можно сказать, что программа комплексной совместной работы помогла преодолеть, хотя и не полностью, школьную дезадаптацию у отдельных воспитанников. При работе с воспитанниками были созданы определенные социально-педагогические условия: специалисты школы и детского дома объединили свои усилия и создали поддерживающую и развивающую среду, в которой у воспитанников появилось желание улучшить свои показатели в учебе, проявить к ней интерес, т. е. стать активными субъектами учебной деятельности. Вся коррекционная работа строилась на определенных принципах:

- учет индивидуальных и психологических особенностей воспитанников;
- принцип доступности (весь материал подбирался с учетом знаний, умений и навыков воспитанников и был доступен для понимания);
- принцип добровольности (никого не заставляли заниматься насильно, т. е. учитывалось желание ребят);
- принцип уважения личности и доброжелательности (педагоги терпеливо проводили свою работу, стараясь максимально заинтересовать ребят);
- принцип взаимодействия всех специалистов (только таким образом можно изменить ситуацию, т. к. силами одного психолога или социального педагога это сделать практически невозможно).

Таблица 1

Динамика снижения школьной дезадаптации воспитанников детского дома

Учебная деятельность			
Успеваемость (количество текущих двоек у воспитанников за неделю)	ИД	ИД	школьная мотивация (учащиеся с низкой мотивацией, в %)
ВД	ИД	ИД	ИД
23 двойки	16 двоек	53 урока	42 % учащихся
164 урока	53 урока	21 % учащихся	
Эмоционально-личностная сфера			
Самоецелена (воспитанники с низкой самооценкой, в %)	Школьная тревожность (воспитанники с высокой и повышенной тревожностью, в %)	Эмоциональное состояние воспитанники с неблагоприятным и кризисным состоянием, в %)	
ВД	ИД	ИД	ИД
36 % учащихся	14 % (высокая трев.) 36 % (повыш. трев.)	0% 29 % (повыш. трев.)	14 % (неблагоприятное) 14 % (кризисное сост.)
ИД	ИД	ИД	ИД
21 % учащихся	14 % учащихся	14 % учащихся	14 % учащихся
Особенности поведения			
Поведение на уроках и перемене (воспитанники, нарушающие поведение, в %)	Отношение к учителям и одноклассникам (воспитанники с негативным отношением, в %)		
ВД	ИД	ВД	ИД
21 % учащихся	14 % учащихся	14 % учащихся	14 % учащихся

Таким образом, школьная дезадаптация — это обратимый процесс. Он предполагает психолого-педагогическую диагностику, включение учащихся в социальные и внутришкольные отношения, регуляцию отношений учителей и учеников, использование всех положительных возможностей школы. В этом процессе должны быть взаимосвязаны и скорректированы интересы учеников и учителей, школы и детского дома. Создание микросоциума, готового понять и принять проблемного ребёнка, не может быть осуществлено без специально организованной помощи и поддержки.

Для успешного преодоления школьной дезадаптации необходимо повышение компетентности педагогического состава, работающего с воспитанниками детских домов, в области коррекционного образования. При организации работы с такими детьми необходимо учитывать особенности их психического развития; знать специфическое отношение детей к успеху-неуспеху, оценке и результату; знать причины и факторы, вызывающие проблемы школьной дезадаптации, уметь вовремя их диагностировать и строить в соответствии с этим коррекционную работу.

Литература

1. Вострокнутов Н. В. Школьная дезадаптация: Основные понятия, пути и средства комплексного сопровождения детей с проблемами развития и поведения. — М.: НОТА, 2000. — 264 с.
2. Волохатова В. Мир, которому я нужен. Социальная адаптация детей-сирот. Управление школой [Электронный ресурс]. — URL: <http://upr.1september.ru/article.php?ID=200701305>
3. Мавлеткулова Ф. Р. Педагогические условия профилактики школьной дезадаптации учащихся [Электронный ресурс] // URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-profilaktiki-shkolnoi-dezadaptatsii-uchashchikhsya-nachalnykh-klass#ixzz21AYWFx4j>
4. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот: учеб. пособие. — СПб.: Изд-во С.-Петербур. гос. ун-та, 2005. — 628 с.

ABOUT SCHOOL EXCLUSION OF ORPHANAGE INMATES

Olga A. Pestereva

PhD, A/Professor

Department of Childhood Psychology, Buryat State University
24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

Natalya N. Klimentyeva

PhD, A/Professor

Department of Childhood Psychology, Buryat State University
24a Smolina st., Ulan-Ude 670000, Russia

The article deals with the urgent problem of orphanage inmates' school exclusion. Various manifestations of school exclusion among adolescents without parental care were analyzed: violations in educational activity, behavior, communication with teachers and classmates. We described the experience of correctional work, which include three blocks. The first block was aimed at overcoming school exclusion in the learning activity, cognitive development of adolescents. The second was intend-

ed for reducing disadaptation in emotional-personal sphere, the third block was focused on development of inmates' volitional regulation, expression, adaptive behavior and communicative skills. Correction of school exclusion requires creation of supporting and developing environment, coordination of school specialists and orphanage.

Keywords: disadaptation, social orphanhood, learning activity, underachievement, anxiety, psychological and pedagogical diagnostics, correction of school exclusion.

References

1. Vostroknutov N. V. *Shkol'naya dezadaptatsiya: Osnovnye ponyatiya, puti i sredstva kompleksnogo soprovozhdeniya detei s problemami razvitiya i povedeniya* [School Maladjustment: the Basic Concepts, Ways and Means of Integrated Support for Children with Developmental and Behavioral Disorders]. Moscow: NOTA Publ., 2000. 264 p.
2. Volokhatova V. *Mir, kotoromu ya nuzhen. Sotsial'naya adaptatsiya detei-sirot. Upravlenie shkoloi* [The World, which Needs Me. Social Adaptation of Orphans. School Management]. 2007. No. 7. Available at: <http://upr.1september.ru/article.php?ID=200701305>
3. Mavletkulova F. R. *Pedagogicheskie usloviya profilaktiki shkol'noi dezadaptatsii uchashchikhsya* [Pedagogical Conditions for Prevention School Maladjustment]. Available at: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-profilaktiki-shkolnoi-dezadaptatsii-uchashchikhsya-nachalnykh-klass#ixzz2lAYWFx4j>
4. Shipitsyna. L. M. *Psikhologiya detei-sirot* [Orphan Psychology]. St Petersburg: St Petersburg Univ. Publ., 2005. 628 p.

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Варющенко В. И., Гайкова О. В.</i> «Историографические листы» как дидактическое средство подготовки учителя истории	3
<i>Гербет О. И., Колпакова Н. В.</i> Развитие профессиональной компетентности учителя по управлению исследовательской деятельностью учащихся	11
<i>Гончикова М. Ц.</i> История развития бурятских народных инструментов в курсе преподавания музыкальных дисциплин	19
<i>Ёлгина Л.С.</i> Гуманизация профессионального образования как фактор повышения качества подготовки студентов в вузе	25
<i>Легенчук Д. В., Легенчук Е. А., Савиных В. Л.</i> Теоретические обоснования принципа природосообразности в современном профессиональном образовании.	33
<i>Лубсанова Л. Б.</i> Реализация межпредметных связей в процессе изучения факультативного курса по математике	38
<i>Раднаева М. В., Шибанова Ю. В.</i> К вопросу адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе	44

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ ИДЕИ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

<i>Лопсонова З. Б.</i> Философско-педагогическая концепция современного детства	50
<i>Моргунова И. Г.</i> Ознакомление младших школьников с экономическими понятиями на уроках технологии	60
<i>Пазников О. И.</i> Изобразительное искусство Бурятии в художественно-воспитательном процессе начальной школы	66
<i>Посходиева Д. В., Дондокова Р. Б.</i> Особенности формирования этноtolерантности у старших дошкольников в условиях дошкольной организации	78

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ РОДНОМУ И ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКАМ

<i>Андреева С. В., Чимбеева З. Д.</i> Реализация метапредметного подхода в обучении бурятскому языку	86
<i>Будажанова Л. Б.</i> Этнокультуроведческий подход в обучении бурятскому языку	99
<i>Васильева Е. В.</i> Технология формирования иноязычной медиакommункативной компетенции на основе реконструкции дискурса	107
<i>Дагбаева Н. Ж., Сельверова Л. О.</i> Адаптивные технологии в обучении иностранным языкам с учетом особенностей взрослых обучающихся	121

<i>Дондокова Ж. Ц.</i> Особенности обучения имени существительному бурятского языка в средней школе	130
<i>Овчинникова М. Ф., Ильюшкина А. Ю.</i> Использование функционально-интегрированного подхода в процессе формирования лексического навыка (на примере УМК Lake Baikal Box: A Toolkit for Primary and Middle Grade Students)	136
<i>Тараскина Я. В.</i> Основные концепции обучения в отечественных вузовских учебниках по иностранным языкам	142
<i>Трофимова И. Д.</i> «Её аист в ногу укусил...», или Обучение устойчивым фразеологическим оборотам студентов языкового вуза	152

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

<i>Базарова Т. С.</i> Социально-педагогические основы профориентационной работы с воспитанниками детского дома	165
<i>Бакшиханова С. С.</i> Педагогические условия коррекции нарушений речевого развития у детей-билингвов	172
<i>Павлова С. А.</i> Компенсированное обучение одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья и развития	178
<i>Пестерева О. А., Климентьева Н. Н.</i> О школьной дезадаптации воспитанников детского дома	186

CONTENTS

TEACHERS TRAINING IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

<i>Varyushchenko V. I., Gaikova O. V.</i> «Historiographical Lists» as a Didactic Tool for History Teachers' Training	3
<i>Gerbet O. I., Kolpakova N. V.</i> Development of Teacher's Professional Competence in Managing Research Activities of Pupils	11
<i>Gonchikova M. Ts.</i> The History of Buryat Folk Instruments in Teaching Musical Disciplines	19
<i>Elgina L. S.</i> Humanization of Vocational Education as a Factor in Improving the Quality of Students' Training in High School	25
<i>Legenchuk D. V., Legenchuk E. A., Savinykh V. L.</i> Theoretical Justification of the Naturalistic Principle in Modern Vocational Education	33
<i>Lubsanova L. B.</i> Realization of Intersubject Communications in the Elective Course of Mathematics	38
<i>Radnaeva M. V., Shibanova Yu. V.</i> To the Problem of Students' Adaptation at the Initial Stage of Learning in High School	44

THEORETICAL AND APPLIED IDEAS IN THE MODERN EDUCATION

<i>Lopsonova Z. B.</i> The Philosophical and Pedagogical Concept of Modern Childhood	50
<i>Morgunova I. G.</i> Introducing Economic Concepts to Junior School Children at Technology Lessons	60
<i>Paznikov O. I.</i> Fine Arts of Buryatia in Educational Process of Elementary School	66
<i>Poskhodieva D. V., Dondokova R. B.</i> The Features of Fostering Ethnic Tolerance in Senior Preschool Children within the Framework of Public Education	78

METHODOLOGICAL APPROACHES AND INTERACTIVE TECHNOLOGIES OF TEACHING NATIVE AND FOREIGN LANGUAGES

<i>Andreeva S. V., Chimbeeva Z. D.</i> Realization of Metasubject Approach in Buryat Language Teaching	86
<i>Budazhapova L. B.</i> Ethnic and Culturological Approach in Buryat Language Teaching	99
<i>Vasileva E. V.</i> The Technology of Media Communicative Competence Development on the Basis of Discourse Reconstruction	107
<i>Dagbaeva N. Zh., Selverova L. O.</i> Adaptive Technology in Teaching Foreign Languages to Adult Learners	121
<i>Dondokova Zh. Ts.</i> Features of Teaching the Buryat Noun in Secondary School	130
<i>Ovchinnikova M. F., Ilyushkina A. Yu.</i> The Functional-Integrated Approach in Teaching Vocabulary Exemplified by Material from Lake Baikal Box Kit	136

<i>Taraskina Ya. V.</i> The Main Concepts of Education in the Domestic High School Textbooks for Foreign Languages	142
<i>Trofimova I. D.</i> “Der Storch Hat Sie Ins Bein Gebissen” — How to Teach Students of Language High School to Use Phraseological Units	152

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR SOCIALIZATION
OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

<i>Bazarova T. S.</i> The Social and Pedagogical Bases of Vocational Guidance for Inmates of a Children's Home	165
<i>Bakshikhanova S. S.</i> Pedagogical Conditions for Correction Speech Disorders of Bilingual Children	172
<i>Pavlova S. A.</i> Compensated Education for Gifted Children with Health and Developmental Disabilities	178
<i>Pestereva O. A., Klimentyeva N. N.</i> About School Exclusion of Orphanage Inmates	186

**ВЕСТНИК
БУРЯТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Вестник Бурятского государственного университета включен в подписной каталог ОАО Агентство «Роспечать» (индекс 18534) и Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (письмо Минобрнауки от 01.12.2015 г. № 13-6518), вступивший в действие с 1 декабря 2015 г. В «Вестнике Бурятского государственного университета» в 2016 г. публикуются статьи по следующим отраслям науки и группам научных специальностей:

1. Педагогические науки (февраль, сентябрь)

гл. ред. Дагбаева Нина Жамсуевна – тел. 21-04-11; 44-23-95

эл. адрес: vestnik_pedagog@bsu.ru

2. Филологические науки (литературоведение, языкознание) (апрель, октябрь)

гл. ред. Имixelова Светлана Степановна – тел. 21-05-91

эл. адрес: 223015@mail.ru; mar1955@mail.ru

3. Философские науки (июнь, ноябрь)

гл. ред. Осинский Иван Иосифович – тел. 21-05-62

эл. адрес: intellige2007@rambler.ru

**Требования к оформлению статей, представляемых
в «Вестник Бурятского государственного университета»**

Отбор и редактирование публикуемых в журнале статей производится редакционной коллегией выпуска из ведущих ученых и приглашенных специалистов, задача которых — обеспечить соответствие статей требованиям РИНЦ и международных баз цитирования, вступление в которые является ведущей целью журнала.

В «Вестник Бурятского государственного университета» следует направлять статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны и значимостью. Рецензенты статей должны являться признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и иметь в течение последних 3 лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Каждая статья имеет классификационный индекс уникальной десятичной классификации (УДК), а также письменный развернутый отзыв (рецензию) научного руководителя или научного консультанта, заверенный печатью.

Автор статьи обязан заключить лицензионный договор о предоставлении неисключительных прав на использование созданного им произведения (статьи) ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет». Образец лицензионного договора представлен на сайте БГУ.

Общие требования	Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть отправлен электронным письмом или на электронном носителе. На последней странице – подпись автора(ов) статьи. Название статьи и аннотация даются и на английском языке. Название следует дать строчными буквами, не использовать аббревиатуры и сокращения. Точка после заглавия не ставится. Аннотация (авторское резюме) должна заключать от 100 до 250 слов. После аннотации дать ключевые слова и словосочетания (не менее десяти слов) на русском и английском языках. Ключевые слова и словосочетания разделяются символом ; (точка с запятой), недопустимо использование любых аббревиатур и сокращений. Несоответствие между русскоязычным и англоязычным текстами не допускается. Выполнить транслитерацию русского текста литературы латиницей. Литература должна содержать не менее 10-ти источников.
Электронная копия	Текстовый редактор Microsoft Word (версии 6.0, 7.0, 97?). В имени файла указывается фамилия автора.
Параметры страницы	Формат А4. Поля: правое — 15 мм, левое — 25 мм, верхнее, нижнее — 20 мм.
Форматирование основного текста	С нумерацией страниц. Абзацный отступ — 5 мм. Интервал — полоторный.
Гарнитура шрифта	Times New Roman. Обычный размер кегля — 14 пт. Список литературы и аннотация — 12 пт.
Объем статьи (ориентировочно)	Краткие сообщения — до 3 с., статьи на соискание ученой степени кандидата наук – 8–12 с., на соискание ученой степени доктора наук — 10–16 с. Название статьи должно содержать не более 10 слов.
Сведения об авторах	Указываются фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, звание, должность (если есть, только на русском

языке) и официальное название места работы, желательно из устава, в именительном падеже, страна, адрес с почтовым индексом (на русском и английском языках), телефоны/факсы, e-mail

- Англоязычная аннотация должна представлять собой качественный перевод русскоязычной аннотации. Использование автоматического перевода различных интернет-сервисов недопустимо.

- Список литературы — все работы необходимо пронумеровать, в тексте ссылки на литературу оформлять в квадратных скобках. В литературу не включаются любые материалы, не имеющие конкретного автора (законы, стандарты (включая ГОСТы), статьи из словарей и энциклопедий, страницы сайтов), где не указан конкретный автор, ссылки на них оформляются как сноски в тексте статьи.

- Решение о публикации статьи принимается редакционной коллегией выпуска «Вестника Бурятского государственного университета». Корректуре авторам не высылается, присланные материалы не возвращаются.

- Статьи принимаются в течение учебного года.

- Допустима публикация статей на английском языке, сведения об авторах, название и аннотацию которых необходимо перевести на русский язык.

- Формат журнала 70x108 1/16.

- Рисунки и графики должны иметь четкое изображение. Фотографии и рисунки в формате *.tif или *.jpg должны иметь разрешение не менее 300 dpi. Диаграммы, рисунки, графики должны прилагаться отдельными файлами, чтобы издательство имело возможность ввести в них правки. Математические формулы в текстах должны быть выполнены в MathType. Если работа содержит примеры на старославянском языке или языках народов, то отправить соответствующие символы.

- Материалы, не соответствующие предъявленным требованиям, к рассмотрению не принимаются. Все статьи проходят проверку в системе «Антиплагиат. ВУЗ».

Стоимость обработки 1 с. (формата А4) для преподавателей Бурятского государственного университета составляет 200 р., для остальных — 400 р. Для аспирантов очной и заочной форм обучения — бесплатно.

Адрес: 670000, Республика Бурятия, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а, Издательство Бурятского государственного университета.

Факс (301-2)-21-05-88

Оплата производится при получении счета от бухгалтерии Бурятского государственного университета.