

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Нижевартовский государственный университет»

Кафедра иностранных языков

**ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД  
К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

Материалы XI международной  
научно-практической конференции  
«Образование на грани тысячелетий»

*г.Нижевартовск, 5 ноября 2015 года*



Издательство  
Нижевартовского  
государственного  
университета  
2016

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного университета

Редакционная коллегия:  
кандидат педагогических наук, доцент *Л.И.Колесник* (ответственный редактор);  
кандидат педагогических наук, доцент *Н.В.Самсонова*;  
доктор педагогических наук, профессор *Е.В.Ковалевская*

**П 78**     **Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики:** Материалы XI международной научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий» (г.Нижевартовск, 5 ноября 2015 года) / Отв. ред. Л.И.Колесник. — Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гос. ун-та, 2016. — 306 с.

**ISBN 978–5–00047–293–4**

Сборник содержит материалы докладов ученых, преподавателей и учителей, посвященных рассмотрению особенностей проблемно-информационного подхода к реализации целей современного образования, обобщению и распространению теоретико-методологического и практического опыта, результатов психолого-педагогических, лингвопедагогических и методических исследований в этой области.

Для преподавателей, аспирантов, учителей и студентов высших учебных заведений.

**Ответственность за содержание статей несут авторы.**

**ББК 74.0я43**

Компьютерная верстка Е.В.Ломакиной

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 19.01.2016  
Формат 60x84/8. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Arial Narrow. Усл. печ. листов 36,72  
Тираж 300 экз. Заказ 1747

Отпечатано в Издательстве  
Нижевартовского государственного университета  
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул. Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru

# І. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

УДК 378

Е.В.Ковалевская

## ПОСТРОЕНИЕ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раскрывая содержание данной статьи, нам необходимо ответить, как минимум, на три вопроса:

1. В чем состоит особенность современного образования? 2. Каким должен быть подход к современному образованию? 3. Какой может быть модель современного образования?

Отвечая на первый вопрос: «В чем состоит особенность современного образования?», следует: во-первых, определить понятие «образование»; во-вторых, охарактеризовать «современное образование». Если, по словарному определению, образование – это «процесс формирования облика человека. При этом главным является не объем знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями» [1, С. 311], то, по мнению В.И.Смирнова, образование как процесс – это «освоение в учреждениях дошкольного, общего, профессионального и дополнительного образования, а также в результате самообразования системы знаний, умений, навыков, опыта познавательной и практической деятельности, ценностных ориентаций и отношений» [2, с.16]. Поскольку *современное образование* развивается в обществе, переживающем кризис с большим количеством «непознанных» проблем различного уровня сложности, постольку современное образование должно из «информирующего» переходить к «познающему», то есть моделирующему процесс познания, реализуемый через преодоление противоречий, проблем, чему способствует проблемное обучение, основанное на проблемном подходе, применимом как в проблемном, так и в информационном типах обучения.

Отвечая на второй вопрос: «Каким должен быть подход к современному образованию?», необходимо: во-первых, дать определение понятия «подход»; во-вторых, выявить возможность интеграции проблемного и информационного подходов в единый проблемно-информационный подход к современному образованию.

Если *подход*, по мнению И.А.Зимней, «как категория шире понятия «стратегия обучения» – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения» [3, с. 75], то *проблемный подход*, по нашему мнению – это стратегия, нацеленная на «развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе творческой деятельности по постановке и решению проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности...» [4, с. 4]. Данное определение может быть уточнено на основе ранее высказанных нами положений: во-первых, «проблема» формулируется (представлена в учебном процессе) в форме «проблемной задачи» (проблемного задания) как дидактического средства проблемного обучения; во-вторых, проблемные задачи могут быть трех содержательных уровней – предметно-познавательные (основанные на проблемах в самом учебном предмете), коммуникативно-познавательные (основанные на проблемах в самом процессе общения), духовно-познавательные (основанные на проблемах самой личности и ее духовных исканий); в-третьих, предметно-познавательные, коммуникативно-познавательные, духовно-познавательные проблемные задачи включаются в совместную творческую деятельность педагога и студента по постановке, решению, контролю решения проблемной задачи на трех процессуальных уровнях – постановка педагогом и решение со студентом проблемной задачи, постановка педагогом и решение *самим* студентом проблемной задачи, постановка и решение студентом проблемной задачи.

Исходя из вышеизложенного в контексте современного образования можно уточнить определение *проблемного подхода* как образовательной стратегии, нацеленной на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности педагога и студента по постановке, решению, контролю решения предметно-познавательных, коммуникативно-познавательных, духовно-познавательных проблемных задач сначала педагогом и затем студентом в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности.

Определив понятия «подход» и «проблемный подход», перейдем к рассмотрению возможности интеграции проблемного и информационного подходов в единый проблемно-информационный подход. Так, «информация», по словарному определению, трактуется как «процесс или действие, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства...» [1, с. 181]. С первого взгляда, трудно объединить проблемный и информационный подходы в единое целое исходя из различий в характеристиках каждого из этих подходов (основными характеристиками проблемного подхода являются продуктивность,

преобразование, нелинейность; главными характеристиками информационного подхода выступают репродуктивность, накопление, линейность). *Со второго взгляда*, эти подходы можно объединить, поскольку, в соответствии со словарным определением, «информация» – это «сведения об окружающем мире, протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством» [5, с. 250]. Если любая информация как сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах всегда содержит явные (очевидные) и скрытые (неочевидные) проблемы, воспринимаемые человеком и раскрываемые в формулируемых на их основе проблемных задачах, то проблемный и информационный подходы как часть единого информационного пространства, единого информационного поля Земли могут быть объединены, то есть интегрированы. Обычно при встрече с информацией мы анализируем информацию, обмениваемся информацией, создаем новую информацию – новый творческий продукт.

Для определения проблемно-информационного подхода дополним уточненное нами определение проблемного подхода словосочетаниями со словом «информация», которые будут отмечены полужирным курсивом для фиксации *новой информации в новом определении нового подхода*. Итак, *проблемно-информационный подход* – это образовательная стратегия или стратегия современного образования, нацеленная на развитие творческого мышления при **анализе информации**, творческих межличностных отношений при **обмене информацией**, творческой личности при **создании новой информации** – нового творческого продукта в процессе совместной творческой деятельности педагога и студента по постановке, решению, контролю решения предметно-познавательных, коммуникативно-познавательных, духовно-познавательных проблемных задач сначала педагогом и затем студентом в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности.

Отвечая на *третий вопрос*: «Какой может быть модель современного образования?», нужно: *во-первых*, дать определение понятия «модель»; *во-вторых*, раскрыть содержание и структуру модели современного образования, основанной на проблемно-информационном подходе. Если, как известно, «модель» определяется как «образ чего-либо», то современное образование – это современный образ цели, содержания и процесса этого образования. Поэтому базой для построения «проблемно-информационной модели современного образования» могут явиться: информационный подход как содержательное основание модели, проблемный подход как процессуальное основание модели, интегрированный проблемно-информационный подход как целевое основание модели современного образования.



**Схема 1. Проблемно-информационная модель современного образования**

При создании проблемно-информационной модели современного образования нами была использована идея построения в форме куба трехмерной модели проблемных ситуаций А.М. Матюшкина [6, с. 102].

Обратимся к *структуре и содержанию проблемно-информационной модели образования*, которая:

- 1) основана на проблемно-информационном подходе;
- 2) определяется как целево-содержательно-процессуальная модель, поскольку включает три основания – основание цели, основание содержания, основание процесса;

3) *первое основание* – основание цели содержит три целевых уровня: развитие творческого мышления личности (при анализе информации), развитие творческих межличностных отношений (при обмене информацией), развитие творческой личности (при создании новой информации – нового творческого продукта);

4) *второе основание* – основание содержания соотносится с основанием цели, поскольку включает три содержательных уровня (уровня проблемных задач): предметно-познавательные, коммуникативно-познавательные, духовно-познавательные проблемные задачи, с помощью постановки, решения, контроля решения которых реализуются цели современного образования;

5) *третье основание* – основание процесса соотносится с основанием цели и основанием содержания и содержит три процессуальных уровня: постановка педагогом и решение со студентом проблемной задачи, постановка педагогом и решение студентом проблемной задачи, постановка и решение студентом проблемной задачи трех содержательных уровней, соотносимых с целями современного образования;

6) *позволяет раскрыть* до 27 вариантов реализации данной модели, получаемых от пересечения трех оснований и трех уровней, входящих в каждое основание (по принципу действия Кубика Рубика);

7) *дает возможность* реализовать интегрированные цели современного образования, направленные на развитие творческого мышления при анализе информации, творческих межличностных отношений при обмене информацией, творческой личности при создании новой информации в ходе постановки, решения, контроля решения предметно-познавательных, коммуникативно-познавательных, духовно-познавательных проблемных задач сначала педагогом и затем самим студентом.

Данные исследования, осуществляемые в контексте разработки лингво-педагогической концепции проблемного обучения, проводятся с середины 2000-х годов в Научно-исследовательской лаборатории лингво-педагогики и проблемного обучения на базе кафедры иностранных языков Нижневартковского государственного университета. На сегодняшний день опубликована первая коллективная монография «Лингво-педагогические категории проблемного обучения» [7]. Сейчас ведется работа над второй коллективной монографией «Лингво-педагогические модели проблемного обучения», которая должна быть опубликована в 2016 году. Публикация третьей коллективной монографии «Лингво-педагогический эксперимент в проблемном обучении» планируется на 2018 год. Сбудется ли наш прогноз? Поживем – увидим.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА – М, 1999. 576 с.
2. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М.: Педагогическое общество России, 2000. 416 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. 384 с.
4. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы: Экспериментальная учебная авторская программа (для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков). Изд. 3-е, доп., испр. и перераб. М.: Издательство «Спутник +», 2013. 44 с.
5. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Изд. 4-е, доп. М.: Азбуковик, 1999. 944 с.
6. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
7. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: В 3 кн./ Под ред. Е.В.Ковалевской. Нижневартовск: Издательство Нижневартковского государственного университета, 2010. Кн. 1. Лингво-педагогические категории проблемного обучения, 2010. 300 с.

УДК 811.111:378

Ю.В.Баклагова

#### ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (CLIL) НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию методики предметно-языкового интегрированного обучения – обучения неязыковому предмету на неродном, иностранном языке. Актуальность методики CLIL на английском языке обусловлена формированием глобального коммуникационного пространства.

**Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, мультилингвизм, глобальное коммуникационное пространство.

Автор термина «предметно-языковое интегрированное обучение» (Content and Language Integrated Learning или CLIL) – Дэвид Марш (University of Jyväskylä, Finland). Под предметно-языковым интегрированным обучением CLIL он понимает любой сфокусированный на двух предметах образовательный контекст, в котором дополнительный язык, т.е. не основной язык, на котором ведется весь курс обучения, используется как средство при обучении неязыковому предмету [3].

CLIL также называют моделью четырех C как основных принципов CLIL: content *содержание*, communication *коммуникация*, cognition *когниция/познание*, culture *культура* [4, с. 12].

Как утверждает Дитер Вольфф, «методика CLIL основана на хорошо известной гипотезе, что иностранные языки лучше всего изучать фокусируясь на занятиях не на самом языке – его форме и структуре, а на предметном содержании, которое передается через язык» [5, с. 545]. CLIL успешно применяется во многих средних и высших учебных заведениях стран Европы и Канады, где мультикультурный характер обучения и двуязычное (а иногда и многоязычное) образование особенно актуальны. Опыт внедрения CLIL есть и у США, но здесь методика больше известна под другими названиями – Contact-Based Instruction (CBI) и Bilingual Education Programmes (BE). Основным аргумент необходимости внедрения CLIL в образовательный процесс был выдвинут на заседании Европейской Комиссии в 2006 г.: «Прекрасный способ достичь высоких результатов в изучении иностранного языка – это использовать его для какой-либо цели, то есть, чтобы язык стал скорее инструментом, чем конечной целью сам по себе» [1]. Также было подчеркнуто, что интегрированное языковое обучение обеспечивает контакт с языком без увеличения числа часов в учебном плане.

Воспитание поликультурной личности в Евросоюзе (так называемые цели мультилингвизма или многоязычия – multilingualism goals) подразумевает владение каждым европейцем кроме своего родного языка двумя иностранными языками [2]. Лучшим способом для достижения этой цели признано обучение иностранным языкам с раннего возраста. В Евросоюзе уже проведен целый ряд исследований, который доказал, что раннее внедрение иностранного в обучение не только способствует ускорению процесса освоения этого языка, но и улучшает навыки родной разговорной речи.

Евросоюз всячески поощряет изучение иностранных языков (языков Европы), поскольку знания иностранного языка (или нескольких языков) позволяют учиться и работать в самых разных странах Евросоюза, улучшают перспективы трудоустройства. Кроме того, иноязычные навыки помогают людям разной культуры лучше понимать друг друга, что является жизненно важным в современной мультикультурной Европе.

В настоящее время интерес к CLIL появляется и в России. Хотя эта методика и раньше фрагментарно использовалась в школах и вузах России, когда речь шла о преподавании определенного предметного курса (как правило, с незначительным количеством учебных часов) на иностранном языке.

Сегодня взгляд на CLIL в рамках современного образования может измениться, поскольку современные образовательные стандарты (прежде всего в системе высшего образования) во главу угла ставят формирование профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции. Несмотря на то, что вопрос мультилингвизма и двуязычного обучения в России не так актуален, как в Европе, методика CLIL может и должна занять свою нишу в российской образовательной системе.

Глобализация в современном мире усиливает роль транснациональных контактов и расширяет масштабы коммуникации. И Россия является частью этого глобального коммуникационного пространства. Российские специалисты должны быть конкурентоспособными и уметь, при необходимости, перенять профессиональный опыт других стран с целью развития отечественных научных исследований и совершенствования отечественных производственных технологий или поделиться своим опытом с зарубежными коллегами. Все это возможно только при наличии навыков иноязычной коммуникации.

В настоящее время английский язык охватывает все сферы деятельности в глобальном коммуникационном пространстве и является своего рода языком *lingua franca*, то есть языком-посредником для коммуникации практически в любой точке земного шара. Поэтому если говорить о внедрении методики CLIL в российскую систему образования, то первостепенную актуальность могут приобрести предметно-ориентированные занятия именно на английском языке.

Особенностью предметно-языкового интегрированного обучения на английском языке является его междисциплинарный характер. Центральным компонент в таком обучении это английский язык, так как язык является инструментом-посредником для получения предметных знаний. Но поскольку цель обучения – приобретение навыков и умений в предметной области (а совершенствование языковых навыков становится как бы «побочным продуктом» в процессе обучения), то внедрить в практику CLIL способен только преподаватель, который является компетентным специалистом, как в иностранном языке, так и в данной предметной области. Вернее, он должен быть в первую очередь компетентным специалистом в предметной области, а также на достаточно высоком уровне владеть английским языком. В рекомендациях CLIL не оговаривается

точный уровень владения языком, но мы предполагаем, что он должен быть не ниже C1 по Европейской шкале языковых компетенций.

Специалисты такого высокого профессионального уровня, без сомнения, есть в России, и они могут стать методистами CLIL. Но здесь возникает проблема иного характера. Очевидно, что методика CLIL будет эффективной только в том случае, если уровень языковой подготовки потенциальных студентов будет достаточно высоким. В противном случае преподавание предметов на английском языке может стать обычной профанацией – для наиболее успешных студентов это может стать источником новых знаний в предметной сфере и вместе с тем вспомогательным средством для совершенствования навыков иностранной речи, а студенты с невысоким уровнем языковой подготовки не получают знания в предметной области, и CLIL едва ли повысит их языковую компетенцию (языковой материал для них может оказаться непосильно сложным). Возможно, имеет смысл в высших учебных заведениях первоначально вводить предметные занятия на английском языке факультативно, с предварительным отбором студентов, которые имеют высокий уровень владения английским языком (не ниже B2).

Независимо от форм реализации предметно-языковое интегрированное обучение является перспективной инновационной методикой, которая может способствовать не только формированию профессиональных и общих компетенций, но и росту образовательного потенциала обучающихся и их гражданского самосознания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. European Commission (2006): European Union Framework of Key Competencies for Life Long Learning. Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competencies for lifelong learning// Official Journal of the European Union, 30 December 2006, Brussels. P. 10–18.
2. European Union. Multilingualism. [Электронный ресурс] URL: [http://europa.eu/pol/mult/index\\_en.htm](http://europa.eu/pol/mult/index_en.htm).
3. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Oxford, 2002. 204 p.
4. Meyer O. Towards Quality-CLIL: Successful Planning and Teaching Strategies. Pulse 33, 2010.
5. Wolff D. Content and Language Integrated Learning// Knapp K-F. Seidelhofer B. Handbook of Foreign Language Communication and Learning 5 (21). Berlin, 2009. P. 545 – 572.

УДК 378

А.Б.Бушев

#### СПОСОБНОСТЬ К РЕФЛЕКСИИ КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС ОБРАЗОВАНИЯ И ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** На пересечении полей цифровых медиа (конвергентных медиа) с мультимедийностью их материалов и не масс-медийных, но столь модных мультимедийных цифровых ресурсов для (само)образования возникает поле медиаобразования и медиаграмотности, которое вновь делает актуальным старую проблему – технологии хороши, но что они позволяют понять субъекту.

**Ключевые слова:** обучаемый, рефлексия, понимание, фрагментаризация мира, масс-медиа.

На пересечении полей цифровых медиа (конвергентных медиа) с мультимедийностью их материалов и не масс-медийных, но столь модных мультимедийных цифровых ресурсов для (само)образования возникает поле медиаобразования и медиаграмотности, которое вновь делает актуальным старую проблему – технологии хороши, но что они позволяют понять субъекту. Иными словами, в новых условиях мультимедийности контента субъект образования вновь оказывается перед старым вопросом риторики и герменевтики – сколько я понял, что я понял и почему. Ведь одной из задач риторики Ю.В.Рождественский считал умение разбираться в массе текстов, окружающих человека. Обучаемый вновь поставлен перед задачами не только понимать, но и репродуцировать и продуцировать контент, самому оперировать с ним.

Субъект образования быстро привык к возможностям технологии – для него не составляет труда собственно техническая сторона получения всего контента посредством одного экрана, в том числе ресурсов масс-медиа, кино, телевидения, сети. Есть у современного обучаемого и «иностранный язык в действии» – возможность понять и перевести иноязычный контент, хотя часто банально не хватает знания иностранного языка, в особенности не английского. И тут, как показывают психолингвистические эксперименты, есть поле работы для образовательных технологий – обучить в должной мере иностранным языкам для понимания современного контента. Но вот что оказалось сложнее – приоритизировать контент, оценивать его, иерархизировать знания, т.е. совершать когнитивные операции с ними, делать знание индивидуальным.

Сегодня в условиях массового общества мы имеем дело с **мозаичной культурой**, суть которой хорошо выражает русская поговорка: «Полуграмотный хуже неграмотного». На фоне развития глобальной культуры отмечается и феномен **фрагментаризации картины мира**. Современная языковая личность далека от идеала. В этой связи нами давно изучается **феномен «новой неграмотности»** – сочетание глобального и локального, невежественности в фундаментальном и осведомленности в узких вопросах, отсутствие панорамно-исторического подхода, аксиологии, декларация приоритетности вкуса и впечатлений, отсутствие познавательной мотивации.

Социологи связывают проблемы культурной грамотности с проблемами элитарности и отмечают, что целый ряд факторов – типовое преподавание, плохое комплектование библиотек, провинциализация образования и т.д. – не обеспечивают воспроизводство интеллигенции, способствуют пассивности, конформизму, консерватизму, не обеспечивают воспроизводство национальной культуры и существование самых сложных и рафинированных форм знания, науки, коммуникаций. Казалось бы, вот поле деятельности для медиаобразования, будь оно дешевым субститутом образования традиционного.

При этом социологи предупреждают о связи деградации образованного слоя с все более отчетливой проблемой институциональных рамок культурной консерватизации, инерции самовоспроизводства и самоидентификации массы (Гудков 2004: 11). На фоне массового сознания общепринятым тоном оказываются услужливость, подражательность, цинизм, эпигонство и апатия.

Оценим, насколько актуальной оказывается **риторико-герменевтическая парадигма образования**, разработанные в герменевтике **техники понимания текстов**.

Традиционным являлось понимание культуры как культуры классической литературы, высокого изобразительного искусства, высокой музыки. Сегодня с этими медиумами высокой культуры спорят кино, попкультура. Как организовать рациональный отбор материала? Техника понимания сложных текстов связана с занимающей нас проблемой понимания объектов дизайна, городов, лиц и т.д. как текстов. Развитие способностей понимания связано с риторикой. Попросим студентов поимпровизировать на темы о лучшем публицисте, старых традициях горожан, традиции выращивать кофе, создавать сады, квинтэссенции стиля модерн, чтеции городов как книг и т.д. – сразу выявим их речевую и культурную компетенцию.

Актуален баланс знания и понимания. Одинаково бесперспективны абсолютизация знания и абсолютизация понимания и творчества. Важен исторический метод в преподавание гуманитарной культуры, а не фрагментарный.

**Важна для понимания национальная традиция.** Посмотрим на воплощение русского в искусстве разных эпох. Искусство Киевской Руси невозможно обсуждать, недооценивая тот мощный импульс, который дает Киевской Руси принятие православия. Показательны и заимствование и развитие византийского, и диалог с итальянскими мастерами. Представления о стилевой периодизации важны для понимания эпох национального искусства: барокко, ампир, эклектика и модерн, неоклассицизм, послереволюционный супрематизм в прикладном искусстве, архитектуре, дизайне, графике, архитектура авангарда, символизм, кубизм, конструктивизм, лучизм, супрематизм, футуризм, кубофутуризм, реализм. И даже явления неоднозначные понимаются лишь из контекста развития национального искусства – план монументальной пропаганды, монументализм, искусство плаката, окна РОСТА, сталинский стиль в искусстве, архитектуре, направления, оппозиционные официальному искусству – суровый стиль, искусство, продолжающее традиции авангарда.

Новую оптику приобретает проблема «интернационализм и национализм». Сегодня кажется закономерным интерес к русской истории, памятники национальным героям, святым. Совсем недавно еще запрещали памятник Клыкова Сергию Радонежскому, с боями публиковали «Поэтические воззрения славян на природу» Афанасьева. Русская идея обретает силу как идея неповторимой и толерантной богатейшей культуры. Новый шаг: экспонируется в наши дни собрание исторической живописи – от Васнецова, Сурикова, от почти забытого Семирадского до Королькова. Расширение российской империи со времен Ивана Грозного не предполагало сосредоточения на своем прошлом. Эпидемия исторического невежества должна искореняться работой системы образования.

Борьбой с американизацией речи должен, по нашему убеждению, явиться полилингвизм нового поколения. Никуда не деться и от экстенсивного чтения.

Банально, но необходимо воспитывать понимание и внимание к ценностям культуры. «О вкусах не спорят» – изречение, простительное в устах провинциальной школьной учительницы, доведенной учениками и нищетой до отчаяния. Вкусы все же воспитывают. Иначе бывает вот что: «публика-с требует» (как у В.Гиллярковского). Иначе можно обойтись двумя десятками слов, как героиня И.Ильфа и Е.Петрова или герой Ю.Полякова в «Не вари козленка в молоке матери его». Здесь опять вспоминается идея Д.С.Лихачева о культуре, занимающей место идеологии. При такой работе происходят и интериоризация социокультурных норм, и освоение ценностей.



При этом важно собственно филологическое знание. Язык понимается как специфический способ существования культуры, средство ее функционирования, как отражение и выражение опосредованной культурой действительности и основной фактор формирования культурных кодов. Культурный код представляет собой ценности, концепты, типы дискурсов, типы ключевых коммуникаторов. Риторика, бесосновательно маргинализированная еще в конце девятнадцатого века, переживает в послевоенное время возрождение в трудах Ю.В.Рожественского и его учеников А.А.Волкова и В.И.Аннушкина. Риторические исследования находят применения в самых различных областях – политическом дебатировании, педагогике, аргументологии, организационной коммуникации, исследовании текстов масс-медиа и т.д.

Категория языковой личности, описание которой начато в науке трудами В.В.Виноградова, Г.И.Богина, Ю.Н.Караулова, многих современных исследователей – это то, что позволяет говорить о речедеятеле во всем многообразии его текстовой деятельности. Категория современной языковой личности россиянина в силу многих причин не исчерпывается фольклорной языковой личностью и русской языковой личностью. Источников мультикультурализма и искусственной социальности несколько, их влияние на русскую языковую личность и русский язык нуждается в пристальном изучении.

Итак, нами намечены лишь отдельные шаги, продемонстрированы лишь отдельные техники, помогающие интерпретации целого – текста. Эта проблематика представляется краеугольной для развития индивидуальных и коллективных способностей интерпретации и понимания. В виду важности последних представляется нелогичным их недоисследованность и недопредставленность среди арсенала дидактических методов и автодидактических способностей обучаемых. Ставится задача сохранить высоты культуры перед лицом торжествующей бюрократии и полубразованности массы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гудков Л.Д. Негативная идентичность. М.: НЛО, ВЦИОМ-А, 2004. С. 11.

УДК 378.147

*И.В.Вяткина, А.А.Курзякова*

### ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены проблемный и информационный подходы в образовании, дано определение проблемно-информационному подходу. Также рассмотрены преимущества применения информационных технологий в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** проблемный подход, информационный подход, проблемно-информационный подход, информационно-коммуникативные технологии.

Анализ трудов ученых, которые занимались вопросами проблемного подхода (А.В.Брушлинский, Т.В.Кудрявцев, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, Т.И.Шамова и др.) и на котором основано проблемное обучение, а также – информационного подхода (Д.Марр, Н.Виннер, К.Шеннон и др.), на котором основано информационное (традиционное) обучение – по цели, по содержанию, по форме – позволяет соотнести эти подходы с процессом познания: 1) по цели: проблемное обучение – продуктивное, творческое по сути – направлено на формирование поисковых и исследовательских умений и навыков, развитие познавательных и творческих способностей; информационное обучение – репродуктивное по сути – направлено на то, чтобы научиться обучающимся самостоятельно получать знания в насыщенной информационной среде; 2) по содержанию: проблемное обучение основано на самостоятельном (в определенной мере) «освоении» знаний и умений в процессе преобразования, преодоления противоречий в проблемной ситуации; информационное обучение основано на «овладении» знаниями (информацией) и умениями в процессе их накопления; 3) по форме (с точки зрения Е.В.Ковалевской): проблемное обучение имеет нелинейную, вертикальную спиралеобразную развертку: 1) презентация педагога и восприятие обучающимся познаваемого объекта, содержащего очевидную или неочевидную проблему; 2) присвоение студентом познаваемого объекта в процессе разрешения проблемных ситуаций, создаваемых на основе проблемных задач; 3) творчество студентов и педагога в создании новых объектов познания, в постановке и решении новых проблем, при этом контроль осуществляется на всех трех уровнях; информационное обучение имеет линейную, горизонтальную развертку. С одной стороны, трудно объединить в одно целое столь различные по своим характеристикам подходы: проблемный

подход, основными характеристиками которого являются – продуктивность, преобразование, нелинейность; информационный подход, основными характеристиками которого являются – репродуктивность, накопление, линейность. С другой стороны, эти подходы можно объединить, так как, по определению, «информация» – это «сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством...» [8]. Поскольку любая информация как сведения о мире и протекающих в нем процессах содержит явные и скрытые объективные проблемы, воспринимаемые человеком, постольку проблемный и информационный подходы являются частью единого информационного поля Земли, единого информационного пространства. При определении проблемно-информационного подхода мы будем опираться на сформулированное определение проблемного подхода, нацеленного «на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по постановке и решению проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности...» [3]. Сформулируем определение проблемно-информационного подхода, который нацелен «на развитие творческого мышления в процессе анализа информации, творческих межличностных отношений в процессе обмена информацией, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по созданию новой информации, нового информационного продукта при постановке и решении проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [3].

Проблемный и информационный подходы, играют разные роли – информационный подход отвечает за содержание современного образования, а проблемный – за процесс современного образования. Возвращаясь от науки к жизни, можно отметить следующее: проблему мы ищем в информации, а новую информацию создаем через постановку и решение проблем, постольку проблемный и информационный подходы – это часть единого целого [3].

Наступивший век информатизации позволяет обогатить процесс обучения с помощью информационных технологий. Они могут быть использованы в качестве одного из способов повышения интереса к дисциплине, углубления знаний и мотивации к обучению на различных стадиях учебного процесса.

Применение ИКТ позволяет расширить возможности передачи учебной информации, которая постоянно обогащается благодаря развитию интерактивных компьютерных систем: использования видеофрагментов, создания различных средств наглядности, оживления мультимедиа, рисунки, схемы, таблицы, возможность создания музыкального фона [2]. Преимущества информационно - коммуникативных технологий заключаются в том, что, кроме возможности более иллюстративного, наглядного представления материала, эффективной проверки знаний, к ним можно отнести и многообразие организационных форм в работе обучающихся и методических приемов в работе преподавателя [5].

В настоящее время выделено несколько компьютерных технологий, которые могут быть использованы в учебном процессе:

- технология компьютерных презентаций. Основным достоинством этой технологии является то, что она может вписаться в любое занятие и эффективно помочь преподавателю и студенту;
- лабораторно-компьютерный практикум. Эта технология более трудоёмка для преподавателя и требует специальной подготовки. Она предусматривает активную роль студента и эффективна для его творческого развития;
- компьютерное тестирование. Это практически традиционное тестирование и только использование компьютеров и современных программ обработки результатов тестов делает его технологичным [4].

Информационные компьютерные технологии могут быть использованы на любом этапе занятия: 1) для обозначения темы занятия; 2) в начале занятия с помощью вопросов по изучаемой теме, создавая проблемную ситуацию; 3) как сопровождение объяснения преподавателя (презентации, формулы, схемы, рисунки, видеофрагменты); 4) для контроля знаний [6].

Внедрение информационно-коммуникативных технологий в учебный процесс и объединение их с традиционными методами преподавания ставит студентов перед необходимостью быть готовыми к меняющимся формам обучения, к восприятию усовершенствованного содержания предметов. Например, студенты с образным мышлением тяжело усваивают технологию производства потому, что они без картинки не способны понять процесс, изучить явление, а обучающиеся с теоретическим типом мышления нередко отличаются формализованными знаниями. Для них компьютерные программы с видеосюжетами, подвижными графиками, схемами – дополнительное средство развития образного мышления. Оба вида мышления одинаково важны для изучения специальных дисциплин [1].

Занятия по специальным дисциплинам отличаются сложностью используемого оборудования. И поэтому использование компьютерных обучающих программ на занятиях специальных дисциплин актуальны, прежде

всего, из-за возможности наблюдения таких процессов и явлений, которые либо невозможно провести в кабинете, либо невозможно наблюдать и трудно представить, понять.

Подводя итог, можно отметить, что новые информационные технологии, применяющиеся на занятиях, повышают познавательную активность студентов, что, несомненно, приводит к повышению эффективности обучения. Следует отметить, что современные компьютерные программы учебного назначения при соблюдении необходимых условий их применения оказывают существенную поддержку традиционным, поднимая тем самым процесс обучения на качественно новый уровень [7] и приводит к целому ряду положительных моментов: 1) психологически облегчает процесс усвоения материала студентами; 2) вызывает живой интерес к предмету познания; 3) расширяет общий кругозор обучающихся; 4) возрастает уровень использования наглядности на занятии; 5) повышается производительность труда преподавателя и студента на занятии.

Бесспорно, что в современной высшей школе компьютер не решает всех проблем, он остается всего лишь многофункциональным техническим средством обучения. Не менее важны и другие современные педагогические технологии и инновации в процессе обучения, которые позволяют не просто передать каждому обучаемому некий запас знаний, но, в первую очередь, создать условия для проявления познавательной активности обучающихся. Информационно-коммуникативные технологии, в совокупности с правильно подобранными технологиями обучения, бесспорно, содействуют формированию активного интереса у обучающихся к изучению традиционных технологий, создают необходимый уровень качества, вариативности и индивидуализации обучения, воспитания и развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бартош Д.К. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании немецкого языка на начальном этапе // Среднее профессиональное образование. 2011. № 4. С. 21-24.
2. Вяткина И.В., Курзякова А.А. Влияние интерактивной образовательной среды на интенсивность учебного процесса на уроках «Технология» // Педагогика, психология и обществознание – 2014: Сборник статей Международной научно-технической конференции / Под общ. ред. М.Г.Шалыгина. Брянск, 2014. С. 15-19.
3. Ковалевская Е.В. Проблемно-информационный подход в современном образовании // Реализация проблемного и информационного подходов к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы XI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (18-19 марта 2011 г.): Сборник статей / Отв.ред Е.В.Ковалевская. М.: Издательство «Спутник +», 2013. С 60–62.
4. Кожевников Ю.В. Инновационные образовательные технологии на рубеже XX-XXI в. М.: Наука, 2008.
5. Колобаева Н.А., Вяткина И.В, Гарифуллина Н.К., Хайруллина Э.Р. Информационно-коммуникативные технологии как способ интенсификации образовательного процесса бакалавров в технологическом университете // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17. № 11. С. 224-228.
6. Крюкова Л.Ф. Компьютерные технологии в преподавании. // Высшая школа. 2005. № 1.
7. Низамутдинова Г.Ф. Хайруллина Э.Р. Информационные технологии в профессиональном образовании бакалавров туризма // Инновационное развитие современной науки: Сб. ст. Международной научно-практической конференции: В 9 ч. / Отв. ред. А.А.Сукиасян. 2014. С. 3-7
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1990.

УДК 377.12

С.А.Губанов

#### ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДОКУМЕНТАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ»: ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД

**Аннотация.** В статье затрагивается вопрос о продуктивных, активных методах контроля знаний и умений студентов, обучающихся на программах среднего профессионального образования, по дисциплине «Документационное обеспечение управления»; обращается внимание на продуктивность ситуационного подхода и практико-ориентированных тестовых заданий в ходе рейтингового контроля, отмечается важность работы с документами в контексте поисковой деятельности студентов.

**Ключевые слова:** знания, умения, контроль, активный метод контроля, ситуационный анализ документации.

Проблемно-информационный подход в педагогике и теории образования зарекомендовал себя в качестве активного способа формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, как один

из источников креативного профессионального мышления и поведения. Описанные в педагогике активные и проблемные методы обучения, а также ситуативный кейс-метод являются способами реализации проблемного подхода, дающего богатый материал для развития различных компетентностей, как в рамках высшего образования, так и в рамках среднего специального образования.

Ситуативность, функциональность педагогического процесса связана с мотивацией получения образования: готовность к профессиональной деятельности основывается на внутренней потребности личности к получению новых знаний и навыков, а преподаватель призван сформировать и усилить данную потребность, применяя различные методики и формы обучения.

Специфика среднего профессионального образования состоит в практической направленности обучения, в акцентировании внимания на решении конкретных производственных задач в ходе обучения. Именно поэтому представляется настолько важным правильно и эффективно организовать не только само преподавание дисциплины, сколько и контроль полученных знаний и умений.

В статье рассмотрим различные способы контроля знаний и умений студентов среднего профессионального образования, приобретенные ими на занятиях по курсу «Документационное обеспечение управления», исходя из проблемного практико-ориентированного подхода к изучению дисциплины.

Концептуальной основой курса учебной дисциплины «Документационное обеспечение управления» является понимание и осознание юридической силы документа, государственных требований к его оформлению и содержанию; навыки составления деловой документации трех основных типов: информационной, распорядительной и юридической направленности; знание законов и актов, регулирующих документационную деятельность в России.

Программа учебной дисциплины «Документационное обеспечение управления» является частью основной профессиональной образовательной программы среднего профессионального образования базовой подготовки по специальности 030912.51 «Право и организация социального обеспечения».

В результате освоения дисциплины студент должен **уметь**:

- оформлять организационно-распорядительную документацию в соответствии с действующим ГОСТом;
- осуществлять обработку входящих, внутренних и исходящих документов контроль за их исполнением;
- оформлять документы для передачи их в архив.

В результате освоения дисциплины студент должен **знать**:

- понятие документа, его свойства;
- способы документирования;
- правила составления и оформления организационно-распорядительной документации;
- систему и типовые технологии документационного обеспечения управления;
- особенности делопроизводства по обращениям граждан и конфиденциального делопроизводства [5].

Основные пособия по документированию являются традиционными и содержат минимум знаний, необходимых для верного составления документов [5, 6, 7].

Замкнутость практических и семинарских занятий на изучении исключительно стандартов и требований к шаблонам документов порождает репродуктивную неспособность самостоятельно мыслить и составлять документы, исходя из конкретной производственной задачи. Данный распространенный факт в практике преподавания рассматриваемой дисциплины влечет за собой принципиальную смену не только планов семинаров и практик, но и иной подход к работе с тестовым контролем знаний студентов.

В связи с этой необходимостью автором было издано методическое пособие по данной дисциплине, в котором содержатся указания на рейтинговые ситуационные задачи по делопроизводству, а также написаны некоторые работы по оценке готовности студентов к получению коммуникативных навыков [2, 3, 4].

Исходным пунктом предлагаемой методики контроля является погружение студента в конкретные *производственные ситуации*, которые требуют принятия *документационного решения*. Таким образом, студенту необходимо:

- внимательно изучить ситуацию на производстве;
- выбрать необходимый тип документа по ситуации;
- верно оформить документ: от реквизитов до самого текста документа.

Приведем пример ситуации.

#### **Ситуация 1.**

Департамент поддержки и развития малого предпринимательства письмом за подписью зам. директора департамента Сверчкова А.В. уведомил руководство детского сада № 1586 о том, что в связи с развитием предпринимательства здание детского сада должно быть передано для технических нужд департамента.

Исполнителем Васильевой по поручению директора детского сада № 1586 Юго-Западного окружного управления образования г. Москвы, расположенного на проспекте Мичуринском, дом 22 г. Москвы, было составлено письмо, адресованное отделу писем Мэрии Москвы по адресу: г. Москва, ул. Тверская, 13, в котором директор детского сада № 1586 О.А.Абрамова просила разобраться в данном вопросе, мотивируя тем, что в названном районе детских садов осталось мало и не все дети могут посещать детские дошкольные учреждения. Письмо было ответом на полученный документ от Департамент.

Документационное решение может быть предложено как верное, так и неверное: в задачу преподавателя входит обсуждение предложенных вариантов решения проблемы и нахождение наиболее правильного и целесообразного.

Отрабатывая на практических занятиях ситуационное оформление документов, студенты учатся самостоятельно мыслить и принимать решения. В конце семестра предлагается итоговая зачетная работа, состоящая из трех заданий:

- 1) исправить ошибки в языке делового документа;
- 2) верно описать источник;
- 3) составить документ, исходя из предложенной ситуации.

Приведем пример итоговой зачетной работы, исходя из сформулированных выше принципов контроля проблемного типа.

#### Итоговая зачетная работа

##### Вариант 1

1. Исправьте ошибки в деловом стиле, укажите тип ошибки.

– Частично доставленные телесные повреждения не привели к убийству потерпевшего. Прошу принять меры по его поимке.

– Срок выполнения задания должен быть пролонгирован.

2. Запишите правильно библиографическое описание.

3. Составьте документ на основе предложенной деловой ситуации.

Кроме того, в пособии автора предложены различные тестовые задания продуктивного типа без вариантов выбора ответа, стимулирующие студентов к самостоятельному выполнению задания по составлению документов.

Таким образом, документирование превращается для студентов в осмысленный, практический инструмент решения производственных задач. Проблемный подход к решению практических задач позволяет сформировать языковую и коммуникативную компетентность обучающегося, мотивировать его к профессиональной деятельности, на практике постараться применить полученные знания. В рамках курса по делопроизводству это особенно актуально, поскольку составление того или иного вида документа зависит от конкретной производственной ситуации, что дает возможность применить знания и творчески их осмыслить.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гладий Е.В. Документационное обеспечение управления: Учебное пособие. М.: РИОР: ИНФРА-М., 2013. 249 с.
2. Губанов С.А. Документационное обеспечение управления. Методические рекомендации. Самара: МИР, 2014. 85 с.
3. Губанов С.А. Экспериментальное исследование лингвоэкологической культуры студентов технического вуза // Наука и культура России. 2013. № 1. С. 169-172.
4. Губанов С.А. Межкультурный диалог на уроках словесности // Роль иностранных языков в институализации российского общества: Материалы Международной научно-практической конференции. Барнаул, 2012. С. 157-160.
5. Пшенко А.В. Документационное обеспечение управления. М.: Академия, 2012. 158 с.
6. Румынина Л.А. Документационное обеспечение управления. М.: Академия, 2012. 224 с.
7. ФГОС СПО по специальности 030912 «Право и организация социального обеспечения» от 13 июля 2010 г.

УДК 378.016

*З.А.Демченко*

### **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВЕДУЩЕГО ТИПА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА**

**Аннотация.** В работе представлена научно-исследовательская деятельность студентов вуза как ведущий тип современной организационной культуры, обеспечивающей развитие познавательной активности студентов

и части образовательной системы. Делается вывод о том, что модернизация высшего профессионального образования, подготовка кадрового резерва исследователей (научные и научно-педагогические) связана с развитием вузовской науки в части усиления научно-исследовательской деятельности студентов, развитием не только академической, но и индивидуальной, социальной и профессиональной мобильности.

**Ключевые слова:** стратегии инновационного развития Российской Федерации; кадровое обеспечение инновационной России; научно-исследовательская деятельность студентов; подходы; мобильность.

В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р), разработанной на основе положений Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (далее - Концепция) в соответствии с Федеральным законом «О науке и государственной научно-технической политике» отмечается, что для будущего инновационного развития страны, кроме качества образования обучающейся молодежи, значительную роль играют формирование у них жизненной установки на принятие непрерывного профессионального образования как данности [8].

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в статье 72 «Закона» указано, что целями интеграции являются кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности, а в статье 12 «Закона» определено такое содержание, которое должно учитывать разнообразие мировоззренческих подходов и способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений, обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями и др. [9].

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества, означает отказ от понимания образования как получения готового знания по традиционной схеме подготовки будущего специалиста, а понимание образования как достояния личности, средства развития творческого и аксиологического потенциала для самореализации их в русле построения личной карьеры.

Новая парадигма отечественного образования связана с усилением роли научно-исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе вуза. Инновационные подходы к организации и управлению научно-исследовательской деятельностью студентов приобретают особую актуальность в условиях модернизации отечественного производства и развития инновационной экономики, а также развития индивидуальной, социальной, академической и профессиональной мобильности специалиста постиндустриального общества [2, с. 114-120].

Наравне с аксиологическим подходом как базовым, позволяющим учесть все требования, заложенные в директивных и концептуальных документах к отечественному образованию немаловажную роль играет объективно-ориентированный подход. Данный подход обладает достаточно мощным и универсальным способом описания и поведения обучаемого субъекта. Он позволяет предвидеть, проектировать, программировать поведение субъекта и при этом позволяет осуществлять мониторинг ситуативного развития событий. Данный подход как никакой другой позволяет учесть риски при моделировании стандартных и нестандартных ситуаций в образовательном процессе современного вуза. Он позволяет: создавать множество программных сред и упрощает проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов, желающих заниматься научно-исследовательской деятельностью как деятельностью по выбору (личностные компетенции субъекта); способствует самоорганизации динамической системы; указывает на место обучающегося субъекта в этом процессе.

Опыт профессиональной деятельности подтверждает посылку о том, что показателем эффективности такого процесса выступает максимальное качество аппроксимации и минимальное время построения индивидуальных образовательных траекторий, способных перейти в маршруты функциональной грамотности будущего специалиста (профессиональные, инструментальные и общенаучные компетенции).

Понятие «аппроксимация» нами заимствовано из словаря бизнес – терминов, математической терминологии - это приближенное решение сложной функции с помощью более простых, что резко ускоряет и упрощает решение задач. В экономике целью аппроксимации часто является укрупнение характеристик моделируемых экономических объектов (<http://dic.acad>).

С помощью объектно-ориентированного подхода к построению модели управления участием студентов в научно-исследовательской деятельности и формирования у них, при этом, ценностно-позитивное отношение

к данному виду деятельности уменьшается степень риска при изменении параметров влияния внешней среды на позицию студента и его мировоззренческую систему ценностей.

Среди множества параметров, которые меняются постоянно исходя из потребностей новых агентов образовательного процесса, их личностных компетенций ведущим параметром остаётся академическая мобильность, которая опирается (строится) на основе имеющейся либо развитой нами индивидуальной и социальной мобильности студентов.

Развитие академической мобильности обучающихся является одной из приоритетных задач проходящей в Российской Федерации образовательной реформы. От ее успешного выполнения в значительной мере зависит решение другой задачи стратегического масштаба – создание основ инновационной экономики в России. В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ 17 ноября 2008 г. № 1662-р, предусматривается формирование к 2020 г. инфраструктуры и институциональных условий академической мобильности студентов и преподавателей.

Повышение показателей академической мобильности студентов и преподавателей, позволяющих обеспечить новые уровни взаимодействия различных образовательных и экономических систем, привлечение вузами для преподавания специалистов из реального сектора экономики обозначены в качестве ожидаемых конечных результатов реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы, утвержденной постановлением Правительства РФ от 07 февраля 2011 г. № 61.

Россия наравне с другими европейскими государствами участвует в формировании единого мирового образовательного пространства. Открытое образовательное пространство предполагает рост мобильности студентов, на различных её уровнях: академической (внешней и внутренней для бакалавров, магистров и преподавателей); социальной (для обучающихся); профессиональной (выпускников вуза); индивидуальной (для обучающихся).

Под внешней (международной) академической мобильностью понимается обучение студентов и аспирантов Университета в зарубежных вузах, а также работа преподавателей и сотрудников в зарубежных образовательных или научных учреждениях. Под внутренней (национальной) академической мобильностью понимается обучение студентов и аспирантов, а также работа преподавателей и сотрудников Университета в ведущих российских университетах и научных центрах [7].

При анализе сущностного содержания понятия «академическая мобильность» нами было установлено, что с позиции международного сотрудничества данный вид деятельности вузов направлен на улучшение международных связей по обмену образовательными программами, студентами и преподавателями. К сожалению понятия «академическая», «индивидуальная», «социальная», «профессиональная» мобильность, введенные исследователями в свои работы имеют почти одинаковую интерпретацию - перемещение обучающегося субъекта из одного вуза в другой, с одной страны в другую.

В положениях деятельности почти всех вузов РФ по развитию академической мобильности под академической мобильностью понимают перемещение обучающегося (студента, аспиранта, слушателя) или работника, имеющего отношение к образованию, на определенный период в другое образовательное или научное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания, проведения исследований или повышения квалификации, после чего обучающийся или работник возвращается в свое основное учебное заведение для продолжения учёбы либо работы.

Академическая мобильность как общепринятое в образовательной среде понятие становится самым исследуемым за последнее время. Данное понятие получило свою интерпретацию в лексиконе исследователей в связи с подписанием совместного Заявления государств «Зоны Европейского Высшего образования» (Болонская декларация, подписанная 19 июня 1999 г.). В большинстве своём академическая мобильность рассматривается авторами как перемещение обучающихся или преподавателей-исследователей для обучения или проведения исследований на определенный академический период: семестр, или учебный год в другое высшее учебное заведение (внутри страны или за рубежом) с обязательным перезачетом освоенных образовательных программ в виде кредитов в своем вузе или для продолжения учебы в другом вузе [1].

В глоссарии терминов Болонского процесса [4, с. 46-52] академическая мобильность определяется как «ключевой принцип формирования Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства, предусматривающий многообразные возможности для свободного перемещения европейских студентов, преподавателей и исследователей в этих пространствах в целях аккумуляции на личностном уровне академического и общекультурного потенциала развития национальных систем высшего образования и увеличения их вклада в социально-экономическое развитие своих стран [5].

Мировые процессы глобализации делают академическую мобильность одним из решающих факторов достижения состояния национальной конкурентоспособности. В этой связи академическая мобильность давно уже перешагнула рамки образовательной сферы и стала ключевой проблемой социально-экономической политики современного постиндустриального государства.

Вопросам, связанным с развитием академической мобильности студентов в контексте процессов глобализации, интернационализации и европеизации высшего образования посвящены работы отечественных ученых: В.И.Байденко, Н.И.Башмаковой, В.А.Козырева, В.А.Садовниченко, В.М.Филиппова и др. Развитию академической мобильности студентов в условиях современного образовательного пространства вуза посвящены работы Е.И.Артамоновой, В.А.Ильина, Б.В.Касевича, Г.Ф.Ткач и др.

Академическую мобильность в области международного сотрудничества высшей школы нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным только с системой обмена студентами учебных заведений разных стран. Эксперты отмечают, что в реальности имеет место сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями обучения, принятием и не принятием другого менталитета.

Анализ опыта российских вузов в развитии академической мобильности студентов позволяет сделать вывод, что для успешного развития академической мобильности необходимо разработать стратегию этого направления, которая вписывалась бы в общую программу интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки в рамках концепции модернизации российского высшего профессионального образования. Поэтому возникла необходимость в изучении и анализе всех сторон этого процесса с целью дальнейшего использования его российской высшей школой для совершенствования своей системы образования и интересов России в целом.

Развитие системы высшего образования направлено на обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров для наукоемкого производства, что связано с углублением и расширением потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, в совершенствовании уровня общенаучных и общекультурных компетенций.

Проблема исследования состоит в поиске организационно-педагогических условий, позволяющих в рамках современного образовательного процесса обеспечить все виды мобильности, и выявить тот вид мобильности, который должным образом повлияет на формирование все других видов. В качестве такой мобильности мы определяем индивидуальную, включающую в себя не только изменение статуса человека в социуме, но и самоопределение личности, её саморазвитие и самосовершенствование как «Я – концепция». Изменение уровня индивидуальной мобильности позволяет человеку самоактуализироваться при адаптации в любом секторе современного общества, быть конкурентно способным.

Лишь при наличии индивидуальной и социальной мобильности появляется желание и необходимость развивать академическую мобильность. Все три вида мобильности интегрируясь, создают достаточный уровень профессиональной мобильности.

В процессе развития индивидуальной и социальной мобильности студентов обучающихся в «Научной школе студента-исследователя» нами производится диагностика направленности личности (методики Д.Кейрси, М.Рокича, Н.И.Шевандрина), определяются их личностные практико-ориентированные интересы

Целостное представление о процессе формирования индивидуальной мобильности студент как субъекта организационной культуры деятельности основывается на теоретических положениях: Н.А.Бердяева об экзистенциалистском утверждении ничем не ограниченного духовно-творческого начала личности посредством коммуникаций; Ж.Мартини об интеграционном гуманизме и персоналистической демократии как идеи самореализации потенциалов человека; Ж.Лакруа о развитии человеческого в человеке через вдохновение, интенцию как путь к самопостижению, саморазвитию и самоопределению; идеи Г.Гадамара, Э.Левинаса, И.Канта, др. о том, что ценностное отношение к познавательной или преобразующей деятельности всегда связано с актом восприятия субъектом значимости самого себя в этой деятельности.

Философское осмысление понятия «индивидуальная мобильность» на основе экзистенциально-гуманистической парадигмы *позволяют судить* о том, что с одной стороны понятие «мобильность» становится является понятием универсальным, с другой стороны — все более расширяется «арсенал» современных представлений о его разновидности. Особое внимание обращено на такое понятие как «интерпретирующий себя субъект», которое согласуется с представлениями А.К.Орешкиной о приоритетном развитии личности студента в образовательном процессе современного вуза, характеризующейся «...мировоззренческой, функциональной, профессиональной компетентностью, профессиональной и нравственной культурой деятельности [6, С. 8].



В соответствии с разработанной концепцией деятельности «Научной школы студента – исследователя» каждый индивидуальный или групповой исследовательский модуль нами проектируется согласно следующей логике вопросов: 1) срез входного контроля знаний и умений (для определения уровня готовности обучающихся к предстоящей учебно-исследовательской либо научно-исследовательской деятельности; 2) согласования вида задания: эссе; реферат, расчётно-графическое задание; творческий проект; разработка модели механизма либо приспособления; статья для публикации; тезисы выступления и пр.); 3) определение плана участия обучающихся «Школы» в научно-практических семинарах и конференциях (вуз, регион, ближнее или дальнее зарубежье; 4) выявление желающих продолжить обучение в магистратуре либо аспирантуре, в том числе и за рубежом.

При этом все программы и проекты деятельности реализуются на основе следующих общедидактических принципов:

- принцип развития познавательной активности студентов на основе развития представления у них о научно-исследовательской деятельности как организационной культуре и системообразующей ценности личности субъекта деятельности;
- принцип соответствия способностям и возможностям их реализации в образовательном и социокультурном пространстве вуза;
- принцип психолого-педагогической комфортности, создающий благоприятный микроклимат для реализации задуманных проектов в контексте индивидуальных образовательных траекторий плавно переходящих в маршруты функциональной грамотности (профессиональные компетенции или профессиональная мобильность) и др.

Объективно-ориентированный подход создаёт предпосылки для включения в образовательный процесс таких подходов, как личностно-ориентированный, системно-деятельностный, аксиологический и др.; структурирует систему научно-исследовательской деятельности студентов, опираясь на теорию поэтапного формирования умственных действий, позволяет осуществлять реальное взаимодействие между отдельными учебными дисциплинами, реализуемыми в образовательном процессе современного вуза и уровнями получения образования (первый, второй и третий уровни высшего образования) [3, С. 74-79].

Диапазон обсуждаемых проблем, в контексте осмысления роли подходов к организации научно - исследовательской деятельности студентов в образовательном процессе современного вуза, роли деятельности в проектировании индивидуальных образовательных траекторий, проблемы формирования у студентов ценностно-позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности как ведущего типа организационной культуры будущего специалиста, весьма широк. Развитие аксиологического потенциала студентов, обладающих субъективной идеологией, может быть достигнуто, если: 1) в образовательном процессе вуза предусмотрена актуализация ценностного содержания образования, в том числе и в содержательных формах и этапах научно-исследовательской деятельности студентов; 2) в образовательной среде вуза обеспечивается ценностное самоопределение студента как будущего специалиста на основе принятия и проживания базовых общекультурных ценностей [3, С. 74-79].

В качестве заключения можно сказать следующее – проблема формирования ценностно-позитивного отношения у студентов вуза к участию в научно-исследовательской деятельности есть проблема ценности этого отношения, которое обусловлено влиянием внутреннего фактора – это «удовлетворённость деятельностью – не удовлетворённость деятельностью» и внешнего фактора – это межличностное отношение на уровне субъект-субъектных коммуникаций и стиля управления субъектом (удовлетворённость субъекта участием в научно-исследовательской деятельности есть функция содержания деятельности, а неудовлетворённость – функция условий, в которых выполняется деятельность).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Академическая мобильность. URL: <http://kineu.kz/> (дата обращения: 25.09.2015)
2. Демченко З.А., Орешкина А.К. Развитие индивидуальной, социальной и академической мобильности обучающихся в образовательном процессе современного вуза // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 12. С. 114-120.
3. Демченко З.А. Научно-исследовательская деятельность студентов современного вуза как объект комплексного педагогического осмысления /З.А. Демченко // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 74-79.
4. Козырин А.Н. Финансирование академической мобильности в зарубежных странах // Реформы и право. 2011. № 1. С. 46–52.
5. Мартыненко О.О. Управление академической мобильностью в вузах / О.О.Мартыненко, Н.В.Жукова // Университетское управление: практика и анализ / Сайт Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. URL: <http://www.vvsu.ru/UserFiles/File/> (дата обращения: 12.08.2015 г.).

6. Орешкина А.К. Развитие горизонтальной взаимосвязи всех субъектов образовательного процесса в системе непрерывного образования. М.: Эгвест, 2008. С. 8.
7. Садовничий В.А. Проект положения МГУ об академической мобильности. М., 2007. window.edu.ru.
8. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» (Распоряжение Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р.) (раздел III «Развитие человеческого капитала», гл. 10 «Профессиональное образование») URL: [garant1://700061](http://garant1://700061) (дата обращения: 22.09.15 г.).
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://news.sfu-kras.ru/node/11515> (дата обращения: 10.05.2015 г.).

УДК 377

Ю.Н.Карпова

## КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИМИДЖА ПЕДАГОГА КАК СОВОКУПНОСТЬ МОДАЛЬНОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ

**Аннотация.** В данной статье выделены составляющие педагогической культуры, которые реализуются в ходе педагогического общения учителя в его профессиональной деятельности. Выявлены коммуникативные характеристики имиджа педагога, являющиеся актуализированными модальностями культуры личности и культуры общества. Отражена роль феномена педагогического имиджа в системе его коммуникативной компетентности.

Проблема имиджа специалиста встала в последние годы довольно остро не только в сфере публичных профессий, но и в сфере гуманитарного знания – в группе профессий «Человек-Человек», среди которых особое место занимает профессия учителя. Имидж, как показывает наше исследование, далеко не исчерпывается внешними эмпативными характеристиками педагога. Он представляет собой систему, которая рождается и реализуется в бытовом и, особенно, в педагогическом общении.

Латинский термин «культура» означает взращивание, совершенствование чего-либо [4]. Культура в приложении к профессиональной подготовке будущего педагога кроме модальностей «предусловие образования» и «целерезультативный компонент образования» выступает в качестве образовательной среды (культурно-цивилизационной среды) и как процесс постижения культуры и вхождения в нее в структуре деятельности и общения.

Культура педагога включает в себя массу аспектов: профессиональную культуру, информационную, управленческую, создающую и ментальную культуру.

Структуру педагогической культуры можно представить в виде схемы:

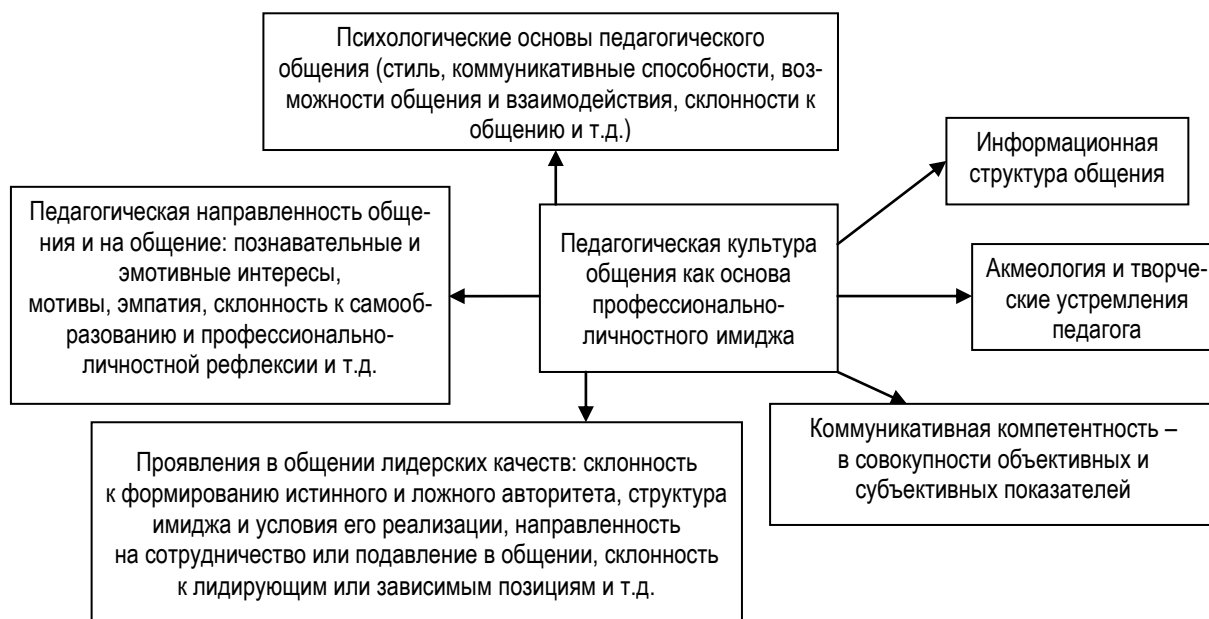


Рис. 1. Структура коммуникативного компонента культуры педагога

Как следует из рисунка 1, структура педагогического общения как основы профессионально-личностного имиджа находится в зависимости от следующих компонентов его коммуникативной культуры: педагогической направленности, коммуникативной компетентности, творческой активности.

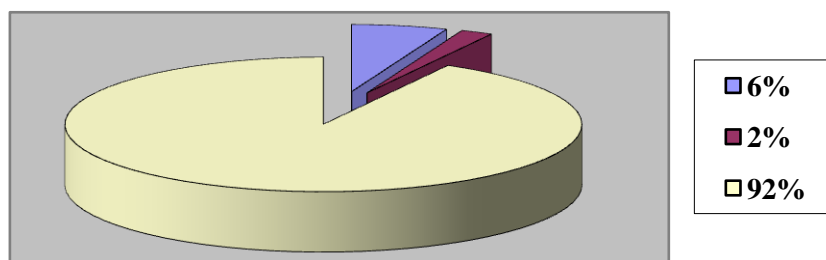
Все эти культурные особенности педагога складываются в понятие имиджа. Каждый человек стремится понимать других и быть понятым, поэтому именно в этом ракурсе возникает интерес к проблеме имиджа, что обусловлено его значением для профессиональной и личностной успешности человека, его ролью в построении успешных коммуникаций, значимых для профессиональной самореализации.

Коммуникативные характеристики имиджа дают возможность определить продуктивность педагогического взаимодействия. Это знания в области коммуникативных дисциплин (педагогике, психологии, риторике, логики), коммуникативные и организационные способности, способности к эмпатии, самоконтролю, культура вербального и невербального взаимодействия (правильная речь, постановка голоса, мимика, поза, жесты, визуальный контакт, просодика и экстралингвистика, такесика, проксемика).

Чем более содержательной по объему и характеру является педагогическая деятельность, тем более многогранными и разнообразными являются характеристики имиджа педагога.

Процесс образования и воспитания является созиданием, он естественным образом связан с культурой в полном смысле этого понятия, причем, в первую очередь, с динамическими ее характеристиками, одной из которых и является имидж педагога.

Указанные модальности культуры педагога могут носить в общении имидже определяющую нагрузку, либо дополняющую имидж педагога, либо являться фоном его педагогического общения. Устойчивую взаимосвязь имиджевых характеристик общения и деятельности педагога с его культурой можно определить при помощи теста коммуникативных умений Л.Михельсона, который предлагается в переводе и адаптации Ю.З.Гильбуха.



**Рис. 2. Результаты теста коммуникативных умений**

По результатам тестирования, проведенного с педагогами разного возраста и пола, работающими в СПО, можно сделать вывод, что основная масса педагогов обладает высоким уровнем коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений (92 %). Большинство респондентов характеризуется контактностью, умением оказывать и принимать поддержку и сочувствие, правильно реагировать на справедливую критику. Небольшое количество (2%) – обладают агрессивным типом поведения, 6 % испытуемых – зависимым поведением. Однако эти особенности поведения ни коим образом не зависят ни от пола, ни от возраста испытуемых.

На сегодняшний день культура пронизывает все сферы деятельности общества. В том числе и профессиональную деятельность, выражая ее качественную характеристику. С развитием той или иной профессии формируются профессиональные нормы и правила, соблюдение которых должно осуществляться на любом уровне профессиональной деятельности.

В соответствии с требованиями ФГОС СПО подготовка будущего учителя предполагает развитие его культурного потенциала, включающего владение культурой мышления, речи, поведения, как составляющего его профессионального имиджа.

Имидж педагога порождается, изменяется и реализуется через коммуникативные функции деятельности в строгом соответствии со структурой педагогической культуры и педагогического общения учителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горчакова В.Г. Имиджология. Теория и практика: учебное пособие для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2011. 335 с.
2. Дергачева Е.Е. Личностная автономия как предмет психологических исследований: Автореф. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.

3. Перельгина Е.Б. Психология имиджа. Учебное пособие М.: Аспект Пресс, 2002. 223 с.
4. Шульга Е.Н. Когнитивная герменевтика. М., 2002.

УДК 378

*В.И.Клинг, Ю.М.Сивоконева*

### **АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА В РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

**Аннотация.** Данная статья представляет анализ особенностей проблемно-информационного подхода в реализации коммуникативно-стратегической деятельности при обучении иностранному языку. Анализируются оптимальные педагогические условия, способствующие реализации целей образования на основе различных подходов в обучении среди которых проблемно-информационный подход является доминирующим.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное высшее образование, проблемно-информационный подход, коммуникативно-стратегическая деятельность, общепрофессиональные компетенции.

Компетентностная парадигма профессионального образования предполагает формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Педагогические условия развития вышеперечисленных компетенций становятся оптимальными в случае вовлечения обучающихся в активную и мотивированную деятельность с использованием различных подходов к обучению. Проблемно-информационный подход является одним из наиболее эффективных для организации коммуникативно-стратегической деятельности на занятиях иностранного языка.

Коммуникативно-стратегическая деятельность студента складывается из определенных действий и операций, имеющих конкретную цель, характер операций, предмет, средства и результат деятельности. Познание механизмов этого вида деятельности и регуляция способов ее осуществления происходит через развитие когнитивных образовательных способностей, основанных на понятиях «коммуникативная деятельность», «стратегия», «когнитивная структура» и объединяют в себе все вышеназванные виды действий. Объектом деятельности для субъекта выступает, например, процесс познания и построения композиционной модели профессионально-ориентированного и профессионального текста, восприятия основной темы через когнитивную модель текста лекции, самостоятельно прорабатываемого материала. Методом выявления накопленного уже субъектного опыта является тестирование, наблюдение за учебной деятельностью. Данный анализ и педагогическое наблюдение позволяют констатировать практическое отсутствие/присутствие метазнаний по указанным направлениям обучения, как и умений работы с моделью текста, композицией. При этом учитывается заинтересованность обучаемых в конкретных проблемах профессионального характера, а также их мотивированность, т.е. мотивирующий уровень структуры личности. Как известно, активность в обучении не принадлежит к врожденным качествам личности. Она формируется в процессе познавательной деятельности и характеризуется стремлением к познанию, умственным напряжениям и проявлением нравственно-волевых качеств обучаемых.

Рассмотрим совокупность языковых, речевых действий и операций, направленных на познание текста профессиональной направленности на основе знаний о жанрово-параметрической шкале, формирующих профессиональную языковую культуру и культуру общения. Прежде всего, охарактеризуем понятие «стратегия» в ее когнитивном и личностном аспектах. Стратегию можно определить как свойство когнитивных планов. Такие планы представляют собой общую организацию некоторой последовательности действий и включают цель или цели взаимодействия. Стратегии анализируют различные типы поступающей информации и управляют когнитивными репрезентациями. Они позволяют осуществлять параллельную обработку, то есть одновременный анализ частичной и полной информации. Так, в основных процессах интерпретации, которые определяют восприятие текста, широко используются поверхностные структуры текста. Стратегические процессы анализа и интерпретации осуществляются в «рабочей» или кратковременной памяти, результаты таких операций накапливаются затем в эпизодической, которая вместе с семантической является частью долговременной памяти.

Модели используются в качестве референционной основы когнитивной интерпретации. При этом создается ментальная модель. Наборы моделей для обобщения и абстрагирования могут реконструировать некоторые фрагменты, являться центральной репрезентацией в процессах нашего понимания, где происходит построение, модернизация и передача модели получаемого.

Существует тенденция к запоминанию макроструктур воспринятого текста. Поэтому иерархические структуры репрезентации текста, модели, существующие в памяти, способствуют быстрому поиску с помощью разных стратегий извлечения информации. Если основные темы текста заложены в модели, то относительно легко вспомнить, чему был посвящен текст. Эффективные, гибкие стратегии вместе с разумной организацией накопленной информации лежат в основе удивительной способности человека обрабатывать в сравнительно короткое время сведения и при этом быть в состоянии извлекать какую-то часть информации.

Методически важным моментом при рассмотрении сущности коммуникативных стратегий является то, что они являются средством для быстрой и функциональной обработки информации. Стратегии и схемы представляют собой основу процесса гипотетической интерпретации; обеспечивают быстрое выдвижение предположений относительно возможного выполнения задания на основе аккумулированной «пошаговой» информации. В стратегии обозначены действующее лицо и адресат, планируемое действие адресата, объект коммуникации.

Развитие коммуникативно-стратегического вида деятельности происходит через совершенствование умений в контексте построения коммуникативно-стратегического плана.

Актуализация самообразовательной деятельности, направленная на развитие коммуникативно-стратегических способностей субъекта при работе с текстом, осуществляется и посредством введения в процесс обучения студентов типов объемно-прагматического членения текста. Исследователи, занимающиеся проблемой композиции текста, пришли к выводу, что любой текст разложим на некоторые единицы. Членение на куски, обладающие смысловой и полиграфической завершенностью, привело к выделению в тексте значительной протяженности таких единиц, как том (книга), часть, глава, главка, отбивка, абзац. Это членение названо объемно-прагматическим.

После знакомства с возможными типами членения текста и единицами членения предлагается анализ и конструирование модели. В случае проблемной статьи обучаемый имеет возможность выполнить действия по выявлению способов решения проблемы и подходов к ее решению. Задания в упражнениях носят характер постепенного продвижения по пути построения модели коммуникативной стратегии и выяснения подходов к решению проблемы. Приобретаемые умения помогают обучаемым увидеть последовательность в наращивании личностного (субъектного) опыта, прогнозировать информативную деятельность, дифференцировать для себя задания, расширять языковой тезаурус.

Учебный материал организуется таким образом, чтобы быть прозрачными для обучаемых. Наряду с общими для всех заданиями преподаватель включает такие, которые позволяют студенту дополнительно выбрать задания, исходя из приобретенного при работе с преподавателями субъектного опыта.

Характер деятельности S-преподавания заключается в том, чтобы выявить необходимые условия организации самостоятельной деятельности студентов, соблюдение которых позволит им овладеть действиями и выполнить их для того, чтобы сформировать стабильность определенного профессионально-ориентированного вида деятельности. Организация учебного процесса сопровождается выявлением педагогических условий, обеспечивающих содержание самостоятельной деятельности и регулирующих поведение субъекта (программа реализации, средства, форма, каналы приема и передачи информации). Преподаватель определяет условия овладения учебными действиями по развертыванию стратегического плана действий. Его основой является выработка конкретных задач, направленных на реализацию возможных действий обучаемых по использованию способов работы с текстом. Необходимость соблюдения законов логики, таких свойств, как доказательность и аргументированность, определяемость мысли дедуктивными и индуктивными умозаключениями является также характеристикой профессиональной речи.

Преподаватель как субъект этого вида деятельности включает студента в решение таких задач, как:

- формулирование темы блока;
- установление последовательности развития темы;
- определение связи между развитием темы в последующих подтемах, микротемах (основываясь на содержании материала, его характере, специфике).

Основываясь на положении о том, что личностно-ориентированное обучение требует введения активных методов, направленных на развитие творческой деятельности, преподаватель пытается предлагать такой материал, в котором студент увидел бы личностно-профессиональный смысл в получаемой учебной информации, направил бы свои действия на процесс воспитания культуры мышления. Доминирующей формой обучения выступает ролевое моделирование, предполагающее выполнение заданий профессионального речевого поведения в условиях межличностного взаимодействия S-преподавания и S-учения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Модернизация образовательного процесса в медицинском вузе: психолого-педагогические и дидактогенные аспекты: Монография / В.И.Клинг, Ю.М.Алябьева. Барнаул: ГБОУ ВПО АГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. 316 с.

## ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС

*Плохой учитель преподносит истину, хороший учит её находить.  
Дистервег*

Этот мудрый афоризм определяет основу проблемного обучения в совокупности взаимосвязанных средств, предоставляющих возможности творческого участия обучаемых. В соответствии с требованиями новых образовательных стандартов методика преподавания иностранного языка также претерпела соответствующие изменения с учетом требований воспитания и развития компетентной, творческой, всесторонне развитой личности.

Главной задачей школьного образования становится предоставление обучающимся возможности самостоятельно ставить и реализовывать учебные цели, оценивать свои достижения.

Учебная деятельность, согласно вступившим в действие новым ФГОС, строится на основе деятельностного подхода. Цель данного подхода – гармоничное развитие личности на основе освоения универсальных способов действия. А это значит, обучающийся становится активным участником образовательного процесса. Именно это участие будет являться в будущем основой его самостоятельного саморазвития. И здесь, несомненно, высокую эффективность организации учебного процесса обеспечит проблемное обучение, которое в психологии трактуется как «организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно представленным содержанием обучения, в ходе которого он приобщается к объективным противоречиям научного знания и способам их разрешения, учится мыслить, творчески усваивать знания» [1].

### **Требования к современному уроку в условиях стандарта второго поколения**

Цели и задачи новых стандартов в сравнении с прежними стандартами, их формулировка изменились мало. Изменилась лишь направленность на результаты освоения основной образовательной программы общего образования, которые представлены в виде личностных, метапредметных и предметных результатов.

Вся учебная деятельность должна строиться на основе деятельностного подхода, цель которого заключается в развитии личности обучающегося на основе освоения универсальных способов деятельности. Построение урока происходит по иной структуре. Ефим Израилевич Пассов рассматривает уроки иностранного языка в качестве уроков иноязычного образования. Основная педагогическая задача учителя английского языка, с его точки зрения, создание образовательного пространства. Ребенок не может развиваться при пассивном восприятии учебного материала. Обучающийся должен стать живым участником образовательного процесса. Именно собственное действие может стать основой формирования в будущем его самостоятельности. Значит, образовательная задача состоит в создании условий, вызывающих детское действие.

Исходя из всего вышесказанного, требования к современному уроку следующие:

1. Четкое формулирование цели.
2. Определение оптимального содержания урока.
3. Выбор методов, приемов, средств обучения, стимулирования и контроля на каждом этапе урока и при подведении итогов.
4. Выбор формы работы, максимально стимулирующей самостоятельную, поисковую, познавательную деятельность на уроке.
5. Урок должен быть проблемным и развивающим.
6. Учитель способствует созданию проблемных и поисковых ситуаций, активизирует деятельность учащихся.

Таким образом, очевиден тот факт, что современный урок будет считаться результативным, если

1. При целеполагании активную позицию занимает ученик.
2. Для повышения мотивации, увеличения степени активности на уроке применяются разнообразные методы, приемы, формы обучения.
3. Учитель применяет проблемную форму обучения, продуктивно сочетая её с репродуктивной, обучая детей соблюдать определённые правила и в то же время работать творчески.
4. Учитель применяет дифференцированный метод обучения.
5. Осуществляется рефлексия деятельности обучающимися.
6. Учитель добивается достижений результатов всеми учащимися, видит и поддерживает результаты ученика, даже незначительные.
7. На уроке преобладает атмосфера сотрудничества между учителем и обучающимися.

На уроках английского языка используются следующие формы проблемных заданий:

- поисково-игровые задачи (построенные на основе известных в психологии задач на сообразительность);
- коммуникативно-поисковые задачи;
- коммуникативно-ориентированные (включая ролевые) игры;
- познавательно-поисковые культуроведческие (включая страноведческие и лингвострановедческие)

задачи и задания;

- культуроведческие проекты.

Приведу в качестве примера применения проблемного обучения поисково-игровое задание.

#### **Поисково-игровые задания**

Целевым назначением поисково-игровых заданий является развитие и совершенствование у школьников определенных качеств восприятия, мышления, наблюдательности, сообразительности, воображения и памяти в процессе формирования и совершенствования их речевых навыков и коммуникативно-речевых умений.

Сравним для примера следующие два упражнения.

#### **Read the text and answer the questions. (1)**

Kate is an English girl. She lives in the countryside. She has got three cats. They are her pets. One cat is white, one cat is black and one cat is brown. The name of the white cat is Pex. The name of the black cat is Fex. And the name of the brown cat is Rex. Kate likes her pets very much.

- Is Kate an English girl?
- Where does she live?
- Does she like animals?
- What is the name of the white cat? Etc.

#### **Read the text, complete the table below and answer the questions.**

Kate is an English girl. She lives in the countryside. Kate has got three pets. She likes them very much. They are cats: Pex, Fex and Rex. One is white, one is black and one is brown. The name of the white dog is not Rex. Fex is not brown, and Pex is not brown either.

So, what colour is Rex? What is the name of the brown dog?

Анализируя эти два текста, следует заметить, что они выступают средством развития умений чтения на начальном этапе и умения строить ответы по прочитанному тексту. Однако, задания к первому тексту репродуктивные, требующие только воспроизведения смысла прочитанного текста. Во втором задании степень интенсивности мыслительной деятельности учащихся во втором случае несколько выше, чем в первом. Очевиден тот факт, что уж на начальном этапе обучения можно использовать задания, активизирующие мыслительную деятельность путем включения в традиционные тренировочные речевые упражнения так называемых поисково-игровых задач, построенных на основе мыслительных задач различных типов. Выполняя задание 2 учащиеся читают текст и отвечают на вопросы с тем, чтобы параллельно решить логическую задачу; упражнение построено таким образом, чтобы одновременно отрабатывать у школьников навыки и умения иноязычной речи и обучать их способу решения логических задач определенного типа.

Таким образом, ввод поисково-игровых задач в контекст уроков ИЯ, особенно в 2-5 классах, позволяет, во-первых, развивать у школьников определенные качества восприятия, мышления, воображения, внимания и памяти; во-вторых, отрабатывать выполнение таких умственных операций, как сравнение, классификация, систематизация, абстрагирование и т.п.; в-третьих, автоматизировать иноязычные речевые навыки и совершенствовать коммуникативно-речевые умения.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. <http://testme.org.ua/glossary/item/701>.

**УДК 378**

*Л.И.Колесник*

#### **ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РЯДУ ДРУГИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ**

В процессе образования на современном этапе учитель решает огромное количество педагогических задач, направленных на развитие творческой личности. Именно проблемное обучение, нацеленное на развитие мыслительной активности, построенное как субъект-субъектное взаимодействие и обеспечивающее одновременный процесс освоения знаний и умений в процессе решения проблемных задач, в наибольшей мере отвечает этим

требованиям. Вместе с тем, в настоящее время существует ряд направлений в обучении, которые, согласно И.А. Зимней, можно рассматривать по нескольким общим основаниям: по основанию непосредственности взаимодействия обучающего и обучающегося; по основанию принципа сознательности; по основанию наличия управления образовательным процессом; по основанию взаимосвязи образования и культуры; по основанию связи обучения с будущей деятельностью; по основанию способа организации обучения. Наибольшее распространение в системе образования получили традиционное обучение, программированное обучение, проектное обучение, контекстное обучение. Вышеперечисленные направления отличаются, в первую очередь, ролью учителя и ученика, способом получения, предъявления и усвоения знаний, ролью мышления в процессе обучения.

Сущностью традиционного обучения, по В.Оконю, является «сообщающий процесс обучения». Главная задача учителя состоит в изложении, объяснении «готовых» знаний, а это значит, что внимание преподавателя сосредоточено на программе обучения. Учителю отводится активная роль, одновременно ученик рассматривается как «...существо относительно пассивное, покорное, старательное и несамостоятельное» (В. Оконь). Усвоение информации идет через запоминание, повторение, выполнение упражнений, таким образом, традиционное обучение основывается, в основном на памяти учеников. Однако, согласно М.И.Махмутову, «...простое сообщение знаний, простая передача приемов и способов умственных действий путем образца и тренировки не развивает умственные способности», мышление при таком обучении является «случайным фактором» (В.Оконь).

Наряду с традиционным довольно широко применяется программированное обучение (В.Оконь, А.М.Матюшкин, Т.В.Кудрявцев, Н.Ф.Талызина и др.), которое понимается как обучение, управляемое с помощью инструкции, предписаний и т.п. Различают следующие виды программированного обучения: линейное (заполнение пропуска и проверку ответа, который дается на следующей странице), разветвленное (выбор правильного ответа из множества), смешанное (сочетает элементы линейных и разветвленных программ).

Учебный материал предъявляется в виде небольших доз («шагов»). Переход к каждой последующей дозе происходит только после предъявления, изучения, усвоения и проверки усвоения предыдущей дозы учебного материала. Таким образом, ученик может сам выбирать темп усвоения материала, а значит активнее участвовать в процессе обучения. Роль учителя заключается в предъявлении очередной дозы материала, объяснении, контроле усвоения, объяснении ошибки. Однако роль учителя в программированном обучении чаще всего выполняет машина или программированный учебник.

Большое распространение, при обучении иностранным языкам в том числе, получила проектная методика, основоположниками которого считаются Дж.Дьюи и У.Килпатрик, чьи идеи были продолжены в работах И.А.Зимней, Г.Л.Ильина, Е.С.Полат, и др. Примером данной методики являются учебники «Project English» и «Hotline» (Т.Хатчинсон). Сутью проектной методики является форма организации деятельности учащихся на уроке в виде проектов самостоятельно планируемой и выполняемой работы. В основе проектного метода лежат следующие принципы: проблемность, вариативность, повторяемость, учение с удовольствием, эгофактор. Роль учителя состоит в том, чтобы вдохновить учащихся определенной идеей, четко сформулировать стоящую перед ними задачу. При работе над проектом учащиеся используют знания, полученные ранее на уроках, а также самостоятельно прорабатывают дополнительную информацию, необходимую для выполнения данного проекта. Решение задач, связанных с работой над проектом способствует интеллектуальному развитию учащихся.

Значительное место в сфере профессионального образования отводится в настоящее время контекстному обучению, целью которого является овладение профессиональной деятельностью. Информация при таком обучении предъявляется в виде текстов и, согласно А.А.Вербицкому, должна усваиваться в контексте «разрешения моделируемых профессиональных ситуаций». Автор считает, что основной единицей содержания контекстного обучения является «проблемная ситуация», а развитие учащегося происходит через усвоение норм «компетентных предметных действий и отношений людей» во время анализа и разрешения «профессиональноподобных ситуаций». В контекстном обучении к студенту относятся как к «субъекту познавательной и будущей профессиональной деятельности». Взаимоотношения преподавателя и студента строятся на основе сотрудничества и диалога.

Все большее распространение в обучении на современном этапе получает *проблемное обучение*, в наибольшей степени отвечающее потребности общества в человеке, обладающем самостоятельностью, инициативой, способностью творчески применять научные знания, накопленный опыт.

Основным принципом организации учебного процесса В. Оконь считает проблемность, а основной чертой, «исходным пунктом» проблемного обучения – проблемные ситуации.

Выявление сходств и различий традиционного, программированного, проектного, контекстного, проблемного обучения позволяет с одной стороны, определить их развивающий потенциал, с другой стороны – выявить «точки соприкосновения» в их интеграции.



Подводя итог, попробуем представить в виде сравнительной таблицы основные сходства и различия рассмотренных направлений обучения:

Таблица 1

Сравнительная таблица современных направлений в обучении

Факторы	Направления обучения				
	Традиционное обучение	Программированное обучение	Проектное обучение	Контекстное обучение	Проблемное обучение
Роль учителя	Активная	Предъявляет дозы материала, объясняет, проверяет усвоение, объясняет ошибки	Вдохновляет, четко формулирует поставленную задачу	Сотрудничает, ведет диалог со студентами	Создает проблемные ситуации на основе проблемных задач и управляет процессом их решения
Роль ученика	Усваивает информацию пассивно	Является активным участником процесса обучения, выбирает темп усвоения материала	Планирует и выполняет работу самостоятельно	Является субъектом познавательной, профессиональной и социокультурной деятельности	Решает проблемные задачи самостоятельно или под руководством учителя. Личность активная, самостоятельная
Предъявление знаний	Предъявление знаний в «готовом» виде, путем сообщения, объяснения	Предъявление знаний в виде доз, «шагов»	Использование ранее полученных знаний, отбор и самостоятельная проработка информация, необходимой для выполнения проекта	Предъявление знаний в виде текстов	Предъявление знаний в виде проблемных задач, создающих проблемные ситуации
Усвоение знаний	Усвоение знаний через запоминание, повторение, упражнение	Усвоение знаний происходит с помощью программ	Усвоение знаний в ходе подготовки и выполнения проекта	Усвоение знаний в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций	Усвоение знаний в ходе решения проблемных задач
Роль мышления	Мышление является «случайным фактором»	Решение задач требует определенные интеллектуальные усилия	Работа над проектом способствует интеллектуальному развитию	Развитие учащегося происходит во время анализа и разрешения профессионально-подобных ситуаций	Познание нового, опирающееся на решение проблемных задач
Проблемность	Отсутствует	Учитывается в некоторых программированных пособиях	Является одним из главных принципов	Является одним из главных принципов	Служит основным принципом организации учебного процесса
Проблема	Отсутствует	Служит для создания проблемной ситуации (специальные кадры)	Является необходимой	Служит моделированию будущей профессиональной деятельности	Служит для создания проблемных задач и на их основе – проблемных ситуаций
Проблемная ситуация	Отсутствует	Основная единица учебных пособий, построенных с учетом принципа проблемности	Проблемная ситуация служит для выявления одной или нескольких проблем	Основная единица содержания обучения	Исходный пункт проблемного обучения

Как следует из таблицы, вышеперечисленные направления обучения имеют следующие отличия от традиционного обучения.

Учитель в традиционном обучении играет активную роль, в то время как в современных направлениях он вдохновляет учеников, четко формулирует задачу (проектное обучение), общается со студентами через диалог, сотрудничает с ними (контекстное обучение), организует проблемные ситуации, управляет процессом решения этих ситуаций (проблемное обучение). Что касается программированного обучения, то преподавателя чаще всего заменяет программированный учебник или машина.

Ученик из существа, усваивающего информацию в традиционном обучении, вне традиционного обучения превращается в активного участника процесса обучения. Учащийся сам выбирает темп усвоения материала

в программированном обучении, самостоятельно планирует и выполняет проект, самостоятельно или под руководством учителя решает проблемные задачи, становится субъектом профессиональной и социокультурной деятельности в контекстном обучении.

Информация в традиционном обучении дается в «готовом» виде и усваивается через механическое запоминание, повторение, упражнение. При программированном обучении ученик получает знания в виде доз, «шагов» и усвоение происходит в результате выполнения программ. Еще большую самостоятельность учащихся в приобретении и усвоении знаний можно отметить в проектном обучении. При этом, ученики, частично используя ранее усвоенный материал, отбирают и самостоятельно прорабатывают новую информацию, необходимую для работы над проектом. Эта информация усваивается в ходе подготовки и выполнения проекта. В проблемном обучении усвоение знаний происходит в ходе решения проблемных задач.

Роль мышления в вышеперечисленных направлениях обучения значительно усиливается, оно перестает быть «случайным фактором», поскольку интеллектуальные усилия требуются как для ответа на вопросы программы, для анализа и разрешения профессиональноподобных ситуаций, так и для работы над проектом, а также при решении проблемных задач.

И, наконец, следует отметить, что общим признаком вышеперечисленных направлений обучения является их тяготение к проблеме, проблемной ситуации, проблемности – главным звеньям проблемного обучения.

Использование проблемного обучения, с нашей точки зрения, является наиболее целесообразным, поскольку очевидно, что данное обучение интегрирует в себе основные характеристики вышеперечисленных направлений в обучении, такие как:

1. Превращение ученика из объекта педагогического процесса в активную личность, субъект познавательной деятельности.
2. Приобретение новых знаний в ходе решения проблем.
3. Развитие самостоятельности и творческого мышления учащихся.
4. Наличие проблемности в качестве одного из главных принципов организации учебного процесса.
5. Рассмотрение проблемной ситуации в качестве основной единицы обучения.

Таким образом, следует отметить вслед за Ковалевской Е.В., что общим признаком нетрадиционных направлений обучения, является их тяготение к проблеме, проблемной задаче, проблемной ситуации – главным звеньям проблемного обучения.

УДК 371.32

*Д.С.Костылев, Е.А.Костылева*

## **ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ИГРЫ-ЭКСПЕРИМЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Аннотация.** В статье раскрываются дидактические возможности метода игры-эксперимента в обучении рисованию. Выделены условия организации игры-эксперимента. Раскрыты принципы проведения игры. Описан опыт разработки учебного занятия по дисциплине «Рисунок» на тему «Линейные зарисовки геометрических предметов. Наглядная перспектива».

**Ключевые слова:** игра-эксперимент, метод обучения, обучение рисованию, интерактивный метод, совместная деятельность.

Необходимость постоянного обновления содержания и методов обучения обуславливают актуальность проблемы разработки инновационных методов обучения учебной дисциплине «Рисунок».

Рисунок – это пластическая основа искусств, служащая изображению зрительных восприятий на плоскости, то основное общее, что объединяет все пластические, или, как теперь принято выражаться, изобразительные искусства.

Метод обучения рисованию – способ совместной работы педагога и учащихся по организации учебно-познавательной и творческой деятельности, нацеленной на приобретение художественно-эстетического образования в области пластического искусства.

Анализ требований к содержанию учебного предмета «Рисунок» и используемых методов обучения в детской художественной школе выявил, что освоение содержания художественного образования осуществляется с помощью следующих методов обучения:

- объяснение, беседа, рассказ, консультация (словесные);
- демонстрация приемов работы, репродукции, натурная постановка (наглядные);

- репродуктивный (практические);
- наблюдение, развитие художественного воображения, впечатления, образов (развивающего обучения);
- сюжетный, творческий рисунок (проектно-конструкторские);
- на развитие внимания, памяти, глазомера, воображения (игровые);
- геометральный и натуральный метод обучения рисунку [1].

Метод игра-эксперимент один из инновационных методов обучения дисциплине «Рисунок».

Метод рисованию игра-эксперимент – интерактивный метод обучения в творческой деятельности, который позволяет учащимся моделировать в своем сознании изучаемую область, основанную на собственных наблюдениях, установлении взаимосвязей, закономерностей [2].

Организация метода игра-эксперимент возможна при выполнении двух главных условиях: педагогу стать реальным участником совместного поиска, а не только его руководителем, дать возможность учащимся быть активными преобразователями действительности [3].

Метод обучения рисунку игра-эксперимент имеет несколько принципов:

- изучение новой темы всегда должно строиться на основе имеющихся представлений, которые учащиеся получили в процессе наблюдений и труда;
- учащимся должны быть ясны задачи и цель изучаемой темы;
- использование педагогом разных видов демонстрационного материала и наглядно-методических пособий;
- необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, а так же цель и задачи учебного занятия;
- использование игровых приёмов для решения проблемной ситуации;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- поощрение активности учащихся;
- дать возможность учащимся более самостоятельно и коллективно решить проблемную ситуацию [4].

Разработан урок по дисциплине «Рисунок» на тему «Линейные зарисовки геометрических предметов. Наглядная перспектива» на базе данного метода для группы учащихся 5 класса детской художественной школы.

Теоретический новый материал изучается с помощью мультимедиа презентации на тему «Воздушная и пространственная перспектива». Далее педагогом должна быть поставлена проблемная ситуация: как самостоятельно правильно передать объём и искажение в перспективе призмы в рисунке.

Практическая часть основывается на методе игра-эксперимент. Метод отражает функции экспериментальной и игровой деятельности. Учащиеся самостоятельно изучают постановку, экспериментируют с перемещением предмета, зарисовывают куб, анализируют свои рисунки, как, в зависимости от расположения, раскрываются стороны куба, как располагаются невидимые грани куба; педагог диагностирует деятельность и указывает верное ли действие учащихся. Некоторые манипуляции с предметом выявляют ошибки при рассуждении или зарисовке куба, верные решения педагог поощряет, давая дополнительную информацию в игровой форме, помогающую раскрыть проблему. Тем самым игра помогает сохранить энтузиазм учащихся и шаг за шагом решить проблемную ситуацию. Роль учащихся в игре равноценна роли педагога, происходит диалог между всеми участниками процесса, педагог может только подсказывать и направлять в верную сторону творческой деятельности.

Разработанный метод обучения может быть использован при организации учебного процесса по учебной дисциплине «Рисунок» в ДХШ отделения «Изобразительное искусство».

Исходя из результатов исследования, можно выделить достоинства метода обучения рисунку игра-эксперимент:

- формирование реальных представлений о различных сторонах изучаемого объекта;
- формирование качественно новых практических и умственных действий;
- развитие внимания, зрительной, слуховой чувствительности, расширение словарного запаса и обогащение речевого общения на основе культурных норм [5];
- рост познавательного интереса к изучаемой области и творческой деятельности;
- социализация учащихся, воздействующая на становление личности, усвоение знаний, духовных ценностей и норм, присущих обществу или группе сверстников, так и спонтанные процессы, влияющие на формирование человека;
- возможность моделирования разных жизненных ситуаций, поиска выхода из конфликтов, не прибегая к агрессивности,
- развитие эмоционального спектра;
- побуждение к самореализации учащихся;
- диагностика активности и творческой деятельности;
- преодоление различных трудностей, возникающих у учащихся в поведении, в общении с окружающими, в обучении [6].

Используемый метод обучения рисованию показал максимальную эффективность усвоения изучаемого материала, развитие творческих способностей и навыков учащихся, улучшил атмосферу в коллективе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешугина Е.А., Крюкова Г.К., Молькин Н.В. Интерактивные технологии в процессе преподавания теоретических языковых дисциплин. В сборнике: Великие реки 2014 Труды конгресса 16-го Международного научно-промышленного форума: В 3 т. 2014. С. 279-281.
1. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2014. № 2 (6). С. 12.
2. Ваганова О.И. Педагогические технологии в условиях уровневой системы высшего профессионального образования: Учебно-методическое пособие. Н.Новгород: НГПУ им. К.Минина, 2012. 101 с.
3. Ваганова О.И. Метод кейсов в профессиональном обучении: Учебно-методическое пособие: Н.Новгород: ВГИПУ, 2011. 57 с.
4. Кутелов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу // Инновации и инвестиции. 2015. № 8.
5. Макарова А.Н. Профессиональное развитие личности (профессиологический аспект): учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 050501.65 – Профессиональное обучение (по отраслям), для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации, преподавателей, аспирантов и других профессионально-педагогических работников / А.Н.Макарова, Е.А.Костылева; Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Волжский гос. инженерно-пед. ун-т». Нижний Новгород, 2006.
6. Шевченко С.М., Мухина М.В., Кутелова Л.И., Смирнова Ж.В. Проектирование основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Сервис»: компетентностный подход // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 5 (24). С. 182.

УДК 373

*Э.В.Маклаева, Н.И.Барина*

**Аннотация:** Развитие творческих способностей и интеллектуальных умений школьников невозможно без использования технологий проблемного обучения. В статье рассматриваются возможности применения элементов проблемного обучения в процессе формирования стереометрических представлений младших школьников, описываются основные направления ознакомления обучающихся с объемными геометрическими фигурами.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, объемные фигуры, младший школьник, развитие.

Одним из требований Федерального государственного образовательного стандарта к результатам обучающихся начальной школы является освоение способов решения проблем творческого и поискового характера. Большинство ученых признают, что развитие творческих способностей и интеллектуальных умений школьников невозможно без использования технологий проблемного обучения.

Применение элементов проблемного обучения в начальной школе предполагает в ходе учебных занятий создание под руководством учителя проблемной ситуации, организацию активной самостоятельной деятельности обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение детьми знаниями, умениями и навыками, развитие у них мыслительных способностей [3].

Применение в процессе обучения младших школьников заданий проблемного характера является необходимым компонентом процесса обучения математике, целью которого является развитие мышления обучающихся. Каждое из таких заданий включает ребенка в познавательную деятельность, в процессе которой у него возникает потребность в усвоении нового знания.

Необходимым условием выполнения этих заданий является активное использование обучающимися приемов умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение). Выполняя мотивационную функцию, проблемные задания позволяют повторить ранее усвоенные вопросы, подготовив ребенка к усвоению нового материала, и сформулировать проблему, с решением которой связано «открытие» нового знания [1].

Применение элементов проблемного обучения является эффективным средством формирования стереометрических представлений младших школьников. Работа с объемными телами является одним из важных направлений изучения элементов геометрии в начальной школе. Объемные тела предлагаются обучающимся как в виде реальных предметов, которые окружают их в трехмерном пространстве, так и в виде моделей пространственных геометрических фигур – цилиндра, конуса, шара, призмы, пирамиды.

Работа с объемными фигурами активно вводится в курс математики многими авторами учебников математики

как для начальной, так и для основной школы. Это объясняется тем обстоятельством, что дети первые девять лет обучения в школе работают на плоскости, в двумерном пространстве, хотя реально существуют в трехмерном пространстве. Тем самым происходит потеря способности к пространственному воображению и мышлению. В этом причина того, что для большинства из них создаются непреодолимые препятствия при изучении курса стереометрии в старших классах.

Во многих учебных пособиях знакомство с объемными телами начинают с рассмотрения их изображений на рисунках. Это ставит детей в ситуацию, когда основное качество таких объектов – невозможность их размещения в плоскости – явно противоречит тому, что видит ребенок. Необходимо, чтобы младшие школьники в начале процесса формирования стереометрических представлений работали только с реальными объемными предметами и моделями основных объемных фигур – шарами, цилиндрами, конусами, призмами и пирамидами. Такой подход является особенностью работы с геометрическим материалом в УМК системы развивающего обучения Л.В.Занкова [5].

Работа по формированию стереометрических представлений у детей младшего школьного возраста в первом классе может вестись в следующих направлениях:

- сравнение различных реальных предметов и выделение групп предметов, сходных по форме (например, может быть предложен такой набор: банка, круглый карандаш, мяч, яблоко, круглый воздушный шар, кусок трубы, их нужно разделить на две группы по какому-либо признаку; среди предложенных решений (а их может быть много, так как дети могут ориентироваться на разные признаки – размер, массу, цвет, прозрачность и т.д.) учитель обращает особое внимание учащихся на вариант, когда предметы объединены по форме (такое предпочтение легко может быть оправдано тем, что при занятиях геометрией всегда большое внимание уделяется именно форме рассматриваемых фигур);

- подбор других подходящих по форме предметов к выделенным группам (эта часть работы может происходить в классе с реальным набором предметов или с их названиями, либо может быть дана в качестве домашнего задания – найти подходящие по форме предметы среди игрушек или предметов домашнего обихода);

- сравнение выделенных по сходству формы предметов с моделями объемных геометрических фигур и выбор соответствующих моделей, знакомство с названиями выбранных моделей (например, в результате выполнения задания, приведенного выше, дети выделяют две группы вещей, сходных по форме: мяч, яблоко и воздушный шар; банка, карандаш, труба, учитель показывает несколько моделей – конус, шар, призму, цилиндр – и предлагает выбрать те, которые по форме больше всего подходят к выделенным группам, дети без труда идентифицируют с ними шар и цилиндр, после чего вводятся названия соответствующих геометрических фигур – шар, цилиндр, прежде чем сообщить названия выбранных моделей, необходимо поинтересоваться, не знает ли их кто-нибудь из детей, если окажется, что это так, то названия (или одно из них) сообщает не учитель, а дети; выделение знакомых плоскостных фигур на поверхности объемных. Это направление позволит связать в единое целое объемные и плоскостные фигуры, где плоскостные фигуры выступают в своей естественной для трехмерного пространства роли – части объемного тела (например, круг выступит как часть поверхности конуса или цилиндра, прямоугольник – как часть поверхности призмы, треугольник – пирамиды и т.д.);

- выделение из реальных предметов сложной формы частей, имеющих форму шара, цилиндра, конуса, призмы, пирамиды;

- создание моделей объемных фигур из пластилина и композиций из этих моделей (это направление может осуществляться не только на уроках математики, трудового обучения, но и дома).

Желательно, чтобы для создания сложных композиций моделей дети объединялись в группы. Это позволит по-разному организовать работу начиная с варианта, когда у учащихся уже есть готовые вылепленные модели и группа придумывает возможную для этого набора композицию, и заканчивая случаем, когда сначала группа придумывает композицию, определяет, какие, сколько и какого размера нужно вылепить модели, для ее осуществления, распределяет их изготовление между участниками и создает задуманную композицию. К последней, сложной форме сотрудничества, обучающиеся, очевидно, придут не в первом, а в последующих классах [2].

Во втором классе все начатые направления работы с объемными телами продолжают. Постепенно происходит расширение в сторону детального рассмотрения моделей пространственных фигур. В процессе изучения дети знакомятся с понятиями «основание», «ребро», «вершина», «грань», «поверхность», «боковая поверхность».

В третьем и четвертом классах дети могут познакомиться с различными приемами изображения на плоскости объемных предметов, создающих иллюзию объемности. Через систему заданий обучающиеся самостоятельно подходят к выводу о том, что для этого используют художники, графики, чертежники. Художники-живописцы используют для этого игру светотени или перспективу, графики – искривление линий, чертежники – ортогональную проекцию. Помимо этих приемов, дети знакомятся с изображением трех видов объекта (спереди, сверху, сбоку). Этот способ особенно важен для развития пространственного воображения [4].

Новое направление, которое можно использовать в процессе формирования представлений об объемных фигурах – это сравнение моделей различных наименований. Весь данный материал будет представлен на ознакомительном уроке. Например, сравнивая модели шара, цилиндра, конуса, дети отмечают, что общее для них – это способность к качению (катится). Различие в том, что шар катится произвольно, цилиндр – по прямой, конус – по кругу, в центре которого находится его вершина. Различия этих тел также в том, что у шара нет ни вершин, ни оснований, у цилиндра – два основания, но нет вершин, у конуса – одно основание и одна вершина. Аналогично рассматриваются и сравниваются призма и пирамида, цилиндр и призма, пирамида и конус и т.д.

Вариантом такой работы может быть сравнение объемных фигур одного наименования. Например, детям предлагается сравнить несколько разных призм. При выполнении задания выявляются признаки сходства и различия. Признаки сходства: все призмы имеют два основания – многоугольника, ребра и вершины, боковые грани у них: прямоугольники (в начальной школе мы рассматриваем только прямые призмы). Признаки различия: основаниями являются разные многоугольники, число вершин и ребер различное, длины ребер разные. Можно предложить ученикам найти призмы, имеющие только один или другое число признаков различия и обсудить, почему это так.

На уроках, посвященных изучению стереометрического материала, надо, во-первых, создать проблемную ситуацию, организовать:

- наблюдения в ходе экскурсии в природу (сад, огород), по улицам города, деревни (транспорт, строения), просмотра кинофильма, ознакомления с окружающей обстановкой (класс), игры и т.д.,
- рассмотрение поделок, экспонатов в ходе экскурсии в музей,
- анализ готовых изделий на уроках труда (лепка) и т.п.

Необходимо стараться выявить, уточнить, обобщить знания детей, обогатить их новыми и на основе этого развивать новые представления. Очень важно в процессе применения элементов проблемного обучения дать детям возможность самим больше думать, рассуждать, анализировать и конкретизировать предлагаемый материал.

Большое внимание необходимо уделять практическим работам, играм детей, заданиям на дом (рассмотреть, найти, принести). Необходимо помнить, чем больше дети будут сталкиваться с этим вопросом (упражняться, закреплять полученные знания, умения и навыки), тем более прочно усвоятся полученные знания детьми.

Знания о геометрических формах могут активно использоваться на уроках труда (сравнение различных игрушек, поделок), на уроках изобразительного искусства (лепка, рисование), на уроках физкультуры (мяч, кубик, палка и т.д.), в свободное от занятий время (игры на переменах, в группе продленного дня, дома, игры с компьютером).

Проиллюстрируем сказанное выше примером ознакомления младших школьников с цилиндром.

В ходе работы по ознакомлению с цилиндром необходимо, в первую очередь, создать проблемную ситуацию, чтобы нацелить детей на более внимательное и углубленное восприятие данного материала. Так как этот урок первый, надо познакомить детей с понятием «геометрия». Важно, чтобы дети заинтересовались этим предметом [2].

Начать урок можно, например, с рассмотрения иллюстраций, фотографий предметов цилиндрической формы.

Проблемный вопрос: «Что общего вы заметили на фотографиях: кактус – сосиски, колоны – рулон и т.д.» Дети рассматривают эти предметы, задумываются, что же общего? Начинают напряженно думать, а некоторые могут посмеяться: что общего между ними? А если колонну положить горизонтально? Детей следует направить по серьезному руслу, чтобы они сами могли додуматься, чтобы они пытались сами решить эту проблему, всячески поощряя и направляя их. Ответ должен быть найден самими детьми [4].

Затем обучающимся предлагается найти похожие предметы в классе, в окружающей обстановке. Им интересно, дети с удовольствием выполняют это задание: «Что общего у всех этих предметов, чем похожи», делают вывод. Теперь можно рассмотреть, из чего они сделаны, какого цвета, и уточнить, что их объединяет одинаковая форма – форма цилиндра.

Некоторым, это слово знакомо из детского сада, из повседневной жизни, другие услышат его впервые, но надо постараться развить, уточнить и углубить это понятие для каждого ребенка в ходе следующих упражнений:

1. Детям предлагается несколько геометрических фигур. Выбрать те фигуры, которые имеют цилиндрическую форму.

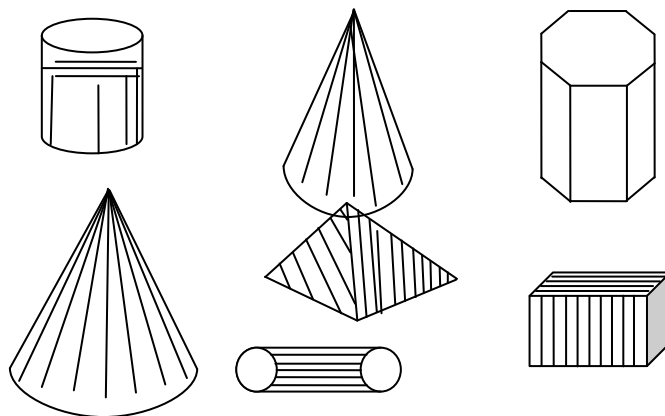


Рис. 1

2. Найти цилиндр наощупь среди предлагаемых предметов:

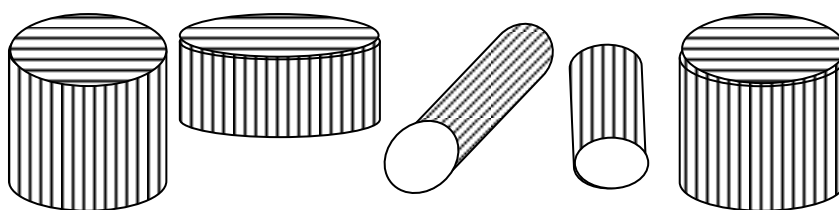


Рис. 2

На следующих уроках можно познакомить детей с использованием цилиндра людьми, для перемещения тяжестей, для подъёма снизу вверх, вращения (валик на колдце). Можно рассмотреть строение развертки цилиндра.

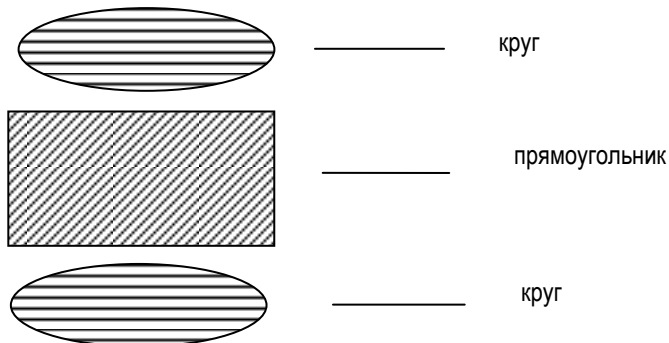


Рис. 3

В качестве домашнего задания можно предложить принести из дома предметы цилиндрической формы и показать их в классе, на других уроках, например, физкультуры, рисования, труда (лепка).

Во внеурочное время можно провести следующие игры:

1. Подвижные «Городки».

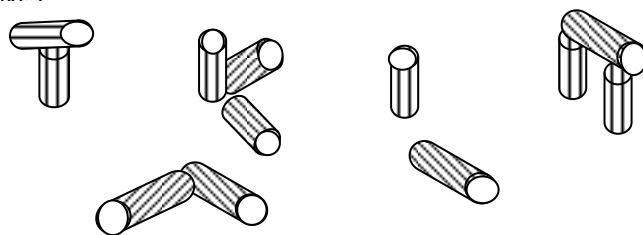


Рис. 4

## 2. Настольные (шашки).

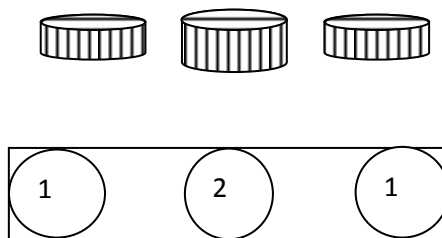


Рис. 5

Дети, посещающие кружок «Умелые ручки», могут в процессе подготовки к различным праздникам (например, к Новому году) изготовить игрушки, поделки цилиндрической формы.

Предлагаемые задания очень нравятся детям, так как их выполнение включает в себя новые необычные для них виды работы, интересные вопросы для размышления.

Таким образом, применение элементов проблемного обучения является эффективным средством формирования стереометрических представлений младших школьников, которое включает ребенка в познавательную деятельность, в процессе чего у него возникает потребность в усвоении нового знания, активно используются приемы умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение).

### ЛИТЕРАТУРА

1. Белошистая А.В. Обучение математике в начальной школе: Метод. пособие. М.: Айрис-пресс, 2007. 176 с.
2. Ефимов В.Ф. Об изучении элементов стереометрии в начальном курсе математики // Начальная школа. 2010. № 12. С. 53-58.
3. Маклаева Э.В., Олухова В.В. Эстетическое воспитание младших школьников средствами математики // Культура и образование. Июнь 2014. № 6 [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnik-rzi.ru/2014/06/1923> (дата обращения: 02.06.2014).
4. Маклаева Э.В. Этапы формирования и развития пространственных представлений обучающихся в процессе обучения математике // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5; URL: <http://www.science-education.ru/119-14938> (дата обращения: 16.10.2014).
5. Мигеева Л.Г. Система Л.В. Занкова в практике обучения // Начальная школа. 2012. № 1. С. 83-92.

УДК 372.881.1

*Г.М.Махмутова*

### ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ

**Аннотация.** Проблемное обучение, как известно, имеет диалогический характер и предполагает взаимодействие субъектов в процессе их совместной деятельности. Обучение иноязычному общению будет эффективным именно в условиях проблемного обучения.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, проблемные ситуации, виды мышления, иноязычное общение.

В соответствии с концепцией образования Дж.Дьюи, мир рассматривается как пространство проблемных ситуаций, которые необходимо преодолевать человеку. Проблемность, как противоречие, присуща каждому жизнеспособному индивиду в состоянии развития в выраженном или скрытом виде, для решения возникающих проблем человеку требуются знания и умения.

При определении проблемного обучения ученые рассматривают его в разных позициях. Так, по М.И.Махмутову проблемное обучение является одним из эффективных способов организации обучения, поскольку оно обеспечивает достижение трех основных дидактических целей [5, с. 3]:

- 1) усвоение студентами теоретических знаний;
- 2) развитие теоретического мышления;
- 3) формирование познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста.

Проблемное обучение предполагает взаимодействие субъектов в процессе учебной деятельности. Проблемное обучение общению реализуется в процессе взаимодействия: стороны высказывают свои мнения, оценивают, решают общую проблему в ходе общения, которое позволяет находить новые способы решения



проблем. Постановка проблемы предполагает наличие двух аспектов: обнаружение у студента неполноты сложившегося знания и определение направления, каким способом данный пробел преодолеть.

Раскрывая сущность проблемного обучения в контексте деятельности, В.Т.Кудрявцев рассматривает его как «...тип развивающего обучения, содержание которого представлено системой проблемных задач различного уровня сложности; в процессе решения таких задач учащимися в их совместной деятельности с учителем и под его общим руководством происходит овладение новыми знаниями и способами действия, а через это – формирование творческих способностей: продуктивного мышления, воображения, познавательной мотивации, интеллектуальных эмоций» [2, с. 49].

Общение, как форма взаимодействия субъектов деятельности в проблемном обучении, играет ведущую роль в структуре деятельности преподавателя, являясь источником познавательной деятельности обучающегося, ведущим к развитию активного самостоятельного мышления и обеспечивающим не только запоминание и воспроизведение полученных знаний, но и творческое применение их на практике.

Проблемное обучение ставит своей целью развитие творческих умений студентов в процессе разрешения проблемных ситуаций. Только в условиях проблемного обучения студенты вовлекаются в поисковый процесс, оказываются в условиях необходимости обобщать ранее полученные знания и умения для приобретения новых.

Рассматривая проблемное обучение в контексте развития познавательной активности учащегося в процессе общения, А.М.Матюшкин пишет: «Именно поэтому наиболее значимыми ситуациями в возникновении актов познавательной активности являются ситуации общения, различных типов межличностного взаимодействия, игры, учения. Ситуации общения и межличностного взаимодействия определяет также конкретную динамику и закономерности протекания познавательной активности в указанных условиях» [3, 1982, с. 6].

При этом, вопросы развития познавательной активности А.М.Матюшкин рассматривает в контексте трех форм или видов мышления: индивидуальное, диалогическое, групповое. Вот, что пишет А.М.Матюшкин об индивидуальном, диалогическом, групповом мышлении: «В условиях индивидуального мышления (курсив наш) и поиска это звено было скрыто от исследователей и педагогов. Оно выражается как проблема, поставленная перед другим участником мышления, как вопрос, обращенный к партнеру, как задача, поставленная перед другим человеком. Такое отношение информированности партнеров является условием стимулирования познавательной активности, как одного из видов диалогической формы мышления (курсив наш)... Одним из психологических условий развития познавательной активности является не только индивидуальная активность, но и те ее формы, которые включают необходимость слушания, понимания, изложения позиции других участников *группового мышления* (курсив наш)» [4, с. 6-7].

Основываясь на идее А.М.Матюшкина и рассматривая ее в контексте концепции о единстве языка и мышления, Е.В.Ковалевская подчеркивает, что мышление, язык и речь взаимосвязаны, а для стимулирования речи нужно стимулировать мышление. Таким образом, три вида мышления, выделенные А.М.Матюшкиным, – индивидуальное, диалогическое, групповое должны стимулировать три вида общения – монолог, диалог, полилог [1, с. 41-42].

Соответственно, процесс решения проблемы в проблемной ситуации должен стимулировать студентов сначала к внутреннему обсуждению в ходе монолога, для определения собственных взглядов на данную проблему, затем выявлять точки зрения собеседников в процессе диалога, если точки зрения собеседников не совпадут, то данное взаимодействие должно привести к полилогу. Таким образом, монологическое решение проблемы развивает индивидуальное мышление, а взаимодействие партнеров в решении проблемы развивает диалогическое и групповое мышление.

В основе проблемного обучения лежит система вопросов (проблем, ситуаций), которые решаются в процессе общения и межличностного взаимодействия преподавателя со студентами. Диалогическое изложение материала, при котором происходит постановка и решение проблем, может повысить эффективность обучения общению, как на родном, так и на иностранном языках.

Иноязычное общение реализуется в процессе непосредственного общения на основе коммуникативных проблемных ситуаций, содержащих в себе элементы неизвестного, новые знания, для добывания которых необходим определенный целенаправленный мыслительный процесс, что вызывает интеллектуальные затруднения у студентов.

Обучение иностранным языкам в условиях проблемного обучения предполагает не только обучение речевой деятельности, но и развитие творческих коммуникативных способностей учащихся, которое осуществляется через взаимодействие при разрешении проблемной ситуации. Разрешение проблемной ситуации, должно происходить в форме решения цепи проблемных задач, вытекающих одна из другой. При этом каждое

«звено» цепи может состоять из монолога, диалога, полилога, реализация которых способствует индивидуальному, групповому мышлению.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалевская Е.В. Индивидуальное, диалогическое, групповое мышление – монолог, диалог, полилог (проблемный подход) // Компетентностный и проблемный подходы к обучению в условиях модернизации российского образования: материалы VII Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых». М.: Спутник+, 2007. С. 41-43.
2. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления (процесс и способы решения технических задач. М.: Педагогика, 1975. 304 с.
3. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. 1982. № 4. С. 5-17.
4. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 720 с.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.

УДК 373.2, 373.7

*Е.В.Маякова*

### ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УУД У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье предложена психолингвистическая модель комплексного развития личностных и метапредметных УУД у дошкольников и младших школьников в рамках языкового образования на основе ФГОС ДО и НОО. Психолингвистическая модель включает анализ понятия «модель» и учитывает системно-деятельностный (ФГОС) и речедетельностный подходы.

**Ключевые слова:** модель, системно-деятельностный и речедетельностный подходы, методологические основы, стратегическая цель языкового образования, интегративная цель, целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный компоненты.

Понятия «модель» и «моделирование» исследовались многими авторами (Н.Винер, Я.Г.Неуймин, В.А.Штоф и др.). Среди специалистов нет единого взгляда, что такое модель. Само происхождение термина «модель» тесно связано с активной преобразующей деятельностью людей. Функционирующие в практике и познании модели настолько многолики, что представляется весьма затруднительным дать такое определение, которое удовлетворило бы все сферы научного исследования.

Так, например, Я.Г.Неуймин делает вывод о универсальности понятия модели, которая выражается в том, что «независимо от уровня, целей, методов и средств познания у истоков гносеологического процесса находится модель, и модель же, но получившая развитие, обогащенная информацией, представленная некоторым идеальным образом, знаковой системой или реализованная материально, является его результатом» [4, С. 49]. Таким образом, модель в общем понимании этого термина (обобщенная модель) является, по его мнению, предельно широким понятием.

По мнению В.Д.Шадрикова, при определении модели, так или иначе, всегда фиксируются следующие признаки: отражение и воспроизведение изучаемого объекта, процесса в модели, способность к замещению познаваемого объекта, способность давать новое знание об объекте, наличие точных условий и правил построения модели и перехода от информации модели к информации об объекте [7, С. 231].

Анализ определений «модель» разных авторов позволил сформулировать следующее определение: «Модель – это описательное представление исследования для определения компонентов, входящих в его состав, связанных между собой на основе развития исследуемого объекта (мое определение Маякова Е.В.).

Системно-деятельностный и речедетельностный подходы выступают методологической основой психолингвистической модели комплексного развития личностных и метапредметных УУД у дошкольников и младших школьников. Системно-деятельностный подход заложен в ФГОС ДО и ФГОС НОО группой разработчиков во главе с А.Г.Асмоловым [5, с. 7-8] [6, с. 3-4]. Речедетельностный подход с позиции психолингвистики развития речевой деятельности рассматривается в трудах А.А.Леонтьева, Н.А.Горловой, Е.В.Маяковой (таблица 1).

Методологические основы психолингвистической модели	
Системно-деятельностный подход (ФГОС ДО и ФГОС НОО)	Речедетельностный подход с позиции психолингвистики развития речевой деятельности
Асмолов А.Г. и др.	Леонтьев А.А., Горлова Н.А., Маякова Е.В.

Рассматривая категорию «речедетельностный подход» как «деятельностный подход в языковом образовании», определим его функцию, которая ориентирована на:

а) переориентацию обучения с традиционного усвоения и запоминания готовых форм знаний на процесс их получения и функционирования;

б) формирование основных видов деятельности – общения, познавательной и учебной деятельности – соотношение и приоритет которых будут меняться на протяжении жизни ребенка;

в) целенаправленное формирование основных умений и навыков как умственных действий на основе поэтапной их отработки. [3, с. 18].

Модель состоит из целевого, содержательного, процессуального и оценочно-результативного компонентов. Все компоненты разработаны в соответствии с требованиями ФГОС ДО и ФГОС НОО и с позиции психолингвистики развития речевой деятельности современного ребенка.

*Целевой компонент* определяет общее назначение, цели и планируемый результат – развитие личности дошкольника и младшего школьника в ходе овладения речевой деятельностью на языке (родном и иностранном языке, языке учебного предмета) в образовательном процессе. Развитие личности происходит в ходе реализации стратегической цели образования, ориентированной на формирование интегративных качеств личности (интегративная цель). Личностные цели решаются на уровне того семейного и педагогического социума, в котором находится ребенок. Воспитательный коллектив (семья и группа сверстников) выступает как некая площадка (территория) для развития опыта детей быть личностью и создает благоприятные условия для развития в единстве индивидуальности каждого члена коллектива и его социализации.

Следовательно, стратегическая цель языкового образования, отраженная в психолингвистической модели, направлена на социальное развитие личности ребенка дошкольного и младшего школьного возраста, на развитие их интегративных социальных качеств.

В соответствии с требованиями ФГОС возникает необходимость формировать у обучающихся такой способ миропонимания, чтобы созидать в их сознании понятие мира как единой целостности. Интегративная цель создает благоприятные условия для формирования обобщенного знания и становится основой для понимания целостности и единства метапредметных результатов. Интегративные цели реализуются на уровне метапредметной направленности содержания образования, что способствует формированию у детей целостного и системного взгляда на мир.

*Содержательный компонент* психолингвистической модели определяет содержание задач, связанных с развитием универсальных метапредметных, точнее речемыслительных действий. Чтобы развивать метапредметные речемыслительные действия детей, педагог должен знать, как устроена речевая деятельность современного ребенка, каким образом она функционирует.

Речевая деятельность представляет собой совокупность речемыслительных действий, обусловленных другой деятельностью. Это значит, что речевая деятельность не существует автономно, сама по себе, она всегда обслуживает другую деятельность и не является самостоятельной формой поведения человека [1].

А.А.Леонтьев понимал *речевую деятельность* как «совокупность речевых действий, обусловленных другой теоретической или практической деятельностью». Это определение в большей степени отражает специфику детской речевой деятельности. Для того, чтобы функционировала речевая деятельность у ребенка необходимо развивать языковые, речевые и коммуникативные (речедетельностные) способности. [1, 3]

Важно понимать, что базисом развития речевой деятельности выступает речевая функция, которая закладывается у ребенка до 10-12 лет [3, с. 26]. Необходимо учитывать, что содержательный компонент включает учет содержания сторон, сфер, единиц и видов речевой деятельности [1] (См. табл. 2).

Таблица 2

Содержательный компонент психолингвистической модели

Речевая функция	Базис развития речевой деятельности
Стороны речевой деятельности	Перцептивная Интерактивная Коммуникативная
Сферы речевой деятельности	1. Мотивационно-побудительное 2. Инструментальная (речевые механизмы)

	3. Процессуальная: Звенья: 1) мотив – замысел; 2) замысел – внутреннее программирование; 3) внутреннее программирование – внутренняя речь; 4) внутренняя речь – внешняя речь; 5) внешняя речь – механизм обратной связи
Единицы речевой деятельности	Коммуникативная ситуация и коммуникативная номинация
Виды РД	Аудирование, говорение, чтение и письмо

Таким образом, содержательный компонент психолингвистической модели включает задачи, ориентированные на развитие у дошкольников и младших школьников не только видов (аудирования, говорения, чтения и письма), но и сторон, фаз, сфер и единиц речевой деятельности в комплексе.

Процессуальный компонент психолингвистической модели представлен стратегией персонального развития личности, ориентированной на взаимосвязанное развитие универсальных личностных и метапредметных действий (компетенций).

Стратегия персонального развития задает общие ориентиры, владея которыми педагог сможет создать развивающую среду и организовать образовательный процесс с учетом потребностей, интересов и опыта учащихся. Стратегия поможет реализовать на практике тезис личностного подхода – «Воспринимай ребенка таким, каков он есть», не переделывая его под заданный стандарт, а раскрывая его способности и дарования.

Знание стратегии персонального развития необходимо современному педагогу для того, чтобы:

- иметь представление об объективных закономерностях развития обучающихся;
- уметь отличить прогрессивное развитие от регрессивного, динамическое от статического;
- уметь выделять особенности развития сфер и сторон личности каждого ребенка;
- уметь отбирать развивающие методы и приемы и направлять их на гармоничное, комплексное развитие личности, а не отдельных её сторон;
- уметь создавать развивающую среду и эмоциональный комфорт на занятии и уроке.

По сути, стратегия персонального развития выступает для педагога методическим инструментарием, владея которым он сможет проследить и обеспечить динамику развития каждого ребенка, увидеть отставание или задержку в развитии и определить её причины, вовремя провести профилактику, корректировку или коррекцию. Стратегия поможет педагогу лучше понять каждого ученика и оказать ему своевременную профессиональную помощь и поддержку. Это важно как учителю, так и обучающимся, которые испытывают большие трудности в адаптации к постоянно меняющимся условиям, пытаются разобраться в том огромном потоке информации, который они получают из разных источников. Для того, чтобы педагог мог использовать стратегию персонального развития, он должен знать: 1) законы и объективные закономерности личностного развития; 2) структуру личности ребенка; 3) модель персонального развития личности; 4) типологические особенности личности [2].

Оценочно-результативный компонент психолингвистической модели представлен функциями речевой деятельности:

- коммуникативной,
- когнитивной,
- регулирующей [3, с. 37-47].

При развитии коммуникативной функции, у ребенка формируется система отношений, он учится выстраивать взаимоотношения с другими людьми, с окружающим миром: миром предметов, миром природы, миром человека. Оценить уровень развития этой функции можно, используя следующие критерии: способность вступать в акт общения, поддерживать общение, выбирать соответствующий тон и стиль, внимательно слушать речь собеседника, не копировать ответы сверстников, воздерживаться от доминирования в беседе, задавать вопросы и отвечать на них, учитывать опыт, интересы и потребности собеседника, перестраиваться при изменении темы разговора. Все эти критерии выражают отношения ребенка к своим друзьям, построенные на взаимопонимании и взаимоуважении. Ребята учатся общаться с равными себе партнерами по общению. Такое общение может происходить как в парах, так и по трое и более человек. Благодаря этому дети получают навык общения в настоящей жизни.

Коммуникативная функция речевой деятельности формируется как средство социальной связи ребенка с окружающим его миром.

Следовательно, коммуникативная функция речевой деятельности обеспечивает развитие системы отношений учащихся с окружающим миром и повышение познавательной мотивации.

Когнитивная функция речевой деятельности учащихся развивается благодаря речемыслительной деятельности и способности учащихся выражать, т.е. формулировать мысли на изучаемом языке (родном, иностранном, языке учебного предмета). Когнитивная функция развивается на основе речемыслительных процессов (восприятия, памяти, мышления, воображения) и мыслительных операций (сравнения и сопоставления, дифференциации и классификации, анализа и синтеза), в результате чего на родном языке постепенно формируются языковые обобщения и понятия. Сформированность когнитивной функции речевой деятельности можно определить по степени развития языковых обобщений, уровню развития речемыслительных операций и оперативной памяти, по способности учащихся «вызывать» из долговременной памяти языковые, речевые и коммуникативные единицы и выражать мысль, используя языковые средства.

Регулирующая функция речевой деятельности выражается в способности учащихся управлять своим речевым поведением и учитывать стратегии речевого поведения партнеров по общению, выполнять инструкции преподавателя и сверстников. Регулирующая функция речи в протекании психических процессов была детально изучена в психологии на примере произвольного действия (Л.С.Выготский, П.Г.Гальперин, А.С.Полякова, В.А.Розанова, А.Р.Лурия, Б.Ф.Скиннер, Е.В.Субботский). Регулирующая функция речевой деятельности сама по себе не появляется, она развивается с рождения при условии возникновения противоречий между естественным желанием ребенка быть независимым, когда доминирует функция свободы (врожденная) и требованием взрослого выполнить какое-либо действие: например, «дать ложку», «показать глазки, носик» и пр. При этом ребенок совершает волевое усилие и пытается (или не пытается) выполнить просьбу или требование взрослого. Вначале волевое усилие может проявляться как реакция ребенка на просьбу и иметь реактивный характер (до полутора лет). По мере развития волевое усилие преобразуется в волевое действие и становится осмысленным и управляемым, а позднее произвольным и осознаваемым (к пяти годам). Критерии оценки развития регулирующей функции речевой деятельности ребенка: 1) способность ребенка воспринимать инструкцию педагога; 2) способность ребенка принимать и удерживать инструкцию педагога на протяжении выполнения всего задания; 3) способность ребенка «переключаться» на новую инструкцию, «освобождаясь» от стереотипа выполнения предыдущего задания. 4) способность ребенка преодолевать трудность при выполнении задания. 5) способность ребенка доводить задание до конца [3, с. 37-47].

Итак, регулирующая функция, развивающаяся на основе волевого действия, позволяет управлять речевыми и практическими действиями и выстраивать индивидуальную стратегию речевого поведения.

Оценочно-результативный компонент психолингвистической модели указывает на достигнутый результат развития личностных и метапредметных действий (компетенций), которые можно оценить [2].

Таким образом, психолингвистическую модель комплексного развития личностных и метапредметных универсальных действий у дошкольников и младших школьников в рамках языкового образования можно представить в виде схемы (Схема 1).



## ЛИТЕРАТУРА

1. Горлова Н.А. Методика обучения иностранному языку : Учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования: В 2 ч.. М.: Издательский центр «Академия», 2013. Ч. 1. 336 с. (Сер. Бакалавриат).
2. Горлова Н.А. Педагогика личности: концепция личностного подхода в дошкольном и начальном школьном образовании. М.: МГПУ, 2004. 240 с.
3. Горлова Н.А., Маякова Е.В. Деятельностная стратегия обучения английскому языку детей дошкольного возраста : Учебно-методическое пособие для студентов. М.: МГПУ, 2009. 120 с.
4. Неуймин Я. Г. Модели в науке и технике: история, теория, практика. Л.: Наука, 1984. 188 с.
5. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / Сост. Е.С.Савинов. М. : Просвещение, 2011. 342 с. (Стандарты второго поколения).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1-4 кл.) [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/922> (дата обращения 25.11.2014)
7. Щадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 320 с.

УДК 372.851; 373.31

*Л.Л.Николау*

### ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ

**Аннотация.** В статье рассматривается вопрос о роли проблемных заданий в процессе формирования у детей младшего школьного возраста универсальных учебных действий. Охарактеризованы логические задания, как один из видов проблемных заданий, и выявлены возможности их использования для формирования у младших школьников логических универсальных учебных действий.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия; универсальные логические действия; проблемное задание; логическое задание.

Реформирование системы образования в нашей республике, в соответствии с логикой компетентностного подхода, потребовало пересмотра целевых установок в определении образовательных результатов учащихся. Цели образования впервые перестают выступать в виде суммы «знаний, умений, навыков», которыми должен владеть ученик, а представлены в виде характеристик сформированности его личностных, социальных, познавательных и коммуникативных способностей. Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию у обучающихся системы универсальных учебных действий.

Понятие «универсальные учебные действия» (УУД) в современной психолого-педагогической литературе трактуется, как умение учиться. В более узком значении этот термин определяется как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса [1, с. 27].

В Стандарте начального общего образования Приднестровской Молдавской Республики отмечено, что для успешного обучения в начальной школе должны быть сформированы познавательные универсальные учебные действия, в частности логические универсальные действия, включающие:

- анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных);
- синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;
- выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;
- подведение под понятие, выведение следствий;
- установление причинно-следственных связей;
- построение логической цепи рассуждений;
- доказательство;
- выдвижение гипотез и их обоснование.

Курс математики для начальной школы имеет большие потенциальные возможности для формирования всех видов УУД и особенно логических. Основным средством формирования универсальных логических действий в процессе обучения математике младших школьников являются проблемные задания.

Проблемное задание является то учебное задание, которое создает проблемную ситуацию. Для того чтобы учебное задание способствовало созданию проблемной ситуации необходимо чтобы ее формулировка

заинтересовала учащихся, создавало мотив к поисковой деятельности, вызвало у них потребность в усвоении нового.

Анализируя современные учебники по математике для начальной школы (И.И.Аргинская, Н.Б.Истомина, М.И.Моро, Л.Г.Петерсон и др.) и выделяя типы и виды проблемных заданий, а также их количество, мы заметили, что в них содержатся различные проблемные задания. Однако логические задания встречаются в учебниках по математике для начальной школы очень редко. На наш взгляд логические задания являются эффективным средством формирования универсальных учебных действий младших школьников. В процессе решения логических заданий ученики учатся работать с информацией, планировать свою деятельность, анализировать, сравнивать, выделять главное, обобщать и систематизировать, доказывать и опровергать, определять и объяснять понятия, ставить и разрешать проблемы, контролировать себя.

Под логическим заданием (или задачей) подразумеваем специально составленные символично-графические задания, в основу которых легли идеи известного английского психолога Г.Айзенка. Они содержат в себе некоторую информацию, представленную в первых  $n$  ( $n \in \mathbb{N}$ ) упражнениях, которые составляют часть А. Алгоритм решения этих упражнений отсутствует, его надо найти. Часть В задания состоит из  $k$  (где  $k \in \mathbb{N}$ ,  $k < n$ ) упражнений, которые нужно решить по аналогичному методу части А.

Процесс нахождения алгоритма из части А – это активная мыслительная деятельность ученика. Он отражает внутреннюю логику движения мысли ученика от незнания к знанию. Полный цикл умственных операций (действий) от возникновения проблемной ситуации (при решении логических заданий учеником) и до его решения имеет несколько этапов. Покажем это на одном примере.

Задание 1. Написать пропущенное число (рис. 1):

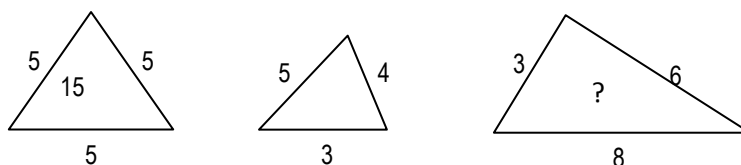


Рис. 1

Анализируя данное логическое задание, ученики выделяют части: часть А, которая состоит из двух треугольников, в которых написаны числа 15 и 12, и по три числа написанных вне треугольников; часть В состоит из одного треугольника, внутри которого не написано число, а вне его написаны три числа.

Возникает проблема: какова связь между числами, записанными внутри треугольника с числами, записанными вне этих треугольников из части А логического задания. Ученик сам анализирует проблемную ситуацию и словесно выражает сущность возникшего затруднения, т.е. формулирует проблему: чтобы найти число, которое нужно записать внутри третьего треугольника, нужно найти закономерность, правило, связь между числами, записанными внутри первых двух треугольников, и числами, записанными вне этих треугольников, и по аналогии использовать ее для третьего треугольника.

Поставленная проблема может решаться тремя путями: путем догадки, известным путем и путем логического анализа. Чаще всего применяется третий путь. Ученик выдвигает гипотезу, предположение о способах решения проблемы. Этот шаг на пути решения проблемы А.М.Матюшкин называет этапом «закрытого решения». Ученик ищет способ действия внутри проблемной ситуации.

Предположение 1: Число 15, записанное внутри первого треугольника – это произведение числа 5 на 3.

Предположение 2: Число 15, записанное внутри первого треугольника – это сумма чисел, записанных вне его:  $5 + 5 + 5$ .

Предположение 3: Число 15, записанное внутри первого треугольника делится на числа, записанные вне его (все три числа- 5).

Предположение 4: Если числа, записанные вне треугольника, выражают длины сторон треугольника (при определенной единице измерения длины), то число, записанное внутри треугольника – периметр.

Проверяя все четыре предположения на втором треугольнике, остаются верными только предположения 2 и 4.

Это – этап проверки гипотезы. Используя аналогию, ученик находит неизвестное число, которое требуется записать внутри третьего треугольника. Это число 17.

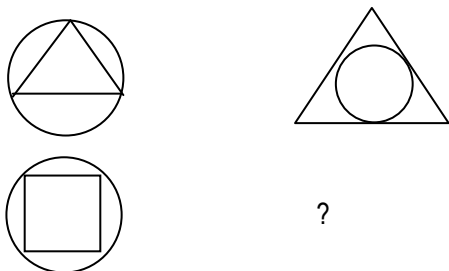
Логические задания такого рода, которые называются еще математические логические задачи, способствуют развитию логического мышления младшего школьника, его умений осуществлять анализ и синтез, аналогию, конкретизацию и обобщение, классифицировать объекты по различным основаниям, наблюдать, сравнивать, проводить аргументированный поиск решения и делать обоснованные выводы.

Исходя из содержания математики для начальной школы, мы составили целую серию логических заданий [2], которые были систематизированы нами по уровню сложности в несколько блоков. Так, задачи пропедевтического, подготовительного уровня являются наиболее простыми и их целесообразно решать с помощью конкретных действий: дорисовать, обвести, закрасить, показать стрелочкой и т. д. Подготовительный и первый уровень смогут решить учащиеся первых классов, второй уровень – для второго класса и т. д. От уровня к уровню задания усложняются.

Логические задачи могут быть использованы учителями начальных классов в качестве проблемных заданий при проведении уроков математики, занятий по интересам и организации кружковой и факультативной работы, при составлении разнообразных индивидуализированных реконструктивно-вариативных заданий, а также самими учащимися для самостоятельного решения в свободное время.

Рассмотрим образцы решения некоторых логических задач.

Задача 2. Нарисуй пропущенный рисунок.

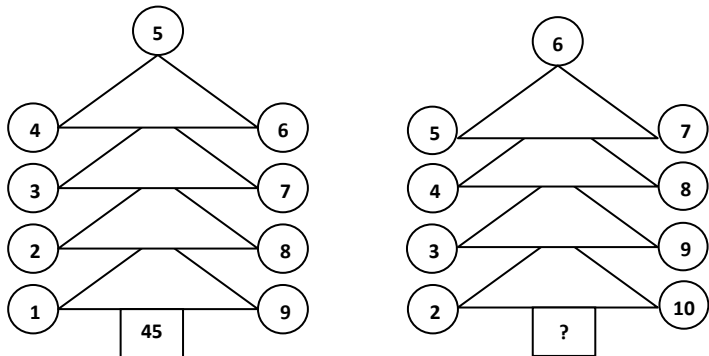


Если рассмотреть эту задачу по вертикали, то, исследуя левый вертикальный столбец, замечаем, что в первом круге нарисован треугольник, а во втором – квадрат, т. е. треугольник заменен квадратом. Рассматривая правый вертикальный столбец, видим, что в треугольнике нарисован круг. Рассуждая по аналогии с левым столбцом, делаем вывод, что треугольник надо заменить квадратом. Таким образом, нужно нарисовать квадрат, а в нем – круг.

Эта задача имеет и другую стратегию поиска решения – рассуждения по горизонтали: в первом ряду поменялись местами треугольник и круг. Поэтому и во втором ряду поменяем местами квадрат и круг, и получим тот же ответ.

Рассмотрим следующее логическое задание, являющееся примером составления разнообразных вариативных учебных заданий.

Задача 3. Определи пропущенное число.



Рассматривая числа, записанные на игрушках левой елочки, можно заметить, что сумма чисел на ветвях каждого ряда одинакова:  $1+9=10$ ,  $2+8=10$ ,  $3+7=10$ ,  $4+6=10$ , а, следовательно, сумма всех чисел на игрушках будет  $1+2+3+4+5+6+7+8+9=45$ . Таким образом, заметим, что число, записанное на стволе елки, равняется сумме чисел, записанных на всех ветвях и верхушке.

Эту логическую закономерность используем по аналогии для вычисления значения суммы чисел на стволе правой елочки. Так, сумма чисел, записанных на ветвях и верхушке, будет  $2+3+4+5+6+7+8+9+10$ . Для быстрого и рационального нахождения значения этой суммы можно использовать группировки чисел, как и на левой елочке, т. е.  $2+8=10$ ,  $3+7=10$ ,  $4+6=10$  и остается найти значение суммы  $10+10+10+5+9+10$ . Можно было сгруппировать числа и иначе:  $(2+10)+(3+9)+(4+8)+(5+7)+6$ .

Поскольку существуют и другие способы группировки чисел, способствующие быстрому нахождению значения суммы, целесообразно предложить учащимся найти их. Можно проанализировать и иные варианты решения данного учебного задания. Например:

1) не выполняя сложения чисел, записанных на правой елке, найти их сумму, если сумма чисел на левой елке равна 45. Опираясь на то, что  $1+2+3+4+5+6+7+8+9=45$ , и, сравнивая числа, записанные на левой и правой



елках, можно заметить, что каждое соответствующее число правой елки на единицу больше, чем число с левой елки. Таких чисел 9, т.е. сумма чисел, записанная на правой елке, будет  $45+9=54$ ;

2) сравнивая сумму чисел на левой елке  $1+2+3+4+5+6+7+8+9=45$  и сумму чисел на правой елке  $2+3+4+5+6+7+8+9+10$  заметим, что во второй сумме отсутствует число 1, зато есть число 10, которое отсутствует в первой сумме. Значит, значение второй суммы будет  $45-1+10=54$ .

Задача 4. Напиши зашифрованное слово.

Портрет	$x < 5$	Порт
Прямоугольник	$5 < x < 10$	?

В первой строке задания пронумеруем буквы в слове «портрет». Так как  $x < 5$ , это значит, что  $x \in \{1; 2; 3; 4\}$ . А это означает, что решением неравенства  $x < 5$ , являются четыре первые буквы, образующие закодированное слово «порт».

Рассуждаем аналогично во второй строке задания. Решение неравенства  $5 < x < 10$  есть  $x \in \{6; 7; 8; 9\}$ . Таким образом, из слова «прямоугольник» выбираем буквы с порядковыми номерами 6, 7, 8, 9 и получаем закодированное решение этого неравенства в виде слова «угол».

Наш опыт показал, что систематическое использование подобных заданий в процессе обучения математики младших школьников не только способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, но и создает возможность выработки у них определенных навыков самостоятельного поиска решений и тем самым способствует формированию интереса к математике и качественному усвоению программного материала.

Решение логических задач способствует закреплению у ученика его умений, оперировать теоретическими знаниями не только в стандартных, но и в незнакомых ситуациях; формирует такие приемы умственной деятельности как анализ, синтез, обобщение, классификация, сериация и др.. Развивает навыки нахождения скрытых закономерностей в построении логических схем и наблюдаемых явлений; стимулирует его познавательную активность, способность к самоорганизации; предполагает наличие определенных личностных качеств: внимание, наблюдательность, настойчивость в достижении цели, целеустремленность, усидчивость, терпение.

На наш взгляд, реализации цели формирования логических универсальных действий у младших школьников может и должно способствовать решение на уроках математики различного рода проблемных заданий и в особенности логических задач.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / Под ред. А.Г.Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2010. 152 с. (Стандарты второго поколения).
2. Николау Л.Л. Решаем логические задания (для дошкольников и младших школьников): Учебно-методическое пособие. Тирасполь: ПФ «Литера», 2005. 72 с.

УДК 371.321:303.725

*Е.Г.Оршанская, Д.И.Оршанский*

#### ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ПОЗИЦИИ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

**Аннотация.** Рассмотрены модели педагогического общения, реализация которых является целесообразной в рамках проблемно-информационного подхода. Дана краткая характеристика составляющим помехозависимой и транзакционной моделей, выделены их достоинства, описаны возможности их применения для организации педагогического общения между преподавателем и студентами.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, модели педагогического общения, помехозависимая модель, транзакционная модель.

Педагогическое общение реализуется в виде межличностных отношений, которые имеют особое значение в учебном процессе. От выбора модели общения зависит эффективность взаимодействия между преподавателем и студентами. Существуют различные модели педагогического общения в зависимости от мотивов, цели и задач участников общения, в которых процесс общения рассматривается с точки зрения его коммуникантов, их речевого поведения и характера взаимодействия между ними. В данной статье кратко охарактеризуем

личностно-ориентированные модели, которые предполагают наличие обратной связи, и проанализируем возможность их использования в рамках проблемно-информационного подхода.

Поскольку показателем цели обучения является продуктивная деятельность обучаемых, а не само по себе педагогическое общение, преподавателю важно видеть реакцию студентов, рассмотрим помехозависимую и транзакционную модели.

В помехозависимой модели общение осуществляется по кругу, поскольку преподаватель и студенты последовательно меняются ролями отправителей и получателей информации. Ответственность за отправление и получение информации распределена между обеими сторонами, при этом помехи оказывают влияние на отправляемую и получаемую информацию. Учитывается вероятность появления помех на всех этапах межличностных контактов. Сообщения могут быть переданы по одному или нескольким каналам. Характер взаимодействия между преподавателем и студентами определяется ситуацией общения.

В данной модели эффективность общения связана с уменьшением помех, которые создаются контекстом, присутствуют в каналах коммуникации или возникают в самом общении. При передаче сообщения помехи могут иметь различный характер. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся виды помех и их составляющие [1, с. 248-249].

Технические помехи связаны с плохой слышимостью, видимостью, значительным расстоянием между преподавателем и студентами.

К языковым помехам относятся фонетические, лексические и грамматические ошибки в процессе речевого производства, нарушения логики высказывания, неверное восприятие речи на слух, неверный выбор тональности и регистра общения.

Психологические помехи включают неблагоприятные черты личности (необщительность, замкнутость, подозрительность), предвзятость, узость кругозора, неадекватные ожидания, завышенную или заниженную самооценку, неуважение к собеседнику.

Поведенческие помехи отражают несоответствие поведения с коммуникативной интенцией, неумение внимательно слушать собеседника, отсутствие конгруэнтности речевого и невербального поведения, неадекватные поведенческие реакции на высказывание собеседника.

В условиях поликультурного общества особое значение приобретает учет культурологических помех, которые могут быть связаны с различиями менталитетов и национальных характеров, расхождениями в языковых картинах мира, включая восприятия времени и пространства, проявлением культурных стереотипов, различиями в ценностных ориентирах, несоответствием культурно-языковых норм, расхождением в фоновых знаниях, различиями в коммуникативных тактиках.

Для повышения эффективности реализации помехозависимой модели преподавателю необходимо стремиться свести к минимуму технические помехи при передаче сообщения, упростить его язык. Особое внимание следует уделять в процессе преобразования задуманного в словесную форму, предусмотреть включение приемов для активизации умений студентов, связанных с восприятием устной речи преподавателя и необходимостью говорить самим обучаемым. Желательным является принимать во внимание возможные различия объема фоновых знаний преподавателя и студентов.

В рамках проблемно-информационного подхода реализация рассматриваемой модели представляется возможной, но требует много усилий, как со стороны преподавателя, так и студентов. Преподавателю следует принимать во внимание возможные проявления психологических, поведенческих и культурологических помех, стараться устранить в первую очередь те из них, которые препятствуют передаче и овладению знаниями. Педагогическое общение в данном случае должно быть вариативно, адаптировано к конкретным условиям обучения, должны присутствовать разнообразные повторы, дублирования для обеспечения максимально возможного понимания студентами передаваемой преподавателем информации. Речь преподавателя является для них источником пополнения знаний и средством развития коммуникативно-речевых умений. При обеспечении перечисленных условий реализация помехозависимой модели при использовании проблемно-информационного подхода будет результативной.

Транзакционная модель является интерактивной, в которой общение рассматривается как процесс одновременного отправления и получения сообщений коммуникантами, осуществляемый с помощью речевых (слова), невербальных (жесты, мимика, телодвижения) и голосовых (уровень громкости, темп речи, интонация) средств.

Данная модель базируется на том, что в каждый конкретный момент времени один или несколько человек способны получать и декодировать сообщение другого человека, реагировать на него определенным образом, т.е. канал передачи сообщения может быть межличностным и массовым. В то же самое время другой человек, получив сообщение, отвечает на него, т.е. осуществляется обратная связь. Реакция получателя информации

может быть положительной или отрицательной в зависимости от того, какие изменения в знаниях, установках и поведении произошли в результате общения. О.А.Леонтович отмечает, что поведение участников общения, т.е. отправление сообщения и ответная реакция, зависит от контекста, уровня сформированности коммуникативно-речевых умений собеседников, отношения к тому, о чем идет речь, и прошлого опыта [1, с. 55].

В транзакционной модели педагогического общения обращается внимание на то обстоятельство, что в процессе учебного коммуникативно-речевого взаимодействия формируются отношения между преподавателем и студентами, которые находятся в постоянном взаимодействии друг с другом. Развитие их отношений может быть симметричным или комплиментарным. В первом случае общение характеризуется сходством и минимизацией различий. Взаимоотношения общающихся отражают поведение друг друга. Одинаковые характеристики сохраняются в течение всего процесса общения, например, доброжелательность или злобность, заинтересованность или равнодушие. Во втором случае взаимоотношения основаны на максимизации различий. Типы поведения дополняют друг друга. Если, например, преподавателю принадлежит ведущая роль в общении, то студентам – подчиненная, зависимая.

Использование данной модели в рамках проблемно-информационного подхода является приемлемой, т.к. она позволяет осуществлять эффективное взаимодействие между преподавателем и студентами, передачу и обмен познавательной и эмоциональной информацией, овладение знаниями и формирование умений, оказывать воздействие на изменение мотивации поведения обучаемых, способствовать развитию положительно ориентированного отношения к себе и к другим людям. Она обеспечивает возможность рассматривать процесс общения в течение занятия как взаимосвязанную последовательность событий, в которой предшествующие, настоящие и последующие действия неотделимы друг от друга и могут влиять на результат общения.

Транзакционная модель позволяет комплексно использовать речевые, невербальные и голосовые средства для достижения поставленной цели. При этом преподавателю следует помнить, что выбор модели поведения для достижения симметричности отношений связан с требованиями, предъявляемыми к речевому поведению, стремлением избежать конфликтов, желанием и умением достичь взаимопонимания со студентами. С позиции комплиментарности отношений преподаватель не может рассматривать подчиненность студента как абсолютную зависимость от его действий и воли, бесправие и запрет на проявление инициативы с его стороны. Ведущая роль преподавателя заключается в обеспечении направленности процесса общения, осуществлении его контроля, при этом он выступает в роли «активного слушателя». Студенты должны восприниматься преподавателем как партнеры по общению, равноправные участники совместной деятельности.

Таким образом, и помехозависимая, и транзакционная модели педагогического общения являются целесообразными для реализации межличностных отношений в условиях проблемно-информационного подхода. Данные модели обеспечивают реализацию целей современного образования, рациональную организацию взаимоотношений между преподавателем и студентами в процессе обучения, способствуют повышению его результатов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию: Учебное пособие. М.: Гнозис, 2007. 368 с.

УДК 378

*Н.Н.Осипова*

### **РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

Цели, поставленные в области профессионального образования, в целом и обучения иностранным языкам в частности, определяют особенности организации учебного процесса. Поскольку основная цель обучения иностранным языкам – обучение иноязычному общению, постольку одним из направлений этого обучения является поиск таких путей организации учебного процесса, которые наиболее полно соответствовали бы поставленным целям.

Процесс устного общения реализуют аудирование и говорение – два вида речевой деятельности, равнозначных по функциональной значимости. В качестве требований, предъявляемых к студенту по окончании курса обучения иностранному языку в целом и аудированию в частности, выдвигаются требования владения именно коммуникативной компетентностью. Представленные статистические данные свидетельствуют о том, что специально организованное обучение аудированию занимает незначительное по времени место в целомом процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции.

Формированию компетенций и компетентностей в образовательном процессе в значительной мере может способствовать реализация проблематизации учебного содержания, учебного процесса и одновременной проблематизации и учебного процесса.

*Вопросами проблематизации в обучении*, в том числе применительно к обучению иностранным языкам, занимались такие ученые как И.А.Зимняя, С.В.Юткина, Е.В.Ковалевская, Л.И.Колесник, С.П.Микитченко, Е.А.Хохлова, С.К.Закирова, Н.В.Самсонова, Г.М.Махутова и др.

Продолжая идеи И.А.Зимней и С.В.Юткиной и применяя их к проблемному обучению иностранному языку, Е.В.Ковалевская определяет проблематизацию как «механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности объекта субъектом, материализованной в данной проблемной задаче» [Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография; Кн.1, 2010, С. 129].

По мнению Е.В.Ковалевской, проблематизация может быть применена при обучении всем видам речевой деятельности и аспектам языка.

*Проблематизация обучения*, согласно Е.В.Ковалевской, может реализовываться на трех уровнях: *проблематизация содержания обучения, проблематизация процесса обучения, одновременная проблематизация содержания обучения и процесса обучения*. Автором представлена совокупная модель проблематизации, которая имеет трехкомпонентную структуру [Ковалевская, 2000, С. 23]. *Модель проблематизации содержания обучения* основывается на идее построения классификации проблемных ситуаций А.М.Матюшкина [Ковалевская, 2000, С. 23-24].

Вопросы организации процесса обучения иностранным языкам в контексте проблематизации учебного содержания и учебного процесса связаны с *лингво-педагогическими моделями проблемного обучения иностранным языкам*, где, согласно Е.А.Хохловой, «лингво» соотносится с содержанием обучения, а «педагогические» – с процессом обучения, рассматривались, вслед за Е.В.Ковалевской, в диссертационных исследованиях Л.И.Колесник, С.П.Микитченко, С.К.Закировой, Е.А.Хохловой, Н.В.Самсоновой, Г.М.Махутовой и др. применительно к обучению аспектам языка и видам речевой деятельности.

Учитывая вышесказанное, необходимо отметить, что особенности реализации проблематизации в обучении иноязычному аудированию в контексте создания типологии проблемных заданий для обучения иноязычному аудированию и построения на ее основе лингво-педагогической модели проблематизации, основанной на типологии проблемных заданий, в обучении иноязычному аудированию ранее не рассматривались и не решались.

В психолого-педагогическом словаре, *модель* определяется как «... схема, изображение или описание какого-либо природного или общественного явления, процесса» [Новейший психолого-педагогический словарь, 2010, С. 256]. В свою очередь *модель образования*, согласно словарной статье, трактуется как «... сформированные посредством знаковых систем мыслительные аналоги (логические структуры), схематично отображающие образовательную практику в целом или отдельные фрагменты» [Новейший психолого-педагогический словарь, 2010, С. 256].

Понятие модели рассматривается в исследованиях ряда ученых (И.Л.Бим, И.В.Ворожцова, М.В.Кларин и др.).

М.В.Кларин рассматривая модель с педагогической точки зрения, определяет ее как «... обозначение схемы или плана действий педагога при осуществлении учебного процесса» [Кларин, 1975, С. 10], которая, по мнению автора, ориентируется на характер деятельности учащихся, которая организуется преподавателем в рамках существующих подходов к обучению, тем самым определяя процессуальную направленность модели.

Согласно И.Б.Ворожцовой, модель как устройство демонстрирует возможности представлений, положенных в ее основу, отвечая на вопрос, как выстроить обучение в соответствии с конкретным наполнением ее компонентов [Ворожцова, 2002].

И.Л.Бим определяет модель как «... образ исследуемого объекта в материальной или абстрактной форме, который выступает в качестве его модели» [Бим, 1977, С. 9].

Основываясь на идее проблематизации учебного содержания, проблематизации учебного процесса, одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса, теоретически разработанной Е.В.Ковалевской и опираясь на определение содержательной модели, данное И.Л. Бим и определение процессуальной модели, представленное И.Б.Ворожцовой и М.В.Клариним, мы разработали лингво-педагогическую модель проблематизации, основанную на типологии проблемных заданий, в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза [Осипова, 2015].

Разработанная нами *лингво-педагогическая модель проблематизации, основанная на типологии проблемных заданий, в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза:*

- основана на идее: проблематизации учебного содержания, проблематизации учебного процесса, одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса;

- определяется, как содержательная модель обучения, так как позволяет реализовать проблематизацию учебного содержания через проблемные задания, стимулирующие четыре модели проблемных ситуаций

на материале трех основных содержательных блоков, а также процессуальная, так как позволяет осуществить проблематизацию процесса обучения иноязычному аудированию от постановки преподавателем проблемы и совместного ее решения к постановке преподавателем проблемы и ее самостоятельному решению студентом, и самостоятельной постановке и решению проблемы студентом;

– *включает три основания (плоскости):* основание проблематизации учебного содержания, основание проблематизации учебного процесса, основание одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса;

– *раскрывает* вариативность возникающих проблемных ситуаций в ходе аудирования, предполагающую многообразие через варьирование содержательных блоков (основание проблематизации учебного содержания); блоков приема и преработки информационных блоков учебного содержания (основание проблематизации учебного процесса); блоков видения, решения и контроля решения проблемы (основание одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса);

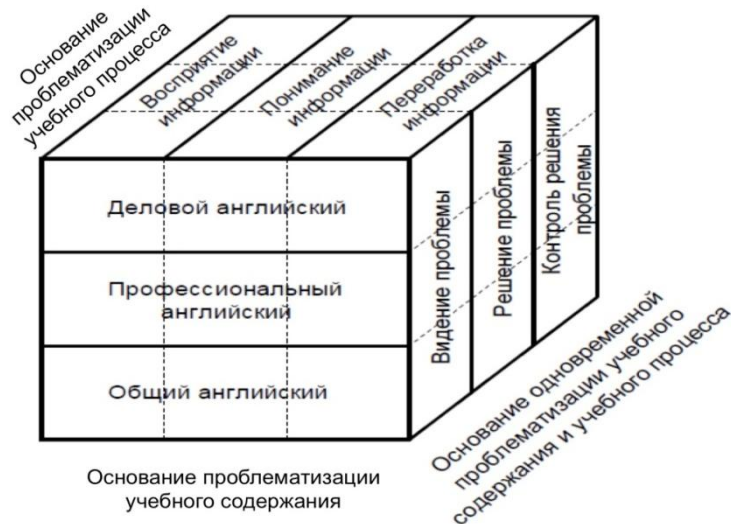
– *способствует* формированию и развитию коммуникативных творческих умений, поисковых творческих умений, профессиональных творческих умений и, в целом, – развитию творческой личности.

*Основание проблематизации учебного содержания* ориентировано на информационные блоки: Общий английский, Профессиональный английский, Деловой английский.

*Основание проблематизации учебного процесса* ориентировано на коммуникативные творческие умения аудирования: восприятие, понимание, переработка информации.

*Основание одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса* ориентировано на поисковые творческие умения аудирования: видение проблемы, решение проблемы, контроль решения проблемы.

Лингво-педагогическая модель проблематизации, основанная на типологии проблемных заданий, в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза имеет следующее построение, которое представлено на рисунке № 1 [Осипова, 2015].



Пересечение плоскостей, демонстрируя вариативную сущность аудирования, показывает возможное количество сегментов реализации проблематизации в обучении и может составить 27 вариантов ее реализации.

Лингво-педагогическая модель проблематизации, основанная на типологии проблемных заданий, в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза *способствует* как формированию и развитию коммуникативных творческих умений (восприятие, понимание, переработка информации), поисковых творческих умений (видение проблемы, решение проблемы, оценка решения проблемы), так и развитию профессиональных творческих умений (видение профессиональной проблемы, решение профессиональной проблемы, контроль решения профессиональной проблемы), характеризующих творческую личность.

Рассмотрим более подробное описание лингво-педагогической модели проблематизации, основанной на типологии проблемных заданий, в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза».

Покажем на конкретном примере, как работает модель. Рассмотрим *основание проблематизации учебного содержания*. Приведем пример проблемного задания содержательного блока «Профессиональный английский», которое стимулирует гештальт-модель проблемной ситуации, где главным условием, вызывающим проблему является нарушение структуры текста; способ решения проблемы – создание «хорошей структуры». Студенты должны восстановить правильную структуру напечатанного текста в соответствии со звучащим текстом.

Перейдем к основанию проблематизации учебного процесса. Восприятие информации реализуется с помощью презентации ситуации: *«Роберт Шифрин, консультант по Интернет-безопасности, бывший хакер, и Джон Сопел, журналист ВВС, обсуждают проблему, связанную с интернет-преступниками, которые осведомлены о том, что мы все больше и больше проживаем нашу жизнь в онлайн, используя полученную информацию в своих интересах. Прослушайте беседу Роберта и Джона»*. Понимание осуществляется через переработку информации: *«Расположите данную Вам в печатном виде информацию в том порядке, в котором она представлена в диалоге»*.

Перейдем к основанию одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса: видение проблемы – выявление нарушения структуры печатного текста, решение проблемы – восстановление правильной структуры в соответствии со звучащим текстом, контроль решения проблемы – на аудиторных занятиях осуществляется с преподавателем, при самостоятельной работе – по ключам.

Для реализации данной лингво-педагогической модели в процессе обучения иноязычному аудированию нами были созданы учебно-методическая разработка «Проблемные задания для обучения аудированию на иностранном языке (на материале английского языка)» и соответствующее электронное учебное пособие в соавторстве с творческим коллективом студентов-информатиков.

Эффективность использования лингво-педагогической модели проблематизации в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза для разных групп студентов, основанной на типологии проблемных заданий, была выявлена нами экспериментальным путем.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
2. Ворожцова И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе): Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02; Московский гос. ун-т. им. М.В. Ломоносова. М., 2002. 417 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта. Рига: Эксперимент, 1975. 176 с.
4. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностр. языков): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Московский пед. гос. ун-т, 2000. 36 с.
5. Новейший психолого-педагогический словарь. М.: Современная школа. М., 2010. 928 с.
6. Осипова Н. Н. Проблематизация в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. М., 2015. 260 с.
7. Проблемное обучение. Прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: В 3 кн. Кн. 1. Лингво-педагогические категории проблемного обучения / Под ред. Е.В.Ковалевской. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманитар. ун-та, 2010. 300 с.
8. Хохлова Е.А. Учебная проблема в проблемном обучении (на материале иностранного языка): Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Моск. гос. ин-т стали и сплавов. М., 2005. 212 с.

УДК 37.01

*Е.Е.Плотникова, О.А.Дьяконова*

#### ГЕНЕЗИС И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЯ «РЕФЛЕКСИЯ»

**Аннотация.** В статье рассматриваются историко-педагогические аспекты становления понятия рефлексия. Раскрывается современный контекст рефлексивной деятельности в педагогике и психологии.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивная деятельность, теоретическое мышление, самосознание личности.

Понятие «рефлексия» является актуальным в современной педагогике и психологии, но оно имеет глубокие исторические корни. Так, древнегреческий философ Сократ, а вслед за ним Платон и Аристотель, связывали рефлексивную деятельность с самопознанием человека, рассматривали в качестве объекта познания деятельность его собственной души («самопознание»). Согласно античным философам, рефлексия существовала и развивалась вне человека по объективным законам познания, выступая атрибутом божественного разума [5].

Дальнейшая разработка данного термина связана с воззрениями Дж.Локка. Его взгляд принципиально иной. По его мнению, рефлексия является наблюдением, направленным не на внешние ощущаемые предметы, а на «внутренние действия нашего ума», т.е. того, чем человек уже обладает [5].

В трудах И. Канта понятие рефлексии дополняется признанием её активной роли в реализации познавательной деятельности. Разбирая рефлексию как форму познания, И.Кант видел её главную задачу в нахождении отношения разных видов знания к их источникам, и, стало быть, более критичного отношения к устоявшимся способам обоснования, доказательства и проверки знания [1].

Анализ произведений И.Канта, проведённый И.Г.Липатниковой, свидетельствует о том, что, во-первых, рефлексивная деятельность мышления не связывается только с логическими операциями и понятиями. Рефлексия являет источник нового знания о началах собственных действий. Фактически, она характеризует способность индивида к диалектическому познанию и мышлению, т.е. дает возможность «видеть» явление в качестве следствия какой-нибудь причины, зависящей от самого субъекта. Во-вторых, в центр размышлений И.Канта попало не столько знание как результат осуществления рефлексивной способности, сколько сама эта познавательная способность, что позволяет изучать рефлексию как важную составляющую интеллектуальной активности субъекта, обеспечивающей возможность открывать причины, которые зарождают возникновение в разуме субъекта нового знания [2].

И.Г.Фихте обращал внимание на существенный аспект рефлексии – движение познания от позиции индивидуального субъекта в позицию культурно-историческую. Знание, приобретаемое на основании жизненного индивидуального опыта – лишь только малая часть того, что мы знаем. Оттого познание необходимо рассматривать не в качестве индивидуально-личностного, а как общественно-исторического процесса. Это новая позиция, которой не было у Канта. И так, И.Г.Фихте было дополнено кантовское понимание рефлексии тем, что рефлексия - это механизм накопления, систематизации, и, как следствие, развития знания. Дальнейшее раскрытие понятие «рефлексия» приобрело в работах Г.Гегеля, который первым определил рефлексию в аспекте деятельности саморазвития и самопознания. Тем самым Г.Гегелем было положено начало рассмотрению рефлексии как деятельности, что обладало большим значением для дальнейшего анализа проблем рефлексии [5].

По мнению Дж.Дьюи главным признаком рефлексии выступает направленность субъекта на исходные основания собственного мышления, прояснения их достаточной обоснованности, придающей форму логического порядка следующим друг за другом соображениям. Данный аспект рефлексии позволяет выявить регулятивную функцию рефлексии: посредством рефлексии допустимо критическое осмысление индивидом собственного состояния и совершённых действий с точки зрения эффективности выбора примененных способов и средств преобразования объектов окружающего мира (Е.Е.Плотникова) [3].

Г.П.Щедровицкий отмечал, что «рефлексия выступает в качестве важного момента в механизмах развития деятельности, от которой зависят все без исключения компоненты деятельности, в том числе, смысл текстов и значение отдельных знаков и выражений». Рефлексия при этом, по мнению Г.П.Щедровицкого, «как бы прерывает, приостанавливает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее грани. Сознание является здесь как бы разрывом, выходом из поглощенности непосредственным процессом жизни для формирования надлежащего отношения к ней, занятия позиции над ней» [6, с.34].

В современных исследованиях проблема рефлексии рассматривается, по крайней мере, в трех контекстах:

- при изучении теоретического мышления (А.В.Коржуев, В.А.Попков, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская и др.);
- при изучении процессов коммуникации и кооперации, связанных с необходимостью понимания оснований совместных действий и их координации (Т.В.Махова, В.С.Мухина и др.);
- при изучении самосознания личности, связанной с проблемой формирования, воспитания и самовоспитания подрастающих поколений (А.В.Хуторской, Г.Ю.Ксензова, Е.Е.Плотникова, Г.К.Селевко и др.) [4].

Таким образом, проблема рефлексии достаточно много исследовалась и исследуется в науке. Однако, вопрос о формировании рефлексивных умений школьников как с точки зрения теории педагогики, психологии, так и практики образования требует дальнейших разработок и исследований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова Н.В. Философия и история образования // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 7 (62). С. 68.
2. Липатникова И.Г. Рефлексивная деятельность как один из путей индивидуального развития учащихся начальной школы // Начальное образование. 2013. № 2. С. 15-18.
3. Плотникова Е.Е. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста в условиях материнской школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2011. 24 с.
4. Плотникова Е.Е. Развитие познавательной активности ребенка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 12. С. 236-242.

5. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания: Учебное пособие / Сост. А.А.Фролов и др. М.: Народное образование, 2007.
6. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 1995.

УДК 378

*П.В.Пучков*

## **ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ**

Несмотря на чрезмерно объемный поток знаний, который необходим для полного усвоения учебного материала, современная система образования, тем не менее, должна исходить из следующего постулата своего направления: интенсивно и качественно вести подготовку будущих кадров к стратегическим целям специалиста в той или иной его профессии.

Однако в условиях постоянного совершенствования образования, обеспечивающий многосторонний подход к развитию личности, заметно обнаруживается недостаток информационного содержания образования, полученного из результатов научных исследований, основанных на опыте, приобретенным посредством социо-культурной деятельности человека.

Поэтому, на наш взгляд, в ряде образовательных программ для внедрения разработанного и апробированного аспекта содержания образования, например, когда речь идет о предметах социально-гуманитарного направления, к которым по праву можно отнести и социологию, явно наблюдаются информационные пробелы в вопросах изучения разнообразной социологической тематики, которые в самое ближайшее время необходимо устранить.

Так, тема об изучении хейзинга и буллинга, рассматривающая асоциальный тип поведения людей и затрагивающая в основном представителей молодежной среды, в том числе студентов и учащихся, лишь слегка упоминается при изучении в разделе «Асоциальное поведение личности: определение понятие, сущность», размещенной в ряде изданных многочисленных учебников и учебных пособий по социологии, которые освещают данную тематику. Этот недостаток попытаемся восполнить небольшими сведениями о рассматриваемых понятиях, опираясь в своём изложении на зарубежные источники, несмотря на то, что ученые по исследованию в этой области знаний имеют небольшой опыт по раскрытию этого социального явления.

Многие ученые считают, что хейзинг определяется как «выполнение любой деятельности, ожидаемой от кого-то, вследствие которой происходит унижение, оскорбление, деградация, оскорбление, нанесение угроз независимо от желания выполняемого участвовать в этой деятельности» [7], при этом считая его разновидностью еще более широкого противоправного социального явления, так называемого буллинга, феномена, обозначающего «запугивание, унижение, травли, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у другого страх и тем самым подчинить его себе» [5], «совокупность различных социальных, психологических и педагогических проблем, обуславливающих процесс длительного (группового или индивидуального) физического или психического насилия в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации» [13]; длительное физическое или психическое насилие, осуществляемое одним человеком или группой и направленное против человека, который не в состоянии защищаться в фактической ситуации, с осознанным желанием причинить боль, напугать или подвергнуть человека длительному напряжению [11], «сознательное, продолжительное насилие, не носящее характера самозащиты и исходящее от одного или нескольких человек» [2].

Большинство исследований, связанных с изучением буллинга, начиная с научной работы американского педагога канадского происхождения, теоретика и реформатора образования Ф.Л.Берка в 1897 году, впервые рассматривающего данный асоциальный феномен [9], сосредоточились на научном обосновании этого социального явления, констатируя негативные проявления моральных последствий для школьников, особенно в тех обществах, где издевательства такого рода оскорбляют эгалитарные принципы индивидуальных прав и социальной справедливости, имеющее место, например, в странах Скандинавии [8].

Ряд авторов отмечают, что буллинг как социальное явление характерен не только для образовательной среды в системе школьного образования. Исследования в МВД России и в воинских частях также показали присутствие деструктивных взаимоотношений, скрытых от командно-преподавательского состава, среди которых – принуждение, угрозы, унижения, разные виды отчуждения членов группы, применение физической силы [1].

Так, в современных социологических исследованиях подразделения военнослужащих срочной службы



определяются как «многоуровневые статусные системы организованного насилия», и неудивительно, как отмечает Бочавер А.А., пространство для гуманного общения в них крайне ограничено. Насилие здесь выступает консолидирующим фактором (призыв, формирование групп в принудительном порядке) и средством самоорганизации (хейзинг, буллинг) [3].

Социальное противопоставление между хейзингом и буллингом может быть дифференцировано, как считают многие западные социологи [12], следующим образом: а) хейзинг как назойливое приставание, домогательство, исходящее со стороны когорты старших членов группы против когорты, состоящей из новичков группы, тогда как буллинг является харассментом [6], действие которого выполняется одним или несколькими индивидуумами, направленное против отдельной личности; б) проявление действий хейзинга просматриваются в условиях общественного фона, тогда как буллинг является противоправным поступком, направленным на отдельного индивидуума; в) действия новичков и подчиненных не смогут в различных формах грубо проявляться в обращении со старшими, как по возрасту, так и по социальному положению (хейзинг), тогда как для последних существует практика психологического или управленческого подавления индивида в коллективе или со стороны руководства (буллинг); г) хейзинг является по своей сути ритуальным действием, мало меняющимся в своих проявлениях из года в год, в то время как буллинг не так ограничен в своих действиях, как первый, и может отличаться своей оригинальностью в использовании своих методов эбьюзирования (abuse) над личностью; д) если действия хейзинга закончатся в конце периода инициации, то по длительности проявления противоправного поступка или системы проступков буллинга для его жертвы могут стать непредсказуемыми; е) жертва хейзинга становится в результате групповой солидарности, тогда как буллинг исключает действия, связанные с таким видом солидарности; ж) хейзинг может быть использован любой группой людей в качестве средства социализации новичков и «улучшения» морального состояния этой группы, в то же самое время буллинг будет представлять особую опасность для такой группы людей, поскольку он будет причинять ущерб в становлении морального состояния этого коллектива и станет формой непризнания его законного авторитета; з) человек, использующий свою силу для запугивания или издевательств в процессе действий буллинга, часто действует в одиночку или небольшими группами, тогда как во время хейзинга обычно включается целая группа или команда.

При этом наиболее популярные и опасные практики в истории хейзинга могут стать как: принуждение к чрезмерному употреблению алкогольных напитков, испорченных продуктов питания, насильственного поедания большого количества тяжелой пищи (яиц, печени, винограда и т.п.). Привязывание новичков на определенное время к стульям, деревьям и другим объектам. Вызывание чрезмерной усталости путем физических нагрузок и психологических потрясений. Забрасывание токсичными и вредоносными продуктами новичка. Нецензурные выражения по телефонной линии наугад набранного абонента. Запугивание нового члена тем, что он во время инициирования будет тяжело ранен. Групповой допрос с пристрастием. Искусственное создание неблагоприятной атмосферы: высокая или низкая температура, постоянный шум и пр. Поручение новичкам противоправной деятельности, такой как кража с взломом [1].

Буллинг же является актом умышленного причинения вреда другим индивидам посредством словесных оскорблений, физического насилия, или других, более искусных методов, таких, как например, распространение слухов о жертве буллинга. Буллинг обычно характеризуется прямым или публичным поведением, наблюдаемых действий против личности. Тем не менее, буллинг может быть косвенным или скрытым, в котором разрушительные моральные действия в отношении жертвы труднее обнаружить.

Считается, что буллинг отличается от хейзинга в выполнении намерений цели действий, которые заключаются во введении нового члена в группу, в коллектив, для буллинга такой же цели не существует. Однако когда кто-то из новых членов станет сопротивляться выполнению этих намерений, хейзинг тотчас же превращается в буллинг [10].

Так, анализ пилотного исследования среди военнослужащих, проведенное компанией LCDR Leedja Svec [12], показало, что большая часть анкетированных рассматривают схожесть между собой действий хейзинга и буллинга, но воспринимается всеми они по-разному. Так, буллинг по своим характерным чертам выделяется более точнее, чем нежели хейзинг. Тем не менее, большая часть анкетированных считает хейзинг положительным явлением в части становления моральных качеств у военнослужащего, основываясь на то, что они были в качестве свидетелей или его участников.

Нами был очень кратко очерчен круг дефиниций, рассматривающие отличительные и общие черты анализируемых асоциальных явлений, к которым следует отнести хейзинг и буллинг. Однако дальнейшее, более глубокое исследование этих понятий, откроют перед образовательным сообществом ряд особенностей проблемно-информационного подхода в контексте реализации информационного содержания образования в современном педагогическом процессе, касающееся предметов социально-гуманитарного цикла.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ачитаева И.Б. Деструктивные взаимоотношения в учебных группах образовательных учреждений МВД России: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010.
2. Бершышев И. Лекарство против ненависти [Электронный ресурс]. Режим доступа: // ps.1september.ru>article.php?ID=200501822.
3. Бочавер А.А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал. Высшей экономики. 2013. № 10. С. 149-159.
4. Дорохина Р.В. Этические принципы и ценностные установки студенческих корпораций Европы и Северной Америки: дис. ... канд. философ. н., 2013.
5. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа. 2006. № 11. С. 15-18.
6. Харассмент. Словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: // dic.academic.ru> Юридический словарь
7. Allen E., Madden M. Hazing in view: College students a risk [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // stophazing.org>wp-content...2014/06/hazing\_in\_view...
8. Batsche, G. M., & Knoff, H. M. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 1994, N. 23, 165-174. Heinemann, P. P. Mobbing: Gruppevold blant barn og voksne [Bullying: Group violence among children and adults]. Oslo, Norway: Gyldendal. Hofstede, G., 1980; Olweus, D. Hakkekyllinger og skolebøller [Chopped chicken and school bullies]. Oslo, Norway: J. W. Cappelens Forlag, 1973. Rigby, K., & Slee, P. T. Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes toward victims. *Journal of Social Psychology*, 1993, N.131, 615-627; Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 1994, N. 20, 359-368; Roland, E., & Munthe, E. Bullying. London: David Fulton, 1989; Siann, G., Callaghan, M., Glissov, P., Lockhart, R., & Rawson, L. Who gets bullied? The effect of school, gender and ethnic group. *Educational Research*, 1994, N. 36(2), 123-134; Slee, P. Situational and interpersonal correlates of anxiety associated with peer victimization. *Child Psychiatry and Human Development*, 1994, N. 25, 97-107; Smith, P. K., & Sharp, S. School bullying. London: Routledge, 1994.
9. Burk, F. L. Teasing and bullying. *Pedagogical Seminary*, 1987, N.4, 336-371.
10. Hazing in the Military: A Pilot Study [Электронный ресурс]. – Режим доступа: //http://www.deomi.org/EOEEOResources/ documents
11. Heald, T.R. Judgement in the case between R.H.Walker and Derbyshire County Council. High Court Publication.
12. Østvik K. Bullying and Hazing Among Norwegian Army Soldiers: Two Studies of Prevalence, Context, and Cognition // *Military psychology*, 2001, N.13(1), 17-39.
13. Roland E., Munthe E. *Bullying: An International Perspective*. London: David Fulton, 1989.

УДК: 378

*Н.В. Самсонова*

### ПРОГРАММА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

**Аннотация.** В статье рассматривается программа организации учебного процесса для реализации воспитательного потенциала проблемного обучения иностранному языку, результативность которой выражается в воспитании культуры мышления, культуры общения и культуры ценностного отношения к действительности обучающихся.

**Ключевые слова:** программа организации учебного процесса, воспитательный потенциал проблемного обучения иностранному языку, интеллектуальные умения, коммуникативные умения, опыт ценностного отношения.

Вопросы разработки программ организации учебного процесса при изучении различных вопросов педагогической практики рассматриваются рядом авторов (Жуковская М.Э., Закирова С.К., Мартынова Е.В., Москаленко С.В., Субочева М.Л., и др.). Нами была теоретически обоснована и проверена на практике результативность программы организации учебного процесса для реализации воспитательного потенциала проблемного обучения иностранному языку. При этом воспитательный потенциал проблемного обучения рассматривается как его имплицитные возможности, эксплицируемые при определенных условиях в учебном процессе и реализуемые через воспитание культуры мышления, культуры общения и культуры ценностного отношения к действительности. (Самсонова Н.В., 2007).

Программа организации учебного процесса, определяемая по словарной статье как содержание и план деятельности, трактуется нами как содержание и план деятельности преподавателя, которая направлена на такую организацию учебного процесса, разворачивание которой будет наилучшим образом способствовать реализации воспитательного потенциала проблемного обучения.

Структурно программа организации учебного процесса необходимо включает следующие *компоненты*:

- *организация учебных текстов*, включающих ценностные проблемы и имеющих соответственно воспитательную направленность;
- *организация разработки проблемных задач*, учитывающих познавательные-коммуникативные потребности и возможности студентов, способствующих воспитанию культуры мышления, на основе формирования и развития интеллектуальных умений;
- *организация моделирования проблемных ситуаций*, учитывающих познавательные-коммуникативные потребности и возможности студентов, способствующих воспитанию культуры общения, на основе формирования и развития коммуникативных умений;
- *организация диагностирования* формируемых интеллектуальных умений, коммуникативных умений, *определение динамики* ценностного отношения студентов к действительности;
- *организация контроля и самоконтроля* овладения культурой мышления, культурой общения, культурой ценностного отношения к действительности.

Следует отметить, что данная программа охватывает как содержательную сторону проблемного обучения, так и процессуальную, а также активное творческое взаимодействие субъектов обучения, где отношение к другому, встреча с «ты» является условием возникновения «я» (Коваль Н.А.).

В нашем исследовании *в содержание обучения* включаются тексты, имеющие воспитательную направленность, разработанные к ним проблемные задачи и проблемные ситуации, учитывающие познавательные-коммуникативные потребности и возможности студентов, способствующие воспитанию культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности.

*Процессуальная сторона* проблемного обучения отражена соответствующей организацией учебного процесса, включающей организацию разработки проблемных задач и проблемных ситуаций, организацию диагностирования и формирования интеллектуальных и коммуникативных умений, определения динамики ценностного отношения к действительности, а также организацию контроля и самоконтроля в воспитании культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности. При этом важно отметить, что контроль и самоконтроль реализуются в проблемном обучении на всех этапах решения проблемных задач и разрешения проблемных ситуаций. В нашем исследовании организация контроля и самоконтроля осуществлялась через диагностирующие срезы, анкетные опросы, метод экспертных суждений.

Организация учебного процесса обеспечивается: *урвневой организацией* проблемного обучения, степенью проблемности в содержании как проблемных задач (что определяется их сложностью), так и проблемных ситуаций (что определяется индивидуальной трудностью для обучающихся), а также степенью самостоятельности студентов. Так, организация обучения основана на уровнях проблемности, разработанных В.А.Крутецким на основании действий преподавателя и учащихся, примененных И.А.Зимней к иностранному языку. Программа организации учебного процесса реализуется в соответствии с уровнями проблемности, соотносимыми со степенью мыслительной активности студента и преподавателя в постановке и решении проблемных задач, разрешении проблемных ситуаций, с учетом уровня интеллектуальных и коммуникативных умений студентов и уровней проблемности заданий к текстам. Проблематизация учебного процесса осуществляется также на трех уровнях: преподаватель ставит проблемные задачи – студент решает их с помощью преподавателя; преподаватель ставит проблемные задачи – студент решает их сам; студент самостоятельно ставит и решает проблемные задачи.

Необходимо также отметить, что данная организация учебного процесса, по Е.В.Ковалевской, требует развития таких профессиональных умений преподавателя, как: предвидеть возможные проблемы на пути достижения цели; облегчать или усложнять проблемное задание; выбирать проблемные задания в соответствии с ходом мысли решающих проблему; непредвзято оценивать варианты решений учащихся, даже в случае несовпадения точек зрения учащихся и преподавателя.

При этом текст рассматривается нами как явление культуры, как многоуровневое образование, включающее предметно-денотативный, смысловой уровень и уровень средств и способов выражения его предмета, распределение которого преломляется через смысловые категории языкового сознания чтеца. Поэтому усилия мысли для экспликации внутреннего смысла текста, понимания и интерпретации его проблем являются творческим явлением для субъекта и способствуют воспитанию культуры мышления, культуры общения, культуры ценностного отношения к действительности, поскольку обучающийся, находясь в рамках обсуждаемой проблемы, которая интересна ему, затрагивает его личные интересы, волнует душу, проявляет встречную активность, стремится вербализировать ее с тем, чтобы выразить свое мнение и узнать мнение других. Именно при диалогическом принципе обучения, как отмечает А.М.Матюшкин, происходит понимание собственного найденного решения, что способствует развитию познавательной активности и становлению более высоких форм мышления.

В процессе декодирования смысла текстов, осознания и понимания проблемы, раскрытия ее для себя, наполнения ее «личностным смыслом» происходит процесс «присвоения» общечеловеческих ценностей (процесс интериоризации). Далее через общение и взаимодействие в процессе коллективного обсуждения проблемных задач и разрешения проблемных ситуаций происходит процесс углубленного понимания проблемы на основе сопоставления с другими мнениями в ходе общения, расширенное построение «картины мира» (процесс экстериоризации). Таким образом, раскрытие ценностных проблем текстов, их присвоение, наполнение новыми смыслами происходит на *трех уровнях*, соотносимых с *тремя этапами* работы с текстами, проблемными задачами и проблемными ситуациями:

I уровень: ассоциативный (внешний), который основывается на собственном жизненном опыте и возникающих в связи с этим ассоциациях.

II уровень: расширение и углубление понятия при работе с текстами, в процессе чего обучающийся может выстраивать модель картины мира, открывающейся ему при расширении поля познания посредством приобщения к иной культуре, иным ценностям и одновременно взгляд со стороны на культуру и ценности своего народа, что позволяет не только дистанционно смотреть со стороны, но и занять свою позицию, ощутить себя частью целого мира.

III уровень: глубинное понимание проблемы через коллективное обсуждение и решение проблемных задач и разрешение проблемных ситуаций, рефлексивный уровень самооценивания, самоосознания, соотнесение личностной позиции с «картиной мира» группы, своего народа, другого народа, человечества, мира и выстраивание на этой основе своей индивидуальной картины мира – целостного образа с личностной позицией, что способствует воспитанию ценностного отношения к действительности.

Разведение этапов во времени зависит от уровня подготовленности студентов, уровня владения интеллектуальными и коммуникативными умениями, а также опытом ценностного отношения к действительности, которые являются взаимообусловленными по отношению друг к другу. Подтверждением этому является то, что не всегда владение коммуникативными умениями позволяет «вычерпывать» глубину проблемы, если обучающиеся не владеют интеллектуальными умениями и опытом ценностного отношения. Например, в процессе эксперимента было выявлено, что студенты факультета иностранных языков имеют лучшие коммуникативные умения для работы с текстом, однако студенты отделения культурологии лучше владеют интеллектуальными умениями по осмыслению предмета высказывания, лучше видят взаимосвязь сторон и новые свойства объекта, поскольку данный предмет обсуждения является в определенной мере частью их учебного материала.

Для студентов факультетов иностранных языков возможно создание более высокого уровня проблемности за счет проблематизации заданий на предметном (мыслительном) уровне. Причем чем сложнее задание на уровне предмета, тем более сложные языковые структуры необходимы для выражения мысли, что происходит также и на родном языке. Например: *Безнравственное счастье – что это? Есть ли всеобщая формула счастья и можно ли ради этой благой цели жертвовать счастьем отдельного человека? Обоснуйте свою позицию. Вскройте обман в формуле «Цель оправдывает средства». Как Вы считаете, что важнее – счастье отдельного человека или счастье всего человечества?* Для обсуждения таких проблем студенты не всегда находят средства выражения и на родном языке. Проблема кроется, по нашему мнению, в отсутствии взаимосвязи интеллектуальных умений, коммуникативных умений, а также опыта ценностного отношения к действительности.

Формирование и развитие вышеназванных групп умений через решение проблемных задач и разрешение проблемных ситуаций способствуют как эксплицированию имплицитных ценностных проблем в содержании текстов, лучшему пониманию их смысла, его рефлексивному осмысливанию и интерпретации, так и развитию умения видеть и ставить новые проблемы, проблемно видеть мир, ценностно относиться к нему.

Таким образом, результативность программы организации учебного процесса для реализации воспитательного потенциала проблемного обучения иностранному языку выразилась в воспитании культуры мышления, культуры общения и культуры ценностного отношения к действительности личности обучающегося.

## ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В данной статье описывается суть и проблемы современных подходов в обучении, и в качестве более подробного рассмотрения проблемы взяты личностно-ориентированный и проблемно-информационный подходы. Показано, что для успешного развития системы образования и обучения необходимо использовать все подходы в комплексе и уметь ими пользоваться.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход, проблемно-информационный подход, педагог, качество образования, учащиеся.

В концепции образования на данный момент существует огромное количество подходов в обучении, но одними из главных являются личностно-ориентированный и проблемно-информативный подходы.

Личностно-ориентированный подход в обучении – это подход, при котором рассматривается внутренняя, самобытная стезя человека для дальнейшего удачно-развивающегося его внутреннего и внешнего состояния в целом [1, с. 332]. Цель этого подхода состоит в том, чтобы «запустить» механизм самореализации и саморазвития личности в обществе, задать предпосылки к способности адаптироваться и подстраиваться под любое изменение ситуации, как в стране, так и внутри себя. Личностно-ориентированный подход несет в себе позыв сделать человека человеком, позволяя познавать и находить в себе все более яркие черты для дальнейшего развития личности, для успешной учебы и работы в будущем, для создания полноценного собственного «Я».

Но процесс обучения не может строиться только на личностном подходе: этому процессу необходим комплекс всех подходов. Большую роль в процессе обучения играет информационный и проблемный подходы, которые в совокупности создают новый проблемно-информативный подход. Сейчас ни одно учебное заведение не может обходиться без технического оборудования (компьютеры, проекторы, сетевые программы, тестовые программы и т.д.). Техническое обеспечение есть – да, но где же качество преподавания? Качественного прорыва в обучении в наше время нет, или оно настолько мало, что мы этого не замечаем! Существует очень много форм, методов, процессов обучения, но мало кто ими пользуется. Педагоги предпочитают учить «по-старинке» без особого желания меняться и менять структуру собственного преподавания. Получается, что педагоги не могут или не хотят доносить обучающую информацию, которая будет понятна учащимся и будет мотивировать их к дальнейшему процессу обучения. Техническое оборудование как раз и должно «разукрашивать» и дополнять процесс обучения. Отсюда можно сделать вывод, что информационный подход – это многоуровневая система обработки и способности «переваривания» информации с использованием информационных технологий [2, с. 150].

Проблемно-информативный подход – это подход, при котором соединяется вся проблематика информационного подхода и проблемного подхода, который в свою очередь рассматривает «вечные» жизненные вопросы учащегося: его внутренние противоречия, отношение к семейным и иным ценностям, определение себя в жизни и проблем, приобретенных в течение собственной жизни.

Подведя черту ко всему вышесказанному, следует отметить, что актуальность личностно-ориентированного и проблемно-информационного подходов возрастает с каждым годом, с каждым новым набором учащихся и выпуском будущих специалистов и работников. Педагоги должны внедрять подходы в процесс обучения, а не держать их в голове или ссылаться на то, что никто ими не пользуется или они не внедряются – чтобы что-то поменять, необходимо начать с себя!

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 332 с.
2. Боровкова Т.И., Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты: Учебное пособие. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2009. 150 с.

## **ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ»**

**Аннотация.** Статья раскрывает сущность проблемно-информационного подхода как основы структурного и содержательного обновления предметной области «Технология».

**Ключевые слова:** проблемно-информационный подход, технология, содержание образования.

Технологическая революция XXI века, характеризующаяся резким увеличением объема общественного производства в мире, интенсивным развитием и использованием вычислительной техники и новых, в том числе высоких, материало- и энергосберегающих, наукоемких технологий, требует формирования научно-технологического потенциала, адекватного современным требованиям мирового технологического развития.

Подготовка кадрового потенциала для решения научно-практических задач, стоящих перед государством, должна начинаться с изучения предметной области «Технология» в общеобразовательной школе и продолжаться в средних профессиональных и высших учебных заведениях.

Предметная область «Технология» является необходимым компонентом общего образования всех школьников, предоставляя им возможность применять на практике знания основ наук. Это фактически единственный школьный учебный курс, отражающий в своем содержании общие принципы преобразующей деятельности человека и все аспекты материальной культуры. Он направлен на овладение учащимися навыками конкретной предметно-преобразующей (а не виртуальной) деятельности, создание новых ценностей, что, несомненно, соответствует потребностям развития общества. В рамках «Технологии» происходит знакомство с миром профессий и ориентация школьников на работу в различных сферах общественного производства. Тем самым обеспечивается преемственность перехода учащихся от общего к профессиональному образованию и трудовой деятельности.

Предмет «Технология» обеспечивает формирование у школьников технологического мышления. Схема технологического мышления позволяет наиболее органично решать задачи установления связей между образовательным и жизненным пространством, образовательными результатами, полученными при изучении различных предметных областей, а также собственными образовательными результатами (знаниями, умениями, универсальными учебными действиями и т.д.) и жизненными задачами. Кроме того, схема технологического мышления позволяет вводить в образовательный процесс ситуации, дающие опыт принятия прагматичных решений на основе собственных образовательных результатов, начиная от решения бытовых вопросов и заканчивая решением о направлениях продолжения образования, построением карьерных и жизненных планов. Таким образом, предметная область «Технология» позволяет формировать у обучающихся ресурс практических умений и опыта, необходимых для разумной организации собственной жизни, создает условия для развития инициативности, изобретательности, гибкости мышления.

Предмет «Технология» является базой, на которой может быть сформировано проектное мышление обучающихся. Проектная деятельность как способ преобразования реальности в соответствии с поставленной целью оказывается адекватным средством в ситуациях, когда сформировалась или выявлена в ближайшем окружении новая потребность, для которой в опыте обучающегося нет отработанной технологии целеполагания и построения способа достижения целей или имеется противоречие между представлениями о должном, в котором выявленная потребность удовлетворяется, и реальной ситуацией.

Проектно-технологическое мышление может развиваться только с опорой на универсальные способы деятельности в сферах самоуправления и разрешения проблем, работы с информацией и коммуникации. Поэтому предмет «Технология» принимает на себя значительную долю деятельности образовательной организации по формированию универсальных учебных действий (УУД) в той их части, в которой они описывают присвоенные способы деятельности, в равной мере применимые в учебных и жизненных ситуациях. Программа обеспечивает оперативное введение в образовательный процесс содержания, адекватно отражающего смену жизненных реалий, формирует пространство, на котором происходит сопоставление обучающимся собственных стремлений, полученного опыта учебной деятельности и информации, в первую очередь в отношении профессиональной ориентации.

Одним из путей формирования УУД в основной школе является включение обучающихся в учебно-исследовательскую и проектную деятельность.

Специфика проектной деятельности обучающихся в значительной степени связана с ориентацией на получение проектного результата, обеспечивающего решение прикладной задачи и имеющего конкретное выражение. Проектная деятельность обучающегося рассматривается с нескольких сторон: продукт как материализованный результат, процесс как работа по выполнению проекта, защита проекта как иллюстрация образовательного достижения обучающегося и ориентирована на формирование и развитие метапредметных и личностных результатов обучающихся.

Особенностью учебно-исследовательской деятельности является «приращение» в компетенциях обучающегося. Ценность учебно-исследовательской работы определяется возможностью обучающихся посмотреть на различные проблемы с позиции ученых, занимающихся научным исследованием.

Особую роль в развитии УУД играет компетенция обучающегося в области использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования планируемые результаты освоения предмета «Технология» отражают:

- осознание роли техники и технологий для прогрессивного развития общества; формирование целостного представления о техносфере, сущности технологической культуры и культуры труда; уяснение социальных и экологических последствий развития технологий промышленного и сельскохозяйственного производства, энергетики и транспорта;
- овладение методами учебно-исследовательской и проектной деятельности, решения творческих задач, моделирования, конструирования и эстетического оформления изделий, обеспечения сохранности продуктов труда;
- овладение средствами и формами графического отображения объектов или процессов, правилами выполнения графической документации;
- формирование умений устанавливать взаимосвязь знаний по разным учебным предметам для решения прикладных учебных задач;
- развитие умений применять технологии представления, преобразования и использования информации, оценивать возможности и области применения средств и инструментов ИКТ в современном производстве или сфере обслуживания;
- формирование представлений о мире профессий, связанных с изучаемыми технологиями, их востребованности на рынке труда [1].

Планируемые результаты освоения предмета «Технология» сгруппированы в 3 содержательных блока:

1. Современные материальные, информационные и гуманитарные технологии и перспективы их развития (управленческие, медицинские, информационные технологии, технологии производства и обработки материалов, машиностроения, биотехнологии, нанотехнологии).

Блок включает содержание, позволяющее ввести обучающихся в контекст современных материальных и информационных технологий, показывающее технологическую эволюцию человечества, ее закономерности, технологические тренды ближайших десятилетий.

2. Формирование технологической культуры и проектно-технологического мышления обучающихся.

Блок позволяет обучающемуся получить опыт персонифицированного действия в рамках применения и разработки технологических решений, изучения и мониторинга эволюции потребностей. Базовыми образовательными технологиями, обеспечивающими работу с содержанием блока, являются технологии проектной деятельности.

3. Построение образовательных траекторий и планов в области профессионального самоопределения.

Блок обеспечивает обучающегося информацией о профессиональной деятельности, в контексте современных производственных технологий; производящих отраслях конкретного региона, региональных рынках труда; законах, которым подчиняется развитие трудовых ресурсов современного общества, а также позволяет сформировать ситуации, в которых обучающийся получает возможность социально-профессиональных проб и опыт принятия и обоснования собственных решений [1].

Все блоки содержания связаны между собой: результаты работ в рамках одного блока служат исходным продуктом для постановки задач в другом – от информирования через моделирование элементов технологий и ситуаций к реальным технологическим системам и производствам, способам их обслуживания и устройством отношений работника и работодателя.

Основную часть содержания программы предметной области «Технология» составляет деятельность обучающихся, направленная на создание и преобразование как материальных, так и информационных объектов. Важнейшую группу образовательных результатов составляет полученный и осмысленный обучающимися опыт практической деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15)) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2015/09/primernaja-osnovnaja-obrazovatel'naja-programma-osnovnogo-obshchego-obrazovanija.pdf> (дата обращения 26.10.2015).

УДК 378

*Ю.М. Сивоконева*

### АНАЛИЗ МЕХАНИЗМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация.** В статье представлен анализ механизма реализации проблемно-информационного подхода в профессиональном образовании, направленного на улучшение качества профессионально-ориентированного высшего образования.

**Ключевые слова:** профессионально-ориентированное высшее образование, качество образования, проблемно-информационный подход, единое образовательное пространство

Профессионально-ориентированное высшее образование является многогранным феноменом и требует системного рассмотрения. Система менеджмента качества высшего образования направлена на получение оптимального результата и подготовку компетентных специалистов, способных решать сложнейшие профессиональные задачи. Для максимального достижения эффективности в процессе обучения современных специалистов целесообразно использовать различные подходы в организации образовательного процесса: компетентностный, проблемный, информационно-коммуникационный, междисциплинарный, дифференцированный и т.д.

Большинство подходов взаимointегрируемы, каждый имеет определенную функцию, но лишь единая система реализации вышеперечисленных подходов может способствовать достижению поставленных целей.

Проблемно-информационный подход является одним из ключевых в обучении иностранному языку в профильном вузе. Учитывая специфику иностранного языка как предмета, который активизирует когнитивный, коммуникативный и другие аспекты личности можно сделать вывод, что проблемно-ориентированные задания способствуют повышению качества процесса обучения иностранному языку, формированию необходимых компетенций и передачи информации на иностранном языке, а соответственно и достижению целей обучения.

Проблемно-информационный подход в образовании может быть классифицирован как инновационный. Проблемный подход представляет собой систему методов и приемов, обеспечивающих целенаправленные действия педагога по активизации когнитивных механизмов обучающихся посредством создания проблемных ситуаций. При реализации проблемного подхода познавательный процесс происходит в мотивированной деятельности для решения тех или иных задач и достижения целей обучения с использованием активных и информационно-коммуникационных технологий. Информатизация современного общества способствует возникновению новых тенденций в образовании. Весь механизм данных подходов позволяет сделать процесс обучения продуктивным и творческим. Посредством анализа обучающийся субъективно трансформирует полученную информацию для решения объективной проблемы. Одним из методов в реализации проблемно-информационного подхода является мозговой штурм. Когда несколько групп решают одну и ту же проблему и представляют способы ее решения, проблема может быть рассмотрена с различных позиций, затем из всех представленных способов выбираются самые оптимальные, путем коллективного обсуждения. Во время коллективного обсуждения решение проблемы может быть преобразовано и усовершенствовано. Иногда решения являются очень противоречивыми, так как одна и та же информация может восприниматься субъективно. Здесь огромную роль играет преподаватель, который задает правильное направление решения проблемы и следит за объективностью. Коллективное решение проблемы может способствовать появлению новой информации, следовательно, проблемный и информационный подходы тесно взаимосвязаны.

Проблемно-информационный подход особенно актуален в условиях единого образовательного пространства созданного с помощью сети Интернет (вебинары, использование образовательных он-лайн платформ и массовых открытых он-лайн курсов). Важнейшими задачами преподавателя являются:

- 1) определить критерии выбора источников информации, руководствуясь принципом научности и др.;
- 2) осуществлять регулярный мониторинг технических средств обучения, это обусловлено стремительным прогрессом в области информационных технологий;



3) включать профессиональный и региональный компонент, а так же актуальную информацию в содержание образовательных программ, чтобы максимально приблизить решение учебных задач к реальной профессиональной деятельности. Это условие позволяет создать мотивацию обучающихся для решения проблемы.

Таким образом, проблемно-информационный подход является одним из ведущих подходов в организации эффективной учебной деятельности, но реализация цели обучения и повышение качества профессионального образования невозможны без системного подхода, объединяющего все современные подходы в образовании.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Модернизация образовательного процесса в медицинском вузе: психолого-педагогические и дидактогенные аспекты: Моногр. / В.И.Клинг, Ю.М.Алябьева. Барнаул: ГБОУ ВПО АГМУ Минздравсоцразвития России, 2011. 316 с.

УДК 378

*М.П.Трофименко*

### ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

**Аннотация.** В статье поднимаются вопросы использования технических, электронно-коммуникативных средств в образовательном процессе как условия реализации проблемно-информационного подхода. В решении данной задачи автор рассматривает дидактические возможности данных средств.

**Ключевые слова:** дидактические возможности, образовательный процесс, проблемно-информационный подход, информационная компетентность.

Вопрос поиска эффективных педагогических подходов, методов, технологий, средств формирования и развития необходимых компетентностей обучающихся в настоящее время по-прежнему актуален и продолжает обсуждаться в педагогической печати, анализироваться в педагогических исследованиях. Актуальность данного вопроса обусловлена отсутствием методического, технологического, дидактического, инструментального и контрольно-диагностического обеспечения процесса формирования и развития компетентностей обучающихся, в том числе в системе высшего образования. Достижение целей современного образования в контексте реализации федеральных государственных стандартов ориентирует педагогов всех уровней на формирование и развитие компетентностей обучающихся. Сами компетентности на содержательном уровне представлены в федеральных государственных образовательных стандартах всех ступеней образования. Для ступени высшего образования выделяются общекультурные и профессиональные компетенции. В этой связи ведущим подходом реализации федерального стандарта и образовательной программы является, несомненно, компетентностный подход. Вместе с тем, применение названного подхода не исключает использование других подходов в поиске организации оптимального, эффективного образовательного процесса в высшей школе. Так, на разных этапах организации и осуществления образовательного процесса целесообразными оказываются личностно-деятельностный, индивидуальный, субъектный, коммуникативный, технологический, проектный и многие другие подходы. Выбор и обоснование ведущего подхода к организации и осуществлению образовательного процесса в высшей школе зависит от цели, которую ставит обучающий и обучающиеся, от специфики учебной дисциплины, от характера взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Рассмотрение дидактических возможностей проблемно-информационного подхода является целью данной статьи. Применение информационного подхода в системе высшего образования на современном этапе абсолютно оправдано развитием информационных средств, открытым информационным пространством, внедрением цифровых технологий во все сферы человеческой жизнедеятельности. Применение информационного подхода в системе высшего образования связано с возможностью применения информационных средств, информационных технологий, создания условий для максимальных возможностей получения информации в процессе обучения.

Проблемный подход также имеет значительную методолого-теоретическую базу своей реализации в образовательном процессе на всех ступенях образования. На современном этапе интенсивного развития информационных, цифровых, нанотехнологий вопрос в образовании обучающихся «где найти?» уже не стоит, но возникают множество производных вопросов и проблем, как то: что из найденной информации действительно соответствует истине, заданию, моим взглядам? что делать с найденной информацией? и т.д. Применение проблемно-информационного подхода представляется наиболее целесообразным в контексте формирования информационной компетентности обучающихся. Ведь, действительно, найти сегодня можно любую

информацию, а вот корректно, компетентно использовать ее – это уже вопрос информационной компетентности. Таким образом, в рамках данного подхода возможно решение нескольких образовательных задач, но прежде всего, задач, связанных с поиском информации, работой с информацией, работой с применением средств ИКТ, формирования информационной активности, информационной ответственности.

Остановимся на анализе дидактических возможностей проблемно-информационного подхода. В современных публикациях можно встретить дидактические функции информационных средств, дидактические свойства, дидактические возможности (А.А.Ахаян, Т.Р.Берлина, Я.С.Быховский, Е.С.Полат, Е.Н.Ястребцева и др.).

Под дидактическими возможностями мы понимаем возможности осуществления определенных дидактических целей при создании определенных условий. Например, опираясь на дидактические цели создания проблемных ситуаций в процессе обучения, сформулированные М.И.Махмутовым, можно представить следующий дидактический алгоритм реализации проблемно-информационного подхода:

а) актуализация внимания обучающихся к вопросу, задаче, учебному материалу, обуславливающего развитие познавательного интереса и мотивов учебной деятельности;

б) создание сильного обучающемуся познавательного затруднения, преодоление которого активизировало бы его мыслительную деятельность;

в) формулирование, обозначение противоречия между возникшей у него познавательной потребностью и невозможностью удовлетворения посредством наличного запаса знаний, умений и навыков;

г) формулирование вместе с обучающимся познавательной задачи, вопроса, задания, учебной проблемы; создание плана поиска необходимой информации, побуждение обучающегося к активной познавательной деятельности;

д) совместное определение границы актуализации имеющихся знаний и указание направления поиска наиболее рациональной информации, обеспечивающей разрешение познавательного противоречия и проблемной ситуации [1].

Применение проблемно-информационного подхода в образовательном процессе создает двойную проблемную ситуацию: как учебную проблему и как информационную проблему.

Дидактическими возможностями того или иного средства обучения в педагогике называют свойства, качества данного средства, позволяющие использовать его в решении дидактических целей и задач.

Таким образом, информационно-проблемный подход позволяет решать дидактические задачи и образовательные цели, связанные с постановкой и решением проблемы и работой с информацией. Использование современных информационных средств меняет традиционное представление об информационном поле; современные информационные средства позволяют создавать, собирать, обрабатывать, хранить, передавать и использовать учебную информацию, как в процессе непосредственного (контактного) общения, так и на расстоянии (дистанционно, виртуально). Именно данные новые возможности информационно-технических средств при обращении их в образовательный процесс позволяют рассматривать их как дидактические возможности. В современной педагогической литературе даже создаются классификации дидактических возможностей информационно-коммуникативных средств, технологий. Например, одной из распространенных классификаций в литературе встречается следующая:

– по форме информационного взаимодействия участников образовательного процесса (обучающийся, информационные источники, преподаватель);

– по времени информационного взаимодействия участников процесса обучения (непосредственное, во время занятия, самостоятельная работа, другие);

– по степени самостоятельности;

– по виду информации.

Отсюда дидактические возможности оцениваются и рассматриваются с двух позиций:

– во-первых, с точки зрения электронной учебной информации (вид, форма работы с информацией);

– во-вторых, с точки зрения организации учебного процесса в системе взаимодействия «обучающийся - носитель информации - преподаватель».

Важнейшей дидактической возможностью использования информационных средств является вариативная организация деятельности с цифровыми носителями (синхронно, одновременно, в удобное время, удаленный доступ, в режиме он-лайн, дистанционно и т.д.).

Остановимся только на дидактических возможностях, обусловленных свойствами Интернет, в реализации проблемно-информационного подхода. К ним традиционно относят следующие: доступность, высокая скорость поискового режима, двусторонний характер телекоммуникации, обеспечивающий интерактивность, высокая скорость передачи информации, различные программы (гипертекст, мультимедиа, видео, аудио, графические программы, фото редактирование, клиповые, текстовые, графические и многие другие).

Безусловно, дидактические возможности современных технических средств еще не в полной мере используются преподавателями, изучение свойств и технических возможностей позволит открывать все новые дидактические возможности электронной почты, скайпа, видео- и теле-конференций, дистанционного режима и многих других.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахаян А.А., Берлина Т.Р. Отчет по гранту ИОО #OVB803 (1998 г.) Петербургский телекоммуникационный сервер дистанционной поддержки учителя // Электронное издание «Письма в Emissia.Offline: электронный научно-педагогический журнал», СПб.: СПбАИО, 2000, ART 732. Гос. рег. # 0320100088.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977. С. 96-97.
3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С.Полат. М.: Академия, 1999. 224 с.
4. Ястребцева Н.Е., Быховский Я.С. Моя провинция – центр Вселенной. Развитие телекоммуникационной образовательной деятельности в регионах. М., ЮНПРЕСС, 1999. 224 с.

УДК 377

Н.К. Чаноев

### ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМНО-МОДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ<sup>1</sup>

**Аннотация.** В статье предпринимается попытка актуализации наиболее значимых положений проблемно-модельного обучения в свете потребностей современного отечественного образования.

**Ключевые слова:** историко-педагогический опыт, проблемно-модельное обучение, анализ конкретных ситуаций, типы ситуаций, разыгрывание ролей, игровой метод, проблемное моделирование, трансформация учебно-модельной ситуации.

В настоящее время на первый план выходят технологии обучения, связанные с проблематизацией образовательного процесса на основе проекций тех или иных сторон реальной профессиональной деятельности на образовательную область. При этом, зачастую, данный процесс представляется вне всякой связи с предшествующим опытом развития нашей педагогики. В результате рвется связь времен, возникает опасность отрыва современного нашего образования от прошлого опыта, что самым печальным образом скажется на дальнейшем его развитии. Это потому так, что *все подчиненно закону непрерывности, и то, что совершенно оторвано и обособленно от предшествующего пропасть, принадлежит миру пустых призраков* (И. Кант).

Теперь уже в далеком 1980 году вышла книга, многие положения которой сегодня в эпоху расцвета проективной педагогики, не только не «устарели», но в определенной мере стали еще более актуальными и востребованными. «Наша работа, – писали ее авторы – посвящена вопросам теории и технологии проблемно-модельного обучения, в котором осуществляется принцип проблемности в процессе моделирования будущей профессиональной деятельности» [1, с. 8]. Отнюдь не пропали в нафталином времени описанные в книге методы проблемно-модельного обучения. В частности, – метод конкретных ситуаций. Сегодня он называется на английский лад методом кейс-стади. Причем нередко преподносится как некое невиданное доселе чудо. Данный метод можно считать ключевым технологическим инструментарием проблемно-модельного обучения: чтобы смоделировать деятельность специалиста, нужны учебные задачи, содержание и процесс решения которых отражали бы содержание реальных производственных задач.

Следует признать справедливым и мнение о том, что в процессе анализа ситуаций обучающиеся используют бывший и приобретают новый личный и субъектный опыт. Здесь можно указать на два «наиболее интересных приема» разбора конкретных ситуаций. Первый – прием инцидента: студентами под руководством педагога разрешаются в виртуальном формате те или иные возможные служебные (производственные) или просто жизненные инциденты. Второй прием – разыгрывание ситуаций в ролях, когда студенты в ролях исполняют свои будущие служебные обязанности.

Близок к приему разыгрывания ролей игровой метод. Суть его «заключается в использовании игровой деятельности при самостоятельном разрешении студентами системы проблемных ситуаций в ходе дидактической игры, моделирующей будущую профессиональную деятельность» [Там же, с. 9]. В ходе решения обучающимися

<sup>1</sup> Работа выполнена в рамках государственного задания Минобрнауки проект № 2014/393. РФ.

подобных ситуаций происходит трансформация точек зрения, критериев оценки и выбора решений, которые до этого считались ими как правильные и достаточно надежные. В известной мере можно допустить в данном случае возможность переоценки ценностей относительно выбора своей профессии.

В более широком плане проблемное моделирование содействует осмыслению индивидуального жизненного опыта как самостоятельного ценного источника нового знания. Тем самым оно способствует утверждению в качестве главной цели обучения организацию имеющихся знаний путем актуализации интеллектуально-психологического потенциала личности. Внутренними механизмами указанной актуализации являются, во-первых, трансформация учебно-модельной ситуации в жизненную реальность со всеми атрибутами личностного участия; во-вторых, придание знанию не декларируемой, а действительной ценности через систему личностных смыслов; в-третьих, повышение уровня доверительности в системе отношений «педагог – обучающийся»; в-четвертых, повышение «качества» мотивации путем интеграции эмоционально-ценностной и интеллектуально-понятийной сфер сознания.

Идеи, проработанные в рамках проблемно-модельного обучения, получили дальнейшее развитие: были определены типы, модификации, варианты и процедуры анализа ситуаций. В частности, выделены типы: стандартные, критические, экстремальные ситуации. *Стандартная ситуация* — достаточно типичная часто встречаемая ситуация; имеет одни и те же источники, причины; может носить как отрицательный, так и положительный характер. *Критическая ситуация* — нетипичная зачастую неожиданная ситуация; она разрушает первоначальные расчеты, планы, грозит нарушить установленные нормы, режимы, системы правил; может нанести моральный и экономический ущерб; требует немедленного и радикального вмешательства, пересмотра критериев, положений, нормативов. *Экстремальная ситуация* – уникальная, не имеет в прошлом аналогов; приводит к негативным изменениям или разрушению. Здесь требуется глубокая проработка проблемы с привлечением специалистов различного профиля и ранга – «практиков» и «теоретиков», соответствующих знаний, опыта, компетенций [2; см. также, 6, с. 173-179].

Сегодня широкое распространение получает контекстное обучение. Его суть: предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности моделируется в учебном процессе всеми дидактическими средствами, формами, методами, среди которых одно из первых мест занимает деловая игра [3]. В ней в наибольшей степени проявляется фундаментальная особенность контекстного обучения – его ориентированность на интеграцию собственно педагогических и производственных составляющих. Из приведенного довольно отчетливо прослеживается генетическая связь между проблемно-модельным обучением и контекстным обучением, презентуемым сегодня в качестве одного из самых продвинутых инновационных технологий.

В современный период весьма велика ценность и необходимость внедрения в педагогический процесс на основе идей проблематизации обучения образовательных форм моделирования профессиональной деятельности. Ныне, по сути, пророчески звучат слова о том, что развитие образования будет следовать требованиям жизни и сведется к всё более глубокому проникновению в учебный процесс методов имитационного моделирования наиболее существенных направлений профессиональной деятельности [4]. Существенно то, что в процессе моделирования освоение профессиональной деятельности начинается не с «предварительной обработки фрагментов, частей деятельности, а с попытки схватить деятельность в целом, схватить какое-то ее ядро: деятельность будет осваиваться не как совокупность приемов, а как целокупное образование» [5, с. 39-40].

Такой подход приводит к принципиальной коррекции природы педагогического процесса. Он из режима диахронии переходит в режим синхронии. Происходит не последовательное наслаивание практического производственного материала на теоретические познания, а синтетическое освоение профессиональной деятельности. Иначе говоря, построенный на основе проблемно-модельного обучения педагогический процесс будет способствовать синхронно-целостному формированию специалиста «интегрального профиля» (И.П.Яковлев), обладающего универсально-синтетическими знаниями и универсально-функциональной деятельностью. Исходя из того, что универсализм возможен «при условии синтеза знаний и деятельности в органически-целостные и органически-взаимосвязанные... системы», то логично предположить: интегральный специалист – «это универсал и синтезатор как в области знаний, так и в деятельности» [7, с. 24].

Образовательная синхрония, достигаемая при осуществлении проблемно-модельного обучения, создает условия для реализации задач интеграции образовательной и профессиональной деятельности. По меньшей мере, три его признака свидетельствуют об этом:

1. Проблемно-модельное обучение глубоко диалектично. Его ядро — проблемно-модельная ситуация — отражает объективные противоречия **реальной** действительности. Если учесть, что одним из центральных противоречий профессионального образования является противоречие между его целевой установкой на формирование деятельности специалиста и составом педагогических средств достижения этой цели, то правомерно предположить: именно технологии проблемно-модельного обучения с наибольшей полнотой соответствует

задачам разрешения данного противоречия. А это не может быть достигнуто вне поля интеграции образовательной и профессиональной деятельности.

2. Проблемно-модельное обучение имеет деятельностную природу. При его осуществлении знания в значительной мере не передаются в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемно-модельной ситуации. Деятельностная природа проблемно-модельного обучения не просто усиливает его объединительный потенциал, но служит сильнейшим катализатором процессов междеятельностной интеграции, в том числе – образовательной и профессиональной деятельности.

3. Проблемно-модельное обучение технологично. Технологичность проблемно-модельного обучения отражается в построении его методов. Что такое технология? Это совокупность правил, навыков, процессов, применяемых при изготовлении какого-либо вида продукции. Приблизительно также определяются методы проблемно-модельного обучения, содержащие совокупность правил, предписывающих и определяющих целевую направленность деятельности в обучении и реализуемых через конкретные действия (способы, приемы) деятельности. Технологический характер проблемно-модельного обучения служит условием сближения его технологий с производственными технологиями, успешному профессиональному становлению личности.

Таким образом, выше приведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что проблемно-модельное обучение обладает значительным инновационным потенциалом. Он обнаруживается в таких характеристиках проблемно-модельного обучения, как: а) личностно-субъектная направленность; б) практико-ориентированный характер, в) «креативность», выражаемая в необходимости творческого решения интеллектуальных или прикладных задач-ситуаций; г) открытость – способность быть «восприимчивым» к трансформациям меняющегося мира, отвечать на порождаемые новыми временем запросы; в) инструментальность – обладать способностью порождать новые дидактические концепции и системы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арстанов М.М., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. Проблемно-модельное обучение. Вопросы теории и технологии. Алма-ата: Изд-во Мектеп, 1980. См также: Арстанов М.Ж, Гарунов М.Г., Хайдаров Ж.С. Проблемное обучение в учебном процессе вуза /По общ. ред. П.И. Пидкасистого, Алма-Ата: Изд-во Мектеп, 1979.
2. Балаев А.А. Активные методы обучения. М.: Профиздат, 1986. (Для школ коммунистического труда). 96 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 148 с.
4. Марквард К.Г. Развивающая система подготовки специалистов. Политехнический музей НИИ проблем высшей школы Министерства высшего и среднего образования СССР. М.: Изд-во Знание, 1981.
5. Паюшкин В.П. Освоение деятельности: Индивидуальная репродукция или продуктивное сотрудничество //Сб. науч. тр. / Под. общ. ред. А.А.Бодалева, М., 1979. С. 36–44.
6. Чапаев Н.К., Люсев В.Н., Верещагина И.П. Очерки отечественный креативно ориентированной педагогики: Монография. Пенза: Изд-во Пенз. гос. Технолог. Акад., 2012. 220 с.
7. Яковлев И.П. Интегративные процессы в высшей школе. Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. 113 с.

УДК 37.026

*Е.Ф.Шенцова*

### РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА

**Аннотация.** Сегодня подросток получает от школьного обучения только шестую часть знаний. Для воздействия на человека необходимо постигнуть «грамматику» собеседника. Образование происходит путем освещения потенциальной возможности выбора, обеспечения условий самообразования, погружения в проблемную ситуацию, в рамках проблемно-информационного подхода.

**Ключевые слова:** субъекты образовательного процесса, личность обучающегося, процесс образования, проблемно-информационный подход, информация, культура, нравственность.

Каждому периоду развития социума соответствует «...доминирующая роль разных форм культуры и сфер общественной жизни, на разных стадиях исторического развития в роли системообразующей общественной доминанты выступает миф, потом религия, затем политика, экономика и, наконец, информация» [3, с. 172].

Уровень информатизации, выражающийся в наличии и доступности информации обо всех сферах человеческой жизни сегодня настолько высок, что уже саму информацию рассматривают как неотъемлемый элемент системы бытия, как отдельной личности, так и всего общества. Субъекты образовательного процесса также

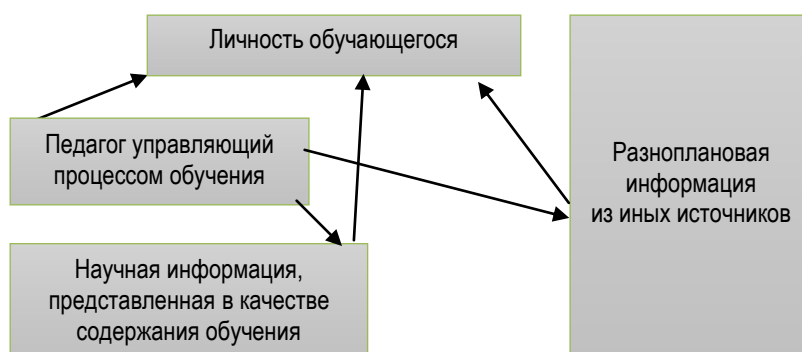
подвергаются мощнейшему влиянию со стороны средств массовой информации и, именно из этого источника, они черпают подавляющую часть знаний, ценностных установок, образчиков поведения.

Учитывая специфику современного мира и тот факт, что только шестую часть знаний современный подросток получает от школьного обучения, а остальная информация поступает из иных источников, становится очевидной необходимость усилить пропаганду компонентов национальной культуры.

В свете современных требований по гуманизации образовательного процесса, имеет смысл уделять больше внимания не только обучению учащихся, а развитию способности самостоятельно добывать необходимые знания, используя для этого все доступные источники получения информации, полезной субъекту в данный конкретный момент его жизни. Решению этой задачи может и должно способствовать изменение отношения к изучению языков, необходимо взглянуть на эту школьную дисциплину с другой точки зрения, учитывая, что в современных условиях язык это, прежде всего, проводник, способствующий проникновению человека в хранилище необходимой ему информации. Язык становится связующим звеном, но не между народами и культурами, как было ранее, а между отдельной личностью и различными источниками информации.

Возникла проблема, между объективной необходимостью передачи научных знаний, образования подрастающего поколения и усвоением огромного пласта постоянно меняющейся и увеличивающейся в объеме информации. В связи с этим возникает новый тип объяснения – навигация на информационных просторах и расставление акцентов, которые призваны обеспечить эффективную переработку информации реципиентом, её присвоение и адаптацию к собственным потребностям с целью дальнейшего применения для саморазвития и успешной социальной адаптации, поэтому ведущим становится информационный подход – «...методологическая установка, в соответствии с которой все психологические процессы рассматриваются как сложная система процессов переработки информации, которые могут осуществляться как последовательно, так и параллельно» [5].

Учитывая, что процесс образования представляет собой непрерывную работу по решению разнообразных познавательных задач, представляющих собой модели практических ситуаций, становится очевидным необходимость активизации творческого потенциала личности обучающегося, направление его на самостоятельный поиск решения возникшей проблемы. Педагог давно утратил свою функцию ретранслятора знаний в готовом виде, его деятельность направлена на управление образовательным процессом, который все больше приобретает синергетический характер. На наш взгляд, взаимодействие субъектов образовательного процесса можно представить в виде следующей схемы:



**Рис. 1. Взаимодействие субъектов образовательного процесса, направленное на получение и присвоение информации**

Залогом успеха в деле управления процессом обучения, приобретающего характер самообразования, является погружение субъектов обучения в проблемную ситуацию, поиск выхода из которой должен пробудить внутренние силы самоорганизации и саморазвития личности обучающегося.

Заявленные выше аспекты образовательного процесса, в полной мере, реализуемы в рамках проблемно-информационного подхода, который, по определению Е.В.Ковалевской, направлен «...на развитие творческого мышления в процессе анализа информации, творческих межличностных отношений в процессе обмена информацией, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по созданию новой информации, нового информационного продукта при постановке и решении проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [2, с. 61].

Нельзя забывать, что процесс образования личности не сводим только к процессу обучения, он гораздо шире и более социально значим. Упадок нравственности, который наблюдается в последние годы, заставил вспомнить о необходимости реализации воспитательной функции образования и, возможно, в сложившейся ситуации имеет смысл обратиться к постулатам и принципам обобщенной концепции «генетической нравственности»

(Н.А.Бердяев, Н.Н.Кольцов, Д.Л.Андреев, В.В.Налимов). Данная концепция, на наш взгляд, не утратила своей актуальности и возможно, послужит тем мостиком, который поможет преодолеть пропасть отделяющую мир духовный от общества потребления в худших его проявлениях. Упомянутая выше концепция заключается в отходе от формирования «совершенной модели личности» и переходе к развитию «человеческого измерения». В соответствии с этой теорией целью воспитания является создание условий ненасильственного раскрытия творческого потенциала личности в процессе её нравственного самосовершенствования.

Недостаток существующей системы образования заключается в том, что она, являясь внешним воздействием, не соблюдая правила «грамматики» личности, раскоординирует процесс считывания генетической информации, что приводит к её искажению и утрате человеком «метазнания». Правильное и эффективно влиять на человека возможно только при условии, что, человек оказывающий воздействие, является значительной личностью, и постиг «грамматику» собеседника. Генетический аппарат – основной источник информации человека, личность – взаимодействие двух программ: генетической и социальной, каждая из которой обладает своей шкалой оценки нравственных норм. Первая – генетическая, идущая от высших сил, вторая – результат жизненного опыта (социальности). «Техногенный человек» – логический, рациональный человек, чья ограниченность обуславливается тем, что логическим мышлением заведует только малая часть мозга, остальное поле остаётся неиспользованным на протяжении всей жизни. Личность – главное, общество – второстепенно. Современное образование должно представлять личности возможность выбора.

Одной из задач образования на современном этапе является освещение потенциальной возможности выбора из множества, проверенных временем вариантов, которые широко представлены в ментальных ориентирах различных народов. Но, вместе с тем, они должны быть близки нам, по сути, носить универсальный характер и присутствовать в виде стереотипов в ядре или на периферии национальной ментальности. Это особенно важно, учитывая, что современная молодежь – люди эпохи информационных технологий, что влечет за собой опасность замещения ценностных установок неким субстратом элементов массовой культуры, а это может привести к крайне нежелательным последствиям, поскольку: «Создание человека вне духа своей культуры, синтетически собранного из элементов всех цивилизаций, есть идея крайне искусственная, ...ибо в общей смеси составленной из борющихся элементов, один поедает другого и поедается сам, ...пустая душа носит клоки всех миров...» [4, с. 100].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Князева М.Д. Информационный подход к процессу обучения // Научная электронная библиотека монографии, ISBN5-98654-012-3, изданные в издательстве Российской Академии Естествознания / Издательство "Академия Естествознания". 2006. С. 123-126.
2. Ковалевская Е.В. Проблемно-информационный подход в современном образовании // Реализация проблемного и информационного подходов к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы XI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (18-19 марта 2011 г.): Сборник статей / Отв.ред Е.В.Ковалевская. М.: Издательство «Спутник +», 2013. С. 60–62.
3. Редель А.И. Российский менталитет: от политико-идеологических спекуляций к социологическому дискурсу // Социально-гуманитарные знания. 2000. № 5. С. 155-175.
4. Розанов В.В. Три главных принципа образования. (По поводу замечаний А.К.Иловайского) // Сумерки просвещения. М., 1990. С. 92-101.
5. <http://psi.webzone.ru/index.htm>.

УДК 371.3

О.Н.Ярошенко

### ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность интерактивной технологии развития профессиональной компетентности переводчиков, система принципов, блоки подготовки и декомпозиция цели

**Ключевые слова:** информационная технология, профессиональная компетентность, декомпозиция цели.

Вопросы создания, использования и развития информационных технологий рассматриваются в работах В.М.Глушкова, В.И.Гриценко, Б.Н.Пашнина, Г.Р.Громова, И.Г.Захаровой, Ю.Г.Данилевского, В.С.Шибанова и других авторов.

Использование новых информационных технологий с целью совершенствования подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности изучались в диссертационных исследованиях В.В.Алейникова, А.В.Гребенчиковой, А.Л.Денисовой, Г.Г.Жоглиной, Б.Ф.Лалова, А.Д.Чурсиной и др.

Теоретические и методические основы создания и использования новых информационных технологий в образовании анализируются Е.И.Дмитриевой, Ю.М.Насоновой, С.В.Панюковой, Д.Е.Прокудиным, Д.Э.Френки и др.

Исходя из системного анализа понятия информации (Кремянский В.И.) и информационной технологии (Ю.Г.Данилевский, И.А.Петухов, В.С.Шибанов) К.Р.Овчинниковой создана концепция информационной технологии, которая включает в себя функциональные компоненты (конкретное содержание процессов циркуляции и переработки информации), содержательный компонент (базу знаний, состоящую из модели предметной области, базы данных и прикладного программного обеспечения), и опорную информационную технологию, в основе которой находятся базовые аппаратные и программные средства хранения, переработки и обмена данными.

На наш взгляд, одной из востребованных информационных технологий является образовательная технология ТОГИС, предложенная В.В.Гузеевым [1], которая предполагает такое построение образовательного процесса, в котором студенту для усвоения предлагается не набор готовой информации, а моделируется деятельность по ее осознанному поиску, отбору и анализу. Современными являются не только методы и способы поиска новой информации. Значительно расширяется список источников информации, где, наряду с традиционными печатными изданиями используются Internet-ресурсы, компакт-диски и др.

Интерактивные технологии развития коммуникативной компетентности рассматривались М.Ю.Бухаркиной, А.П.Панфиловой, Е.С.Полат и др.

Как показал анализ существующих исследований, имеют место разные подходы к пониманию интерактивной технологии. Одни авторы дают им широкую трактовку, отмечая, что «они построены на целенаправленной и для реализации целей, специально организованной, групповой и межгрупповой деятельности, обратной связи между всеми ее участниками для достижения взаимопонимания и коррекции образовательного процесса, индивидуального стиля, вербального и невербального имиджа обучаемых с использованием рефлексивного анализа» [3, с. 18]. Другие ученые понимают интерактивные технологии в узком смысле, как разновидность информационных технологий, когда обучение осуществляется с использованием «компьютерных программ, которые работают в режиме диалога с пользователем» [5, с. 183]. В нашем исследовании мы будем придерживаться первой точки зрения по данному вопросу.

На основе системного, личностно-деятельностного и межкультурного подходов нами разработана интерактивная технология развития профессиональной компетентности будущих переводчиков, которая (здесь мы опирались на классификацию Г.К.Селевко) является общепедагогической – по уровню применения, личностно-ориентированной – по научной концепции и интерактивной – по характеру содержания и структуры.

Таким образом, интерактивная технология развития профессиональной компетентности рассматривается нами как система, сущность которой представлена совокупностью форм, методов и средств обучения, используемых в учебном процессе; она предполагает постановку цели обучения и проектирование деятельности, обеспечивающей достижение поставленной цели.

В основе построения интерактивной технологии развития профессиональной компетентности лежит *система принципов*: научности, гуманистической профессиональной направленности, продуктивности, коммуникативности, динамичности, целостности, открытости, перспективности, гибкости, оптимальности.

Под принципом, вслед за В.И.Загвязинским, мы понимаем «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методологическое отражение познанных законов и закономерностей; это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики» [2, с. 67]. Дадим краткую характеристику принципов.

*Принцип научности*: в процессе развития профессиональной компетентности будущих переводчиков должны использоваться современные научные достижения в области педагогики, психологии, методики обучения иностранным языкам, лингвистики, переводоведения. Устаревшая информация может не только повлиять на качество разрабатываемой технологии, увеличить временные, интеллектуальные, эмоциональные, материально-финансовые затраты на ее создание, но и привести к негативным последствиям в процессе ее функционирования.

*Принцип гуманистической профессиональной направленности*: интерактивная технология развития профессиональной компетентности должна ориентировать студентов на усвоение ценностей профессиональной деятельности переводчика, формирование профессионально значимых мотивов, раскрывать гуманистическую сущность перевода, как межъязыковой, межкультурной и межличностной коммуникации. В процессе развития компетентности должны использоваться активные методы обучения, моделирующие предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности.

*Принцип продуктивности*: развитие профессиональной компетентности должно осуществляться в учебно-познавательном процессе продуктивного характера. Его отличительными признаками являются: столкновение



и преодоление противоречий, анализ сходства и различия, сравнение и сопоставление, выбор решения и оценка эффективности выбранного варианта решения.

*Принцип коммуникативности:* развитие профессиональной компетентности будущих переводчиков должно осуществляться в процессе упорядоченного, систематизированного и взаимосотнесенного обучения иностранному языку как средству межкультурного общения в условиях моделируемой на учебных занятиях иноязычной речевой деятельности. Создать процесс обучения как модель межкультурной коммуникации означает – смоделировать лишь основные, принципиально важные, существенные параметры общения, к которым относятся: личностный характер коммуникативной деятельности субъекта общения, ситуации как формы функционирования общения, содержательная основа процесса межкультурной коммуникации, функциональный характер усвоения и использования речевых средств, эвристичность.

*Принцип динамичности:* интерактивная технология развития профессиональной компетентности развивается во времени путем смены ее качественных состояний – уровней. Переход с уровня на уровень происходит на основе одновременного совершенствования элементов и структур технологии, при этом каждый предыдущий уровень выступает предпосылкой последующего.

*Принцип целостности:* внутреннее единство интерактивной технологии развития профессиональной компетентности будущих переводчиков должно достигаться в результате взаимодействия ее элементов. Интегративным признаком данной технологии является гармонизация ее структурных компонентов за счет использования аудиовизуальных средств. В соответствии с этим принципом конструируется единое содержание технологии развития компетентности будущих переводчиков, отражающее закономерное, объективное единство стратегической, тактических и оперативных целей.

*Принцип открытости:* интерактивная технология развития профессиональной компетентности будущих переводчиков должна обладать способностью к развитию и взаимодействию с внешней средой, возможностью к расширению в зависимости от личных образовательных потребностей студентов. Способность к развитию и расширению обеспечивается гибкой структурной организацией этой технологии. Поскольку данная технология находится под влиянием огромного количества факторов, то, как и в любой открытой системе в ней возможны процессы обновления, вариативной реорганизации.

*Принцип перспективности:* педагогическая технология должна строиться с учетом перспективы развития педагогической отрасли в целом и конкретного образовательного учреждения в частности. Учет перспектив развития при создании интерактивной технологии позволяет учесть будущие проблемы, вопросы, задачи и уже в настоящий момент создать основу для их разрешения. Кроме того, данный принцип позволяет научно подойти к организации труда, задать правильное направление поиска ее решения, инициировать собственно процесс педагогической технологии.

*Принцип гибкости:* педагогическая технология должна содержать возможности конструктивных изменений, обеспечивающих ее реализацию в различных условиях, с сохранением системной целостности. Данный принцип обеспечивает свойство универсальности интерактивной технологии развития перцептивно-коммуникативной компетентности, что в свою очередь расширяет область ее практического применения, обеспечивает комплексность решения актуальной педагогической проблемы.

*Принцип оптимальности:* существование системы критериев, по которым проводится оптимизация педагогической технологии в целом. Интерактивная технология развития профессиональной компетентности предполагает еще и параллельное исследование возможностей дальнейшей оптимизации готового проекта. Поскольку ни одна педагогическая проблема не является полностью разрешимой, то для любой технологии актуальным является вопрос ее совершенствования в плане оптимизации.

Выделенная система принципов, а также современная концепция межкультурного обучения иностранным языкам определили особенности интерактивной технологии развития профессиональной компетентности:

- направленность профессиональной подготовки будущих переводчиков на диалог культур;
- ориентация субъектов образовательного процесса на сотрудничество в процессе изучения иностранного языка;
- учет субъектного опыта каждого студента;
- обеспечение объективного контроля формируемой компетентности.

Системообразующим элементом любой технологии является цель. Под целью в педагогической науке традиционно понимается планируемый результат. Цель выполняет функции целеполагания (декомпозиция целей в соответствии с этапами развития компетентности, создание у студентов целевых установок на ее развитие), мотивации (формирование познавательной и профессиональной мотивации будущих переводчиков), ценностной ориентации (формирование ценностного отношения к будущей профессии, клиентам – представителям иной культуры).

Особенностью технологии является детальная разработка цели. Поэтому перед нами встала задача декомпозиции цели, то есть деления на подцели. В этом вопросе мы опирались на подход Ю.А.Конаржевского [4], который обосновал основные принципы разработки «дерева целей»:

- 1) формулировка главной (исходной для декомпозиции) цели должна давать операциональное описание конечного результата;
- 2) ее содержание должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей;
- 3) декомпозировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две цели нижнего уровня;
- 4) формулировка всех целей должна описывать желаемые результаты, а не действия для их достижения;
- 5) цели нижнего уровня по содержанию должны быть конкретнее целей верхнего уровня;
- 6) формулировки целей должны обеспечивать возможные оценки их достижения;
- 7) цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению;
- 8) построение «дерева целей» должно заканчиваться тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию.

В результате декомпозиции цели была получена совокупность подцелей.

Сформулированная и декомпозированная таким образом цель разработанной нами технологии определяет содержание, формы и методы развития профессиональной компетентности будущих переводчиков.

Структурное содержание интерактивной технологии развития компетентности будущих переводчиков представлено четырьмя блоками подготовки: языковой, межкультурной, социально-психологической и переводческой.

Под блоком Ю.А.Конаржевский понимает «подсистему, отличающуюся содержанием и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью» [4, с. 161].

*Блок языковой подготовки* реализуется в процессе изучения курса «культура речевого общения» и направлен на развитие умения говорения, аудирования, чтения и письма во всех видах речевой деятельности, связанной с восприятием и порождением дискурса, диалогическим общением, переводом и интерпретацией текстов.

*Блок межкультурной подготовки* представлен курсом «межкультурная коммуникация» и включает: межкультурные знания, межкультурные умения и межкультурные отношения, отражающие готовность к межкультурному общению, знание норм поведения носителей изучаемой культуры, способность их применения в ситуациях межкультурного общения.

*Блок социально-психологической подготовки* направлен на овладение коммуникативной техникой, принятой в иноязычной культуре, усвоение знаний о ее отличиях от принятой в родной культуре, развитие способности к рефлексии, эмпатии и идентификации, развитие коммуникативных, интерактивных и перцептивных умений.

*Блок переводческой подготовки* реализуется в процессе изучения теоретического и практического курса перевода и направлен на развитие специфических навыков и умений, к которым относятся техническая компетентность, презентабельность, навык билингвизма и перевода, развитая память, умение использовать универсальную переводческую скоропись.

Профессиональная подготовка в единстве всех четырех блоков, цели, содержания и методов обеспечивает усвоение студентами знаний, умений и навыков, а также воспитание профессионально важных качеств личности, необходимых для эффективной межкультурной, межъязыковой, межличностной коммуникации. Она выполняет следующие функции: обучающую (усвоение будущими переводчиками знаний, умений, навыков, необходимых для их профессиональной деятельности, приобретение опыта межкультурного взаимодействия), воспитательную (развитие профессионально важных качеств личности, ценностных ориентаций), конструкторскую (определение содержания процесса развития перцептивно-коммуникативной компетентности будущих переводчиков), организационную (реализация и координация форм, методов и средств развития перцептивно-коммуникативной компетентности).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Гузев В.В. Образовательная технология ТОГИС – обучение в глобальных информационных сетях // Школьные технологии. 2000. № 5. С. 34–39.
2. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Под ред. В.И.Загвязинского. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 206 с.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Под ред. И.Г.Захаровой. М.: Академия, 2003. 192 с.
4. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой. – М.: Педагогика, 1986. 143 с.
5. Панфилова А.П. Интерактивные технологии формирования коммуникативной компетентности руководителей социально-культурной сферы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.П. Панфилова / – СПб, 2001. 43 с.

## II. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

УДК 808.2

Алиева Д.А.

### ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

**Аннотация.** В статье рассматривается роль проблемно-информационных технологий в практике преподавания русского языка как иностранного. Для иностранцев, изучающих русский язык, формирование новых знаний посредством решения проблемной задачи, имеет несомненную практическую значимость для формирования необходимых речевых компетенций. При этом большое значение имеет применение информационных технологий, как на этапе объяснения нового материала, так и на этапе контроля. Применение технологии рассматривается на примере дисциплины «Фонетика СРЯ».

**Ключевые слова:** технология, проблемное обучение, русский язык, интерактивные методы, фонетическая интерференция.

Новые формы образования носят интерактивный характер. Разрабатываются новые теории обучения, такие как конструктивизм, образование, ориентированное на студента, обучение без временных и пространственных границ. В этом аспекте успешно применяются проблемно – информационные технологии, которые позволяют сделать учебный процесс практически направленным, а также увлекательным, творческим. Данные технологии активно используются в практике преподавания русского языка как иностранного. Для иностранцев, изучающих русский язык, формирование новых знаний посредством решения проблемной задачи, имеет несомненную практическую значимость для формирования необходимых речевых компетенций. При этом большое значение имеет применение информационных технологий, как на этапе объяснения нового материала, так и на этапе контроля.

Преподаватель, опираясь на имеющийся опыт студентов, помогает им вычленить проблему, так называемые «белые пятна». Например, при овладении произносительными навыками, обращаем внимание студентов на различие мягких и твердых, глухих и звонких согласных. Показываем позиционные изменения при произнесении некоторых звуков. Характерными особенностями фонетической системы русского языка являются звуковые законы, которые объясняют все звуковые процессы. Для характеристики отдельных звуковых процессов следует учитывать фонетические условия, в которых проявляется их действие:

- а) качество соседних и несоседних звуков;
- б) место звука в ударном и безударном слоге;
- в) положение звука в начале, в середине или конце слова;
- г) положение звука в ряду других слов или перед паузой.

Таким образом, вычленяем проблему – преодоление фонетической интерференции. Интерференция – термин, заимствованный из точных наук, обозначающий подавление, изменение. В языкознании данным термином обозначают последствия влияния родного языка на изучаемый. Общепринятой считается точка зрения В.А. Виноградова, который рассматривает интерференцию как взаимодействие языковых систем в условиях многоязычия, при котором происходит неконтролируемое перенесение определенных структур или элементов одного языка в другой. Интерференция проявляется как в устной, так и в письменной речи [1].

В процессе изучения русского языка как иностранного студенты сталкиваются с трудностями, прежде всего, при формировании фонетических навыков, что обусловлено интерферирующим влиянием фонетики родного языка говорящего.

Исследователи считают, что к основным причинам, приводящим к ошибкам, относятся:

1. Убежденность в однозначности слов и грамматических форм.
2. Смешение графического облика слова.
3. Ошибочное использование аналогии.
4. Перевод слов более конкретными значениями, чем они фактически имеют.
5. Незнание закономерностей изложения русского материала.

Что касается фонетической интерференции, то С.И.Бернштейн определяет основную причину трудностей в овладении иноязычным произношением тем, что «учащиеся воспринимают звучание чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка. Обладая устойчивыми навыками слышания и произнесения звуков родного языка, они подгоняют под эти шаблоны свое восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи» [2, 16].

При контакте двух языков происходит так называемое «противоборство» языковых норм, и возникает явление интерференции – процесс подчинения норм одного языка другому.

Все это выдвигает перед методикой преподавания русского языка как иностранного последовательность решения важных проблем теоретического и прикладного характера. Приоритетное направление совершенствования системы образования в настоящее время связано с разработкой новых подходов в обучении русскому языку как иностранному, обеспечивающих более эффективное формирование фонетических навыков в коммуникативных целях.

Информационные технологии являются важным средством решения проблемы преодоления фонетической интерференции у иностранных студентов. Используем, как правило, электронный учебник, где задается проблема, предлагаются варианты решения (различные речевые ситуации), закрепительные упражнения, контрольные тесты.

Главным способом преодоления фонетической интерференции являются специальные фонетически направленные упражнения, которые могут быть двух видов: а) в слушании; б) в воспроизведении. Обе группы тесно связаны между собой и одинаково важны как для слуховых, так и для произносительных навыков. Слушание всегда должно сопровождаться заданием, концентрирующим произвольное внимание учащихся на определенной характеристике фонемы. [3].

Упражнения, которые предлагаем с помощью интерактивной доски, в воспроизведении также направлены на формирование произносительных навыков. Эффективность этих упражнений значительно возрастет, если воспроизведению предшествует прослушивание образца независимо от того, тренируется ли новый материал или повторяется ранее изученный. Подобранные на ту или иную фонетическую трудность, они способствуют разработке речевого аппарата учащихся, формированию прочности и гибкости навыка.

В практике преподавания наблюдается такой момент, когда студенты привыкают слышать речь преподавателя, но с трудом воспринимают речь других носителей. В этом плане прослушивание русской речи на компьютере, дает положительный результат.

Одна из причин, обусловивших большую эффективность процесса усвоения при проблемном обучении, заключается в большей интеллектуальной активности учащихся. Зависимость эффективности усвоения от обеспечиваемой в обучении интеллектуальной активности можно считать одной из общих закономерностей процесса усвоения. Второе важное условие проблемного обучения, обеспечивающее большую эффективность процесса усвоения, заключается в том, что при проблемном обучении учащиеся раскрывают усваиваемые закономерности или способы действия как обобщенные, позволяющие использовать их в широком классе условий действия и объяснять с их помощью широкий класс явлений.

Рассмотрим систему согласных звуков в русском языке. В системе согласных звуков русского языка различаем их как по способу артикуляции, по действующему органу, противопоставляются по глухости – звонкости и по твердости – мягкости.

Качество русских гласных, также как и согласных, во многом определяется фонетическим контекстом: позицией в слове относительно ударения, характером слога, а также соседством с другими звуками. Позиционные оттенки гласных обусловлены, прежде всего, позицией гласного относительно места ударения в слове. В связи с этим различаются ударные и безударные гласные.

Итак, при усвоении фонетической системы русского языка особое внимание следует уделять звуковым законам, с помощью которых объясняются все звуковые процессы. Наиболее важными звуковыми законами являются следующие:

- в области гласных – редуция;
- в области согласных – оглушение и ассимиляция.

Все эти особенности гласных и согласных звуков русского языка впоследствии определяют основные позиции в подборе упражнений для обучения фонетике иностранных студентов.

Известно, что в момент восприятия и репродуцирования нового звука учащиеся уподобляют его близкому звуку звуковой системы исходного языка. В случаях различия, когда учащиеся неосознанно подменяют звук русского языка близким по звучанию звуком исходного языка, такое уподобление значительно затрудняет усвоение звуковой системы русского языка.

Например, наиболее распространенной ошибкой является неразличение на слух русских [и] и [ы] и произнесение на месте [ы] гласного, близкого к [и]. А на месте [и] нередко слышится звук, сходный с [ы]. Например, не различается такая пара слов, как быть и бить. Ошибка обнаруживается уже при попытке произнести звуки [и] и [ы] изолированно.

Рассмотрим некоторые особенности произношения интерферентных согласных звуков русского языка. Трудным и непривычным для студентов является произношение русских мягких согласных во всех позициях. Прежде всего, необходимо указать студентам на графическое обозначение мягкости согласных звуков в русском языке. Для этого существуют три способа: 1) в конце слова и перед согласным мягкость обозначается специальной буквой - мягким знаком (ь), который сам никакого звука не обозначает (что также вызывает определенные трудности у иностранцев): мать, письмо; 2) на мягкость согласного перед гласным указывают буквы я, е, ё, ю, и: Нина; 3) мягкость согласного перед мягким согласным иногда не обозначается: е[с'л']и - если, по[з'н']ий - поздний.

В этом плане дает широкие возможности интерактивная доска, когда можно отметить ошибки, обсудить правила русского языка, закрепить новые знания.

В процессе освоения фонетической системы русского языка как иностранного все звуки русского языка следует вводить последовательно. Существуют два способа их представления: 1) на первом занятии дается весь печатный и письменный алфавит; параллельно приводятся звуковые соответствия всех графем; далее постепенно рассматривается произношение отдельных звуков; 2) буквы алфавита вводятся поочередно в соответствии с представлением отдельных звуков. В обоих случаях звуки русского языка вводятся не все сразу.

Основная цель обучения произношению и задача преподавателя заключается в развитии фонетического слуха обучаемых и автоматизации слухопроизносительных навыков. Слухопроизносительные навыки делятся на аудитивные и собственно произносительные. Аудитивные, или слуховые, навыки направлены на действия и операции по узнаванию и различению отдельных фонем, слов, смысловых синтагм, предложений и т.д. Собственно произносительные навыки предполагают умение правильно артикулировать звуки и соединять их в словах, словосочетаниях, предложениях [3, 65-66].

Понять артикуляцию звуков помогают подробные рисунки-схемы (положение губ, языка, раскрытие рта) с параллельным изображением (пунктиром) артикуляции звука. Также данный способ предполагает использование специальных терминов для характеристики каждого звука.

Усвоение звуков идет не изолированно, а в речевом потоке, в речевых структурах и моделях. В основе упражнений лежит повторение, или имитация. Чистоте фонетического навыка в данном случае не придается большого значения.

Часто применяется имитационный способ, когда студенты имитируют услышанный звук. Большое значение придается формированию фонетического навыка и аудированию.

В методике обучения иностранным языкам разные авторы выделяют различные фонетические упражнения, которые прорабатываем на компьютере в лингафонном кабинете:

1. Имитационные упражнения, направленные на восприятие нового звука на слух.
2. Дифференциальные и аналитико-ситуативные упражнения, направленные на предотвращение и устранение интерференции.
3. Тренировочные упражнения, направленные на закрепление уже отработанных звуков русского языка в процессе чтения и заучивания стихов, скороговорок, считалок, рифмовок, песенок, отгадывания загадок и т.д. [4].

После постановки каждого звука необходимо провести специальные упражнения сначала изолированно, затем в слогах, далее в словах, располагая их по позициям изучаемого звука: в начале, в середине и в конце слова. При отработке произношения звуков очередность приводимых позиций определяется степенью трудности их произношения учащимися в зависимости от характера межъязыковых соотношений. Постановка звуков происходит путем их повторения после произнесения преподавателем, произнесения с опорой на текст или непосредственного образования.

Организована также эффективная система контроля и самоконтроля знаний: студенты выполняют задания различных типов (интерактивные упражнения, тесты, опросы и т.п.), а преподаватель получает возможность осуществлять постоянный мониторинг всех действий обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. М., 1990. 685 с.
2. Бернштейн С.И. Вопросы обучения произношению. М., 1937.

3. Карлинский А.Е. Проблемы теории языковых контактов. Языковые контакты и интерференция. Алма-Ата: Изд-во ГПИ. 1985.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. 2-е изд. М.: Просвещение, 2003. -239 с.

УДК 372.874

*О.Ю.Андреева, П.С.Киселева*

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ БАТИКА

**Аннотация.** Развитие творческих компетенций личности в современном обществе становится доминирующим условием профессионального успеха и конкурентоспособности человека. Занятия по батик успешно способствуют формированию творческих способностей и творческой активности человека.

**Ключевые слова:** компетенция, батик, развитие творческой активности, творческие способности.

Основной тенденцией современного образования в России является компетентный подход, подразумевающий под собой формирование у обучающихся определенных компетенций в результате образования. Под понятием «компетенция» подразумевается способность применять знания, умения, навыки, успешно действовать на основе практического опыта в решении задач общего рода, а так же в определенной профессиональной области [4, с.1-5]. Существует много классификаций и иерархий компетенций, каждая из которых значительно влияет на формирование современной личности. В данной статье рассматривается формирование творческих компетенций.

Творческая компетенция включает в себя такие понятия как творческая активность или творческие способности. Также можно определить творческую компетенцию как совокупность способностей, которые включают способности, черты характера (креативность, новаторство, настойчивость), знания, определяющие способность человека к творчеству, успешность творческой деятельности, наличие ее результатов.

Развитие творческих компетенций личности в современном обществе становится доминирующим условием профессионального успеха и конкурентоспособности человека. В понятие «творческая компетенция» входят такие качества, как креативность, нестандартное мышление, оригинальность, новаторство в своей деятельности [3, с. 49].

Влияние на творческие способности и творческую активность наиболее эффективно осуществлять в период юности, когда когнитивные возможности достигают определенного уровня. Развить творческие компетенции помогают занятия декоративно-прикладными искусствами. Для рассмотрения были выбраны занятия по батик со студентами среднего профессионального образовательного учреждения по профессии «Художник росписи по ткани».

Современные приемы росписи ткани разнообразны. Батик включает в себя особенности и художественные приемы различных изобразительных искусств, таких как акварель, пастель, графика, витраж, мозаика. Батик – представляет собой обобщенное название различных технологий росписи ткани. В настоящее время происходят изменения в способах росписи по сравнению с традиционными приемами они стали намного проще и доступнее. Основа этих приемов заключается в нанесении резерва. Принцип резервирования состоит в покрывании не пропускающим краску составом тех участков материала, которые представляют собой контур будущего узора. Батик, не смотря на простоту освоения техники исполнения и малую затратность, представляет собой богатый и эффектный вид декоративно-прикладного искусства. Даже в домашних условиях батик помогает создавать индивидуальные и уникальные украшения, предметы интерьера и одежду. При работе над изделием, студенты экспериментируют, комбинируют различные техники и приемы, отходят от стандартных идей и идут собственным путем в искусстве. Занятия батиком создают подходящие условия для интеллектуального и духовного воспитания личности, развития творческой активности и творческих способностей студентов. В современном обществе востребованность батика как вида декоративно-прикладного искусства увеличивается, в особенности в области дизайна интерьера [3, с. 50-56].

На данный момент не существует определенной формы передачи художественного опыта от мастера ученикам. Это дает свободу преподавания творческих дисциплин. Наиболее эффективной формой из существующих является технология мастерских. Данная технология основывается на принципах наставничества, индивидуального подхода, практического обучения и наглядности. Благодаря этим особенностям можно добиться наибольшей эффективности усвоения знаний и практических умений по дисциплине батик [2, с. 5].

Результатом освоения дисциплины батик является развитие творческих способностей и творческой активности обучающихся. В процессе создания работы по батiku, студенты осваивают навыки целеполагания, что помогает в дальнейшем быстрее формировать точный образ конечного результата своей деятельности. Развивают умение самостоятельно создавать новые образы по собственному замыслу, которым присуща оригинальность и эмоциональная окраска. Формируются навык выполнения рисунка по ткани различными техниками. Студенты приобретают способность видения композиции и понимания ее закономерностей. Задачей педагога является привить эстетический вкус, не ограничивать свободу в выборе идей и подходов к выполнению задания. А также педагог должен создать определенную атмосферу, в которой студенты будут проявлять инициативу в выполнении творческого задания. Развивается способность переносить знания, навыки и умения из одной области в другую. То есть дисциплина батик актуализирует ранее полученные навыки, расширяет область их применения, и образует межпредметные связи [5]. Когнитивный компонент в структуре творческой активности проявляет себя в способности личности самостоятельно находить «зоны поиска», ставить познавательные задачи. В современных исследованиях обращают внимание и на развитие рефлексивных механизмов мышления студентов как одного из важнейших условий осознания теоретического анализа и творческого осуществления ими в предстоящей деятельности.

Успешность деятельности, направленной на развитие творческих компетенций зависит, как от готовности к обучению студентов, так и от профессионализма педагога [1, с. 3].

Таким образом, к важнейшим педагогическим условиям, обеспечивающим развитие творческих компетенций у студентов, относится совершенствование содержания профессионального образования в рамках требований стандартов нового поколения. Тщательный отбор наиболее эффективных методов, средств и форм обучения в зависимости от специфической направленности дисциплины. То есть педагог, исходя из своего опыта преподавания, выбирает, какие методы, формы и средства будут способствовать достижению поставленных целей в начале проектирования образовательного процесса. Основопологающим условием для становления творческой личности является наличие мотивации и стремление к самостоятельной инициативной творческой деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов С. П. Педагогика / С.П.Баранов и др. М: Просвещение, 1981. 197 с.
2. Евсин Е.А. Развитие творческих способностей личности в условиях непрерывного профессионального образования (обоснование и опыт) // Фундаментальное исследование. 2005. № 8. С. 2-7.
3. Давыдов Сергей. Батик. Техника. Приемы. Изделия. АСТ-Пресс, 2010.
4. Профессиональные способности / В.Д.Шадриков. М.: Университетская книга, 2010. 320 с.
5. Гайфутдинова А. Р. Основы формирования творческой активности студентов в процессе обучения иностранному языку и критерии её оценки [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.fannauka.narod.ru/2007-1.html>.

УДК 378.026.9:81 246.3(574)

*Ж.Б.Бейсбекова*

#### МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются традиционные и нетрадиционные методы решения образовательных задач, направленные на повышение культурного развития студентов. Особое внимание уделяется инновационным технологиям (переход от традиционного вербального общения на аудиовизуальные методы) при обучении иностранным языкам.

**Ключевые слова:** дидактика, методы обучения, способы работы учителя с учениками, объяснение, лекция, работа с учебником, выполнение упражнений, творческих заданий.

В дидактике методы обучения трактуют как способы работы учителя с учащимися. В связи с этим их названия предполагаются в такой форме: устное изложение материала (рассказ, объяснение, лекция), работа с учебником, книгой, выполнение лабораторных работ, выполнение упражнений, творческих заданий. В обучении иностранным языкам объектом обучения является формирование практических умений и навыков речи. С одной стороны, **метод** – модель преподавания в определенной учебной ситуации, а с другой, – способ деятельности учителя для решения конкретных учебных задач. Наиболее практикуемыми методами считают: демонстрацию, объяснение и упражнения. В обучении иностранным языкам в школе именно *демонстрация*, а не показ, имеет большое значение.

В результате *объяснения* учащиеся лучше осознают семантические стороны изучаемого языка. *Объяснение* не следует путать с пояснениями и комментарием.

Доминирующая роль принадлежит *упражнениям*. Все методы и приемы, применяемые учителем, должны быть материализованы в упражнениях. Главной составной частью структуры урока остаются упражнения. Они создают необходимые условия для непрерывной практики на иностранном языке.

Выбор метода зависит от ряда объективных и субъективных факторов:

**Объективные:** цели обучения, состав учащихся, лингвистическая корреляция между иностранным и родным языками, учебный план курса иностранного языка, наличие материальной базы и т.д.

**Субъективные:** личность учителя и учащегося, их индивидуальности.

**Классификация методов по Бабанскому:**

1. *Словесные* (используются когда: материал носит преимущественно теоретико-информационный характер; ученики готовы к усвоению готовой информации; при формировании теоретических и практических знаний; когда учитель владеет этим методом лучше, чем другими).

2. *Наглядные* (для развития наблюдательности, повышения внимания к изучаемым вопросам; когда содержание учебного материала может быть представлено средствами наглядности; когда наглядные пособия доступны ученикам данного класса; когда владеет необходимыми наглядными пособиями).

3. *Практические* (для развития практических умений и навыков; когда содержание темы включает практические упражнения, проведение опытов, выполнение трудовых заданий; когда ученики готовы к выполнению практических заданий; когда учитель владеет учебно-материальными пособиями, дидактическими материалами для организации практических упражнений).

4. *Репродуктивные* (для формирования знаний и навыков; когда содержание слишком сложно или весьма просто; когда ученики еще не готовы к проблемному изучению этой темы).

5. *Поисковые* (для развития самостоятельности мышления, исследовательских умений, творческого подхода к делу; когда содержание материала относится к среднему уровню сложности; ученики готовы).

6. *Индуктивные* (для развития умения обобщать, осуществлять индуктивные умозаключения; когда содержание темы изложено в учебнике индуктивно; когда ученики готовы).

7. *Дедуктивные* (для развития умения осуществлять дедуктивные умозаключения и развития умения анализировать; когда содержание темы изложено дедуктивно; когда ученики готовы).

8. *Методы самостоятельной работы* (для развития самостоятельности в учебной деятельности, формирования навыков учебного труда; когда материал доступен для самостоятельного изучения; когда ученики готовы к самостоятельному изучению данной темы; когда есть дидактические материалы для самостоятельной работы и время для организации) [3; с. 12-15].

**Традиционные методы обучения иностранным языкам.**

*Грамматика-переводной метод* преподавания иностранных языков основывается на понимании языка как системы и опирается на когнитивный подход к обучению. Данный метод был широко распространен в Европе при обучении греческому и латыни, а в XIX веке стал использоваться в методике преподавания современных языков – французского, немецкого, английского. В США известен под названием «прусский метод».

Цель обучения – чтение литературы, поскольку иностранный язык рассматривается как общеобразовательный предмет и его роль заключается в развитии интеллекта и логического мышления учащихся. Основное внимание уделяется письменной речи, обучение устной речи не предусматривается, говорение и аудирование используются только как средство обучения. Обучение лексике осуществляется на материале слов, отобранных из текстов для чтения, широко используется двуязычный словарь, списки слов с их переводом на родной язык, заучивание, упражнения в переводе с родного и на родной язык. Грамматика изучается на основе дедуктивного и системного подходов, используются правила, переводные упражнения, сопоставление изучаемого грамматического явления с соответствующими явлениями в родном языке. Перевод является целью и средством обучения, основным способом семантизации, поэтому большое внимание уделяется переводным упражнениям, эквивалентные задания в основном состоят из письменного перевода.

Принцип опоры на родной язык является ведущим, что позволяет объяснять новые языковые явления и проводить сопоставление изучаемого явления с его эквивалентом в родном языке (Richards and Rodgers 1991, p. 3-4).

*Прямой метод* обучения был разработан в противовес грамматико-переводному методу. Его представителями являются М.Берлиц, Ф.Гуэн и О.Есперсен.

В основе прямого метода лежит идея о том, что обучение иностранному языку должно имитировать овладение родным языком и протекать естественно, без специально организованной тренировки. Название «прямой метод» вытекает из положения о том, что значение иностранного слова, фразы и других единиц языка должно



передаваться учащимся напрямую, путем создания ассоциаций между языковыми формами и соответствующими им понятиями, которые демонстрируются с помощью мимики, жестов, действий, предметов, ситуаций общения и т.д.

Основными положениями прямого метода являются следующие:

– Обучение должно осуществляться только на иностранном языке, родной язык обучаемых, а также перевод с родного языка и с иностранного полностью исключаются из учебного процесса.

– Целью обучения является формирование умений устной речи. Из всех видов речевой деятельности предпочтение отдается аудированию и говорению, однако модификации прямого метода допускают разумное применение чтения и письма, способствующее закреплению нового материала.

– Обучение лексике проводится на материале, отобранном в соответствии с принципом употребительности в устной речи. Единицей обучения является предложение. Введение и тренировка лексических единиц осуществляются на устной основе с помощью перифраза, наглядности, демонстрации действий и предметов. При введении слов, обозначающих абстрактные понятия, используются такие приемы, как толкование, антонимичные и синонимичные пары, оппозиции и т.д.

– Обучение грамматике осуществляется индуктивно, использование грамматических правил не допускается. Большое внимание обращается на грамматическую правильность речи, ошибки исправляются по мере того, как учащиеся допускают их в речи.

– В качестве одной из задач обучения выдвигается формирование фонетических навыков.

– Широко используются имитативные приемы обучения, когда учащиеся повторяют за учителем фразы и предложения с целью добиться фонетической и грамматической правильности речи.

*Аудиолингвальный метод* преподавания иностранных языков основан на бихевиористском подходе к обучению и структурном направлении в лингвистике. Суть метода состоит в том, что язык трактуется как «поведение», которому следует обучить. В соответствии с данным методом язык должен быть представлен в виде небольших по объему и градуированных по трудности единиц, структур, которыми учащиеся овладевают путем их повторения, подстановки, трансформации и т.д. Роль учителя заключается в обеспечении закрепления изучаемых единиц в классе и дома. Учитель должен исправлять все ошибки, чтобы исключить их повторение в дальнейшем и обеспечить правильность речи.

Обучение иностранному языку в соответствии с аудиолингвальным методом основывается на следующих принципах:

– Формирование навыков формообразования и употребления различных языковых структур (habits) путем механического повторения и запоминания «правильного поведения». Учащиеся заучивают образцы, диалоги, тексты и т.д., а затем переносят их в другие речевые условия.

– Преимущество отдается устной речи по сравнению с письменной, используется принцип устного опережения, когда учащиеся сначала изучают языковые явления в устной речи, а затем тренируются в их употреблении в письменной речи. Устная речь рассматривается как база, на основе которой осуществляется овладение письменной речью. Предлагается следующий порядок овладения видами речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение, письмо.

*Устный (ситуативный) метод обучения* развился из прямого метода и был основан на структурном направлении в лингвистике и бихевиоризме в психологии. Метод появился в Великобритании в 1930-е годы, его сторонниками были известные британские ученые Х.Палмер, А.Хорнби и М.Уэст, которые предприняли попытку научно обосновать устную основу обучения и развить принципиальные положения прямого метода. Последователи устного метода впервые поставили вопрос о необходимости научного отбора содержания обучения, градуирования изучаемого лексико-грамматического материала и последовательности овладения им с помощью определенных приемов и упражнений.

Устный метод базируется на следующих положениях:

– Лексика является одним из основных аспектов обучения языку и должна быть строго отобрана. Уэст и Палмер впервые проанализировали лексику английского языка на основе принципа частотности и отобрали из письменных текстов лексический минимум, включающий в себя 2000 наиболее частотных лексических единиц, владение которыми обеспечивает овладение английским языком. В 50-е годы Уэст пересмотрел этот список и опубликовал лексический минимум (A General Service List of English Words), который стал справочником для учителей при разработке учебных материалов.

– Грамматический материал должен изучаться не в виде системы правил, он должен представлять собой грамматические структуры-образцы, отобранные из речи носителей языка.

– Целью обучения является формирование умений во всех видах речевой деятельности, степень владения которыми должна быть приближена к уровню носителя языка.

*Натуральный метод* обучения иностранным языкам является разновидностью прямого метода; он был широко распространен в XIX веке. Термины «прямой метод» и «натуральный метод» часто используются как синонимы.

Натуральный метод имеет следующие характеристики:

- Обучение строится по такому же принципу, что и овладение ребенком родным языком, то есть естественным (натуральным) путем.
- Основной целью обучения является формирование устно-речевых умений; значение письменной речи недооценивается.
- Процесс обучения направлен на интенсивную тренировку грамматических структур и лексических единиц. Использование внешней наглядности для семантизации и тренировки лексики.

*Коммуникативный метод* обучения иностранным языкам основан на коммуникативном подходе, принципиальные положения которого по-разному трактуются учеными, следствием чего является многообразие толкований этого метода.

Многие современные зарубежные ученые придерживаются крайней точки зрения: рассматривают коммуникативный метод в чистом виде. Они считают, что процесс обучения должен опираться только на содержательную сторону, реальное общение и исключать работу над языковой формой. Для этого необходимо использовать подлинно коммуникативные задания, адекватные поставленной цели. Принцип сознательности обучения при этом недооценивается, и не учитываются когнитивные процессы, характерные для овладения иностранным языком [2; 35-39].

#### **Нетрадиционные (альтернативные) методы преподавания иностранных языков.**

*Метод «общины»* (метод «советника») был разработан американским психологом Ч. Курраном. В основе метода лежит гуманистический подход к обучению и психологическая теория «советника», суть которой заключается в том, что людям необходима помощь советника-психолога, а его консультации и участие желательны в любом виде социальной деятельности человека, в том числе в образовании. «Советник» призван оказывать помощь, консультировать и всячески поддерживать своих «клиентов»-учащихся в процессе обучения.

Метод «общины» характеризуется следующими чертами:

- В соответствии с гуманистическим подходом к обучению учащимся принадлежит ведущая роль в организации и построении курса. Обучаемые определяют содержание обучения и выбирают удобный для них темп и режим работы.
- Учитель выступает в роли «советника»-информанта, который подсказывает учащимся фразы, необходимые им для общения на иностранном языке. Он не должен претендовать на роль лидера или руководителя учебного процесса, не должен заставлять учащихся принимать участие в процессе общения, если они этого не хотят. Учитель находится на втором плане и лишь советует, подсказывает учащимся, как лучше оформить ту или иную фразу. Он должен быть носителем языка или очень хорошо владеть языком, так как в процессе общения учащийся вправе запросить любую необходимую информацию.

Организация процесса обучения строится следующим образом: учащиеся работают в группе, они сидят вокруг стола лицом друг к другу и обсуждают на родном языке, о чем хотят побеседовать, при этом желательно достижение совместного решения. Затем начинается общение на иностранном языке.

*Метод «тихого» обучения* (метод Гаттеню) опирается на структурный подход в лингвистике и гуманистическое направление в психологии. Автором этого метода является К.Гаттеню, который перенес свой опыт создания программ по обучению математике и чтению на родном языке на методику преподавания иностранных языков.

Название метода отражает идею автора о том, что инициатива на уроке должна исходить от учащихся, речь которых занимает большую часть учебного времени, а учитель должен говорить на уроке как можно меньше. Обучение в тишине, в противовес повторению и воспроизведению за учителем, становится приемом, который способствует мыслительной деятельности и концентрации учащихся при выполнении задания.

Основными положениями метода «тихого» обучения являются следующие:

- Процесс овладения иностранным языком отличается от процесса овладения ребенком родным языком, поэтому обучение иностранному языку должно носить «искусственный» характер и быть специальным образом организовано.
- Обучение грамматике основано на индуктивном подходе и на изучении правил. Единицей обучения является предложение-структура. За период учения учащиеся должны овладеть определенным набором таких структур.
- Лексический материал отбирается по трем направлениям: 1) лексика, отражающая повседневные жизненные ситуации и относящаяся к темам «Еда», «Покупки», «Путешествия» и т.д.; 2) лексика, необходимая

для передачи специфической информации, например, в беседе, при обсуждении проблем, которые предполагают использование эмоционально окрашенного лексического материала; 3) функциональная лексика (предлоги, союзы, вспомогательные глаголы и т.д.).

– Учащиеся играют ведущую роль на уроке, поэтому в процессе обучения акцент смещается с обучения на учение, которое рассматривается как творческий процесс. Учащиеся выдвигают гипотезы, исследуют проблемы и решают их по-своему, не полагаясь на способы учения, предлагаемые учителем [1; 21-24].

#### **Виды интенсивного обучения:**

– *Гипнопедия* (обучение иностранному языку во время сна, на его определенных стадиях (через многократное повторение одного и того же языкового материала в неизменном виде в первый период сна и сразу же после засыпания и перед пробуждением); результат – непровольное запоминание информации; не получил распространения из-за низкой результативности и сложности организации).

– *Релаксопедия* (обучение иностранному языку в состоянии мышечного и психического расслабления и покоя под воздействием аутогенной тренировки (психическое саморегулирование); способствующих протеканию процессов непровольного внимания, запоминания языкового материала и новой информации в большом объеме).

– *Ритмопедия* основывается на создании особого состояния нервной системы человека («гипнотической фазы»), при котором достигается запоминание большого объема языкового материала и информации. Такое состояние создается при воздействии на биоритмику человека монотонных низкочастотных импульсов звука, цвета и света через слуховые и зрительные анализаторы. Ввод информации – в период ритмостимуляции в сопровождении спокойной, мелодичной новой для слушателя музыки, способствующей объединению логического и эмоционального компонентов психики, т.е. в период релаксации. Активизация и закрепление языкового материала проводится в период самостоятельной работы обучающегося в УЛУР по программе сеанса, после которого на занятиях выполняются различные упражнения коммуникативного характера.

– *Методика «погружения»* (систематическая, интенсивная устно-речевая, ситуативно обусловленная, лично ориентированная учебная коллективная деятельность, часто в рамках заданного сценария в обстановке, максимально приближенной к реальной коммуникации).

– *Эмоционально-смысловой* (широкое использование ролевых игр, проблемных ситуаций, мыслительных задач, решаемых в состоянии повышенного эмоционального настроения всей группы обучающихся). Одним из наиболее распространенных вариантов такого подхода является методика интенсивного обучения иностранному языку, разработанная Г.А.Китайгородской. Главным критерием такой методики является активизация всех резервов личности учащегося в процессе коллективного (группового) обучения общению на иностранном языке на коммуникативно достаточном уровне в заданных временных рамках.

По мнению Китайгородской, можно считать два фактора определяющими в интенсивном обучении:

– Минимально необходимый срок обучения для достижения заданной коммуникативной цели при максимально возможном (для этой цели) объеме учебного материала и соответствующей его организации;

– Максимальное использование всех резервов личности обучаемых взрослых в условиях творческого коммуникативного взаимодействия обучаемых и обучающего в групповом общении на иностранном языке [4; 54-61].

Для данного метода характерно ситуативно-тематическое организованное общение, использование ролевых игр, взаимосвязанность обучения всем видам речевой деятельности при ведущей роли аудирования и говорения, сочетание осознаваемого и неосознаваемого, принцип активности (сочетание индивидуального и группового, индивидуальное через групповое).

Интенсивные методы получили распространение на краткосрочных курсах обучения иностранным языкам для взрослых и не все приемы и формы работы приемлемы для общеобразовательных средних школ. Но основные идеи такого обучения (ситуативно-ролевое обучение, создание коммуникативно благоприятного климата на уроке, стимулирование творческих возможностей учащихся в речевой деятельности) могут быть использованы в школе с учетом ее условий.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : Академия, 2000. С. 43-45.
2. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика. 1981.
3. Бабанский Ю.К., Ильина Т.А., Жан Текеева З.У. Педагогика высшей школы. Алма-Ата, 1989.
4. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. М.В.Булановой-Топорковой. М., 2002. 545 с.

## ГОВОРЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Учителя английского языка сталкиваются с проблемой «молчания учеников» на уроках развития навыков говорения. А как можно научить говорить на английском языке, если ученик не желает высказываться или высказывается только тогда, когда учитель просит его об этом?

Таким образом, актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью адекватного овладения иностранной речью в процессе общеобразовательного обучения в условиях средней школы, а также:

- перспектива перехода ЕГЭ по английскому языку в разряд обязательных;
- изменение формата ЕГЭ (введение устной части);
- новая форма проведения устной части экзамена по английскому языку;
- ограниченный выбор пособий по развитию навыков устной речи;
- сложность формирования и развития продуктивных навыков (письмо и устная речь).

Современная методология обучения иностранному языку различает следующие виды модели речевой коммуникации:

- 1) официальный индивидуальный контакт;
- 2) деловой разговор;
- 3) свободная беседа;
- 4) групповая официальная беседа;
- 5) монолог в групповой беседе;
- 6) публичное общение.

Исходя из совокупности коммуникативных ситуаций, характеризующихся однотипностью речевого побуждения человека, отношений между собеседниками и обстановки, можно выделить 8 сфер устного общения, которые присущи любому современному языковому коллективу:

- 1) сервисная сфера (социально-коммуникативные роли покупателя, пассажира, пациента, абонента, посетителя столовой и т.д.);
- 2) семейная сфера (социально-коммуникативные роли отца, матери, сына, дочери, сестры и т.д.);
- 3) профессионально-трудовая сфера (роли руководителя, подчиненного, ученика, коллеги, сотрудника и т.д.);
- 4) социально-культурная сфера (роли знакомого, друга, соученика и т.д.);
- 5) административно-правовая сфера (роли посетителя госучреждения, заявителя и т.д.);
- 6) сфера игр и увлечений (роли коллекционера, садовода, умельца, рыболова, любителя животных и т.д.);
- 7) зрелищно-массовая сфера (зритель в театре, цирке, кино, телезритель и т.д.).

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, по средствам которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение. Содержанием говорения является выражение мыслей в устной форме. В основе говорения лежат произносительные, лексические, грамматические навыки. Говорение есть выражение своих мыслей в целях решения задач процесса общения. Процесс общения, главным образом, характеризуется спонтанностью и зависимостью от ситуации, в которой непосредственно и протекает. Таким образом, выделяют ситуативность как один из главных принципов обучения говорению.

Ситуативность как принцип в общих чертах означает, что все обучение говорению происходит на основе и при помощи ситуаций.

При обучении устной иноязычной речи создавать естественные ситуации общения нелегко. Возникающие сами по себе в учебной обстановке ситуации общения имеют, во-первых, узкую содержательную задачу, во-вторых, они с очень большой вероятностью реализуются на родном языке.

Для создания ситуаций общения могут использоваться рисунки, фотографии, схематические опоры. Учебные речевые ситуации как средство организации обучения – это задания, моделирующие жизненные обстоятельства. Говорение есть выражение своих мыслей в целях решения задач процесса общения.

К основным трудностям обучения говорению следует отнести мотивационные проблемы, такие как:

- ученики **стесняются говорить** на иностранных языках, боятся сделать ошибки, подвергнуться критике;
- учащиеся **не понимают речевую задачу**;
- учащимся **не хватает языковых и речевых средств** для решения поставленной задачи;
- учащиеся **не вовлекаются в коллективное обсуждение** предмета урока по тем или иным причинам;
- учащиеся **не выдерживают в необходимом количестве продолжительность общения** на иностранном языке.

Сегодня одним из самых актуальных вопросов для учителей иностранных языков, работающих в старшей школе, является введение устной части в Единый государственный экзамен. Несмотря на то, что раздел «Говорение» является необязательным, большинство выпускников планируют сдавать его, чтобы получить максимальное количество баллов за экзамен. Далее приводится формат экзамена и стратегии выполнения заданий.

#### **Формат устной части ГИА ЕГЭ.**

Задание 1 – базовый уровень.

Чтение вслух небольшого фрагмента текста.

Задание 2 – базовый уровень.

Условный диалог-расспрос на основе зрительной опоры.

Задание 3 – базовый уровень.

Монологическое тематическое высказывание на основе зрительной опоры (описание картинки).

Задание 4 – высокий уровень.

#### **Стратегии выполнения Задания 1.**

**ЧТО ДЕЛАТЬ?**

- ДО экзамена – тренируйтесь читать текст про себя, разделив каждое предложение на смысловые отрезки, чтобы при чтении вслух использовать правильную интонацию
- НА экзамене – внимательно изучите предложенный отрывок.
- Прочитайте текст сначала шепотом, а затем вслух.
- Обращайте внимание на слова, трудные для произношения.
- Не торопитесь при чтении текста, выдерживайте средний темп речи.

#### **Что оценивается в Задании 2.**

- Правильная грамматическая форма прямого вопроса.
- Правильная интонационная окраска различных типов прямых вопросов.
- Коммуникативная составляющая вопроса.
- Допускаются лексические и фонетические погрешности, не затрудняющие восприятия.

#### **Стратегии выполнения Задания 3.**

**С ЧЕГО НАЧАТЬ?**

- В данном задании необходимо описать ТОЛЬКО ОДНУ картинку на Ваш выбор.
- Начинайте свое высказывание с представления темы (вступления). Тема указана в формулировке задания.

**ЧТО ДЕЛАТЬ?**

- Стройте высказывание в соответствии с предложенным планом, для того чтобы обеспечить логичность высказывания.
- Используйте средства логической связи.
- Предлагайте развернутую аргументацию, когда это необходимо.
- Не давайте избыточную информацию, подробно комментируя каждый пункт плана, так как Вам может не хватить времени.
- При описании фотографии старайтесь не использовать слишком сложные грамматические конструкции.
- Используйте больше прилагательных.

#### **Стратегии выполнения Задания 4.**

**С ЧЕГО НАЧАТЬ?**

- Начинайте свое высказывание с представления темы (вступления). Тема указана в формулировке задания, обратите внимание на четвертый подпункт.

- Помните, что в ответе должны присутствовать вступительная и заключительная фразы.

**ЧТО ДЕЛАТЬ?**

- Уделите основное внимания сравнению фотографий, а не подробному описанию каждой фотографии в отдельности.
- Не забывайте, что Вы должны отметить общие и отличительные черты предложенных фотографий, постарайтесь увидеть 2 сходства и 2 отличия.
- Используйте разговорные клише при сравнении фотографий.
- Обязательно выскажите свое мнение и аргументируйте его.
- Не молчите, «думайте вслух» и заполняйте паузы с помощью таких выражений, как *Well.../Let me think.../That's a not straightforward question to answer.../You know...*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алхазидзе А.А. Основы овладения устной иностранной речью. М., Просвещение, 2001.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., Просвещение, 1997.
3. Бухбиндер В.А. Устная речь как процесс и как предмет обучения // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В.А.Бухбиндера. Киев: КГУ, 1980.
4. Вайсбурд М.Л. Типология учебно-речевых ситуаций // Психолого-педагогические проблемы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 2005.
5. <http://www.fipi.ru/ege-i-gve-11/demoversii-specifikacii-kodifikatory>.
6. <http://www.youtube.com/watch?v=0T9YySxVxjg> запись вебинара Вербицкой М.В. «Структура и содержание устной части ЕГЭ по иностранным языкам».

УДК 378

*Е.В.Винтоняк*

### ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО И ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье рассматривается возможность интеграции проблемного и информационного подходов в обучении, что позволяет превратить урок иностранного языка в дискуссионный, исследовательский процесс, в котором решаются интересные, значимые и доступные для учащихся проблемы, происходит ориентация школьников на реальный практический результат и применение полученных знаний на практике.

**Ключевые слова:** принцип интегрированности, проблемная ситуация, проблема, проблемность, проблематизация учебной задачи, информация, переработка информации, информационный подход.

XXI век – век технологий. Действительно, ни одна конкурентоспособная сфера жизни человека сегодня не может обойтись без высоких технологий. Это особо должно касаться сферы образования. Современные образовательные технологии и подходы в обучении, также как и все высокие технологии, должны быть основаны на таких принципах как:

- принцип гуманности – улучшение качества жизни людей, например, качества образования;
- принцип эффективности – результативность, т.е. должны быть гарантированные результаты уже в течение 5 лет их применения технологий;
- принцип наукоемкости – серьезное научное обоснование, отраженное в монографиях и докторских исследованиях, а также научное сопровождение в процессе применения технологий, чтобы исключить возможность искажения;
- принцип универсальности – широкое применение, например, одна и та же технология должна быть применима для преподавания разных учебных предметов, должна быть пригодна для разных ступеней обучения, а также для обучения детей с разным уровнем развития;
- принцип интегрированности – взаимосвязь и взаимообусловленность и тем самым дополнение и усиление друг друга- [4, 92 с.].

Под проблемным подходом в обучении понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством учителя проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению. В результате происходит приобретение ЗУН учащимися, усвоение способов самостоятельной деятельности, формирование поисковых и исследовательских умений и навыков, развитие познавательных и творческих способностей.

Информационный подход в обучении следует рассматривать, как сложную систему процессов переработки информации, которые могут осуществляться как последовательно, так и параллельно, как с использованием информационно-коммуникационных технологий, так и без них.

По мнению Е.В.Ковалевской поскольку проблему мы ищем в информации, а новую информацию создаем через постановку и решение проблем, постольку проблемный и информационный подходы – это часть единого целого, или – «две стороны одной медали». Информационный подход отвечает за содержание обучения, а проблемный – за процесс обучения.

Рассмотрим, как принцип интегрированности реализуется в процессе применения проблемного и информационного подходов в обучении с целью формирования и совершенствования навыков говорения в 5 классе по теме: «Летние каникулы» (Student's book «Enjoy English-5» М.З.Биболетова).

Делая акцент на развитие речевых навыков и умений, предлагаем согласно принципу интегрированности перевести содержание урока (языковой и речевой материал) на платформу проблемности, т.е. проблематизировать учебные задачи.

В начале изучения темы ученикам была предложена проблема, лично-значимая для каждого ученика, создающая условия для коммуникации, подводящая учащихся к теме урока. Она вызвала интерес школьников, заинтриговала, послужила мотивацией к активной деятельности.

Ещё на перемене учеников заинтересовал слайды с личными фото учителя, демонстрирующими его умения и таланты садовода-огородника. Увидев их, учащиеся наперебой задавали учителю вопросы: *Это Ваш огород? Это всё вырастили Вы? И всё это Вы сами приготовили?* и т.д. Учитель не торопится отвечать, и предлагает задать все интересующие ребят вопросы на уроке на английском языке. Ребята с нетерпением ждут начала урока и сразу после оргмомента задают учителю свои вопросы: *Is it your dacha? Are the vegetables from your garden? Did you make jams yourself? Did you spend your summer holidays at your dacha?* Проблемная ситуация способствовала созданию положительного настроения к уроку и помогла учащимся самостоятельно сформулировать тему.

Выстраивая учебно-познавательный процесс в формате проблемно-информационного подхода, учитель целенаправленно создает проблемные ситуации, включающие противоречие, задачи с недостаточными или избыточными данными, знаково-символическими средствами и др. Результатом решения проблемы являются самостоятельно добытые учащимися субъективно новые знания.

Например, для описания популярных видов деятельности во время летних каникул ученикам предлагается игра на основе вопросно-ответного взаимодействия «Закончи предложение», направленная на актуализацию знаний и активизацию речемыслительной деятельности. Чтобы сделать задание посильным для всех учащихся, заранее готовятся смысловые и языковые опоры: лексические единицы и речевые клише. Учитель произносит начало предложения, бросает мяч ученику; ученик ловит, произносит конец предложения и возвращает мяч учителю. Использование игровых приемов активизирует учебный процесс и делает его более увлекательным.

С целью развития коммуникативных и познавательных умений на основе языковых и социокультурных знаний, привития навыков групповой работы и воспитания в духе патриотизма, ученикам было предложено интересное задание в формате «поговорка-пазл» «East or West, home is best». Чтобы снять, определённые трудности в понимании лексических единиц на слайдах были представлены смысловые опоры в виде компаса. На основе рассуждений и доказательств учащиеся выбирали правильный смысл высказывания в рамках заданного контекста (Choose the correct meaning: 1. Holidays in different countries are the best! 2. My country is the most interesting and pleasant for my holidays!), учились связному построению иноязычного высказывания.

Для развития личностной активности и умения применять полученные знания в нестандартной ситуации, ученикам было предложено задание, ориентированное на использование речевого материала в персональных творческих проектах: Change the key (main) word in the proverb and create original captions under the pictures (they may be used as title for your project).

Ребята с удовольствием работали в группах: искали ключевое слово в поговорке, в соответствии с картинкой видоизменяли его, получив оригинальные заголовки для будущих проектов и надписи для иллюстраций: «East or West, Sochi is best», «East or West, my country is best», «East or West, my dacha is best».

Чтобы учебно-познавательный процесс стал творческой деятельностью, а ученик – ученым-исследователем, полезно использовать задания со знаково-символическими средствами. Информация, передаваемая знаками и символами, интригует, создаёт проблемную ситуацию, психологический дискомфорт, который побуждает к действию по поиску способа ее разрешения, является мощным стимулом деятельности.

Для проверки понимания прочитанного ребятам было предложено задание, призванное научить их использовать знаково-символические средства: What do the symbols mean? – 25.09.2012 \*500\* 2014 (до начала Олимпийских игр осталось пятьсот дней). Задание произвело большой активизирующий эффект. Затем ученики с удовольствием работали в парах, учились преобразовывать информацию в знаково-символическую форму. Значение знаково-символического развития детей, начиная уже с первых классов, педагогика признает безапелляционно. Л.С. Выготский считал, что овладение новыми средствами (т.е. знаками, символами) переводит детей на более высокий уровень интеллектуального развития.

Как видим, проблемный и информационный подходы в обучении взаимосвязаны и взаимообусловлены, взаимообогащают и усиливают друг друга. Интеграция проблемного и информационного подходов в обучении способствует развитию творческих способностей, стимулирует речемыслительную деятельность, учебно-познавательную мотивацию и делает процесс усвоения знаний эффективным и увлекательным.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Зуева М.Л. Возможности использования адаптивной системы обучения для формирования ключевых компетенций // Ярославский педагогический вестник. 2005. № 2 (43). С. 87-92.
2. Ковалевская Е.В. Проблемно-информационный подход в современном образовании // Реализация проблемно-информационного подходов к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы XI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (18-19 марта 2011 г.): Сборник статей. / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. М.: Издательство «Спутник +», 2013. С. 60–62.
3. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. 1988. М.: Издательство Московского Университета // Источник информации – <http://www.twirpx.com/file/113837/>
4. Юнина Е.А. Педагогическая психология: социально-личностное образование: Учебно-методическое пособие. Пермь: ПРИПИТ, 2004. 92 с.

УДК 372.881.161.1

Г.А.Кажигалиева

### ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК НЕРОДНОМУ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению дидактических возможностей проблемно-информационно-коммуникативного подхода в условиях преподавания русского языка как неродного в вузе. В работе рассматривается используемая терминология, приводятся обоснование лингводидактического потенциала указанного интегративного подхода, приводятся конкретные примеры заданий, иллюстрирующих его действие.

**Ключевые слова:** преподавание русского языка как неродного в вузе, проблемно-информационно-коммуникативный подход.

Современная лингводидактика, как и иные сферы частных дидактик (методик), наряду с другими актуальными вопросами, сегодня активно занимается решением задачи нахождения правильного соотношения между традиционными и новаторскими методами, между информативностью и проблемностью, не забывая при этом о коммуникативности обучения, как первостепенной цели обучения языкам неродным / иностранным. Выходом в данной ситуации является, на наш взгляд, ориентация на проблемно-информационно-коммуникативный принцип и одноименный подход к языковому обучению [2].

Первоначально определимся с дефинициями терминов, составляющих название указанного подхода к языковому обучению.

Под *проблемностью* обучения мы, вслед за М.И.Махмутовым, понимаем усвоение знаний и умений в состоянии интеллектуального затруднения и эмоционального возбуждения, обусловленного применением преподавателем определенной системы приемов, способов и средств, ставящих учащегося в ситуацию умственного поиска, побуждающего его к определенным умственным действиям, приводящим к самостоятельному усвоению сущности нового (неизвестного) знания или способа действия [4].

*Информативность* обучения, *информативный* подход к обучению – это традиционный репродуктивный подход, направленный на овладение уже имеющимся знанием (информацией).

Сочетание проблемности и информативности в языковом обучении – это попытка найти оптимальный баланс между традиционным и новым, попытка сочетать их оба в приемлемых пропорциях в интегративном единстве. И такая сочетаемость вполне возможна, хотя, на первый взгляд, имеются достаточно серьезные противоречия на пути данной интеграции: проблемность – это продуктивность, преобразование, нелинейность, а информативный подход, напротив, это репродуктивность, накопление, линейность. Однако повторяем, такая сочетаемость вполне возможна, о чем убедительно рассуждает, в частности Е.В.Ковалевская [3], а также это подтверждается результатами нашей практики преподавания. В итоге под *проблемно-информационным подходом* следует понимать подход, нацеленный «на развитие творческого мышления в процессе анализа информации, творческих межличностных отношений в процессе обмена информацией, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по созданию новой информации, нового информационного продукта при постановке и решении проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [3].

Наконец, коммуникативность обучения – это основная категория коммуникативного метода в языковом обучении, суть которого заключается в том, что процесс обучения является процессом коммуникации [5, с.25].



При реализации нами проблемно-информационно-коммуникативного подхода первоначально актуализируются информативно-репродуктивные методы, направленные на первичное освоение, в том числе и теоретических знаний, изучаемых студентами неязыковых и гуманитарных факультетов педагогического вуза в курсе предмета «Русский язык». Коммуникативные умения: репродуктивно-продуктивные. После чего происходит активизация терминов соответствующей специальной сферы с опорой на технологию управления единым проблемно-коммуникативным полем специальности обучающихся (в данном случае – искусствоведческих специальностей). Коммуникативные умения: репродуктивно-продуктивные, продуктивные.

Далее происходит актуализация проблемного компонента в интегративном проблемно-информационном подходе к языковому обучению: а именно актуализация изученного уже при решении профессионально ориентированных проблем различного уровня. Коммуникативные умения репродуктивно-продуктивные, продуктивные. При реализации различных коммуникативных тренингов происходит творческое моделирование научного специального общения (международная научная конференция, симпозиум по определенной искусствоведческой проблеме, конференция искусствоведов в художественной галерее, беседа живописец – хореограф, или график – музыковед, или дизайнер одежды – хореограф или директор школы – учитель изобразительного искусства и черчения и т.д.). В процессе реализации таких коммуникативных проектов-тренингов студентами составляется сценарий, распределяются роли. При подготовке, к примеру, к конференции составляются сообщения, доклады на основе индивидуально изученного материала из учебного пособия или научной литературы по избранной специальности. На этом этапе также могут применяться дискуссия во время конференции, составление текстов приглашений и ответов на эти приглашения, текста итоговой резолюции конференции и т.д.

На всех этапах занятий русского языка как неродного в педагогическом вузе, построенных на основе проблемно-информационно-коммуникативного подхода, используется самый широкий выбор методов и приемов адекватных поставленной цели.

Проблемно-информационно-коммуникативный принцип построения занятий включает в себя комплекс методов: междисциплинарный, контекстно-профессиональный, личностно-деятельностный, лингвокультурологический и др. в соответствии с современными целями профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в вузе.

Далее хотелось бы привести конкретные примеры реализации нами проблемно-информационно-коммуникативного подхода в процессе обучения русскому языку как неродному будущих специалистов искусствоведческой сферы. Примеры рассмотрим на материале языковой темы «Функционально-смысловые типы речи: описание, повествование, рассуждение», и речевой – «Культура и традиции. Праздники и искусство в жизни человека» [1]. Как мы указали выше, при первичном освоении учебного материала, главным образом, теоретических знаний нами актуализируются информативно-репродуктивные методы. Так, учащиеся после ознакомления с теоретическими сведениями могут ответить на контрольные вопросы по ним: *Каковы особенности описания как типа речи? Какова композиция текста-описания? Разновидности описания? Каковы особенности повествования как типа речи? Какова композиция текста-повествования? Разновидности повествования? Каковы особенности рассуждения как типа речи? Какова композиция текста-рассуждения? Разновидности рассуждения? Возможно ли встретить сочетание указанных типов речи в одном тексте?*

Далее, уже при переходе на практические задания, мы продолжаем использовать информативно-репродуктивные методы, в качестве примера приведем следующие два задания (тексты используются искусствоведческой тематики): 1) *Прочитайте данные ниже тексты. Определите тип речи, использованный в каждом из них, обоснуйте свой выбор. В первом тексте с помощью словаря определите значение выделенных слов и словосочетаний, с пятью из них (на выбор) составьте предложения;* 2) *Прочитайте. Докажите, что данный текст является описанием. Аргументируйте свой ответ. Озаглавьте текст. Используйте вопросы-подсказки: Какова цель текста? Каким путем дается характеристика? Форма какого времени преобладает в тексте? Часто ли встречаются в тексте определения? Есть ли в предложениях однородные члены и в каком количестве? Имеет ли время значение для смысла данного текста? За счет чего происходит развитие текста?*

Или пример задания, используемого нами для активизации профессиональной лексики: *Опишите один из портретов художников («Пушкин» О.Кипренского; «Казахский вальс» портретный триптих: Шара Жиенкулова, Куляш Байсеитова, Шолпан Жандарбекова, Г.Исмаиловой; «Портрет Федора Шаляпина» Б.Кустодиева; «Портрет писателя Льва Николаевича Толстого» И.Репина и т.п.). Используйте в работе портретную лексику.*

На следующем этапе, актуализируя проблемный компонент в интегративном проблемно-информационном подходе к языковому обучению, мы актуализируем изученное уже при решении профессионально ориентированных проблем различного уровня, к примеру: 1) *Проведите дискуссию в своей группе, предварительно разработав ее сценарий и письменные заготовки своих выступлений на тему: «Нужно ли современным людям*

*Искусство?».* В своих выступлениях используйте все три типа речи: описание, повествование, рассуждение; 2) подготовьте материалы для проведения круглого стола на тему: «Об эмоциональной силе искусства». Обсудите выбор отобранных материалов.

Таким образом, в языковом обучении, как показывает обзор научно-методической литературы и практика преподавания, оптимальным является использование интегративного проблемно-информационно-коммуникативного подхода, поскольку он вбирает в себя комплекс методов, характеризующихся выраженными коммуникативными функциями, что позволяет эффективно решать задачи лингвообразовательного процесса в условиях преподавания русского языка как неродного в вузе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахмедьяров К.К., Мухамадиев Х.С. Типовая учебная программа. Русский язык. Алматы: Казак университеті, 2012. 16 с.
2. Искандарова О.Ю. Теория и практика формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности специалиста: Дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2000. 340 с.
3. Ковалевская Е.В. Проблемно-информационный подход в современном образовании // Реализация проблемно-информационного подходов к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы XI Моск. междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых»: Сб. статей / Отв. ред. Е.В.Ковалевская. М.: Издательство «Спутник +», 2013. С. 60–62.
4. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории: Монография. М.: Педагогика, 1975. 367 с.
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1985. 208 с.

УДК 372.881.111.1

*М.Н.Каминская*

### ПОСТРОЕНИЕ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С УЧЁТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** Из практического опыта работы. Рекомендации к построению и проведению урока английского языка в средней школе с учётом особенностей мышления современных школьников.

**Ключевые слова:** планирование урока, разъяснение материала, учёт особенностей.

Современная тенденция к усложнению содержания образования приводит к тому, что всё большее количество учащихся общеобразовательных учреждений испытывает значительные затруднения в процессе обучения. Востребованность занятий с репетиторами растёт год от года. Особенно часто к таким занятиям прибегают учащиеся при изучении английского языка.

Что же происходит в школе? Почему учащиеся не могут овладеть материалом на уроках?

Причин такого положения множество: от выбора учебных программ, методики проведения урока до мотивации самих учащихся.

Мы остановимся на одной из них – учёт психологических особенностей современных учащихся средней школы.

В последние годы чётко прослеживается тенденция к снижению учебных возможностей учащихся, уменьшается кругозор, константность внимания, менее развито логическое мышление, речевая догадка.

Всё это учитель обязан учитывать при планировании урока.

Свойственное современным детям «клиповое мышление» [1, с. 110] не позволяет им удерживать внимание на одном предмете дольше 10-15 минут. Далее следует переключение внимания, и ученик не воспринимает объяснения учителя. Следовательно, необходимо воздерживаться от длительного изложения материала. Целесообразней разъяснять материал маленькими частями, каждую из этих частей отрабатывать практически, добиваться усвоения и только потом переходить к следующей части объяснения. Например, при изучении темы «Специальные вопросы в Прошедшем простом времени» учащимся сложно выполнить сразу несколько действий: а) выбрать вопросительное слово, б) поставить вспомогательный глагол в нужное место, в) поставить смысловой глагол в форму настоящего времени, г) убрать из вопроса лишнюю информацию. Каждый из этих этапов требует отдельного разъяснения и отработки. Соответственно и количество затраченного на введение грамматического материала времени резко возрастает. Но, как показывает практика, без этих временных затрат добиться прочного усвоения материала весьма проблематично.

Второй момент, который необходимо учитывать учителю, это то, что дети далеко не всегда свободно владеют терминологией. Фраза учителя: «Сказуемое ставится впереди подлежащего» может быть совершенно непонятна ученику 5, 6, а то и 7 класса. Необходимо убедиться, что дети вообще помнят смысл терминов «подлежащее» и «сказуемое» и могут найти их в предложении. Отсюда следует необходимость разбора грамматических явлений сначала на русском языке, затем поиск аналогий в английском и только потом разбор построения предложений.

Третий момент, это отсутствие способностей к речевой догадке. Если часть учащихся способна догадаться о значении незнакомого слова по контексту, по созвучию, то некоторые ученики даже слово *Africa* пытаются найти в словаре. Причём, если это слово встретится в нескольких предложениях, то искать его будут несколько раз. Следовательно, затраты времени на чтение текста возрастают.

Наличие больших текстов во многих учебниках становится проблемой при работе на уроке. Не приученные к чтению даже на русском языке [2, с. 201], учащиеся либо найдут перевод в сети Интернет и прочитают/спишут, либо не станут выполнять задание. Следовательно, большой текст имеет смысл делить на мелкие, посильные для учеников отрывки и работать с каждым ребёнком индивидуально.

Вообще уроки, основанные на каком-то одном виде деятельности (чтение, письмо, говорение) вызывают быстрое утомление и снижение внимания. Необходимо постоянное переключение и изменение ритма работы. Таким образом, можно удерживать внимание и рабочее состояние ребёнка.

Возникает закономерный вопрос: «Если учитель вынужден постоянно подстраиваться под уровень восприятия ученика в построении урока и разъяснении учебного материала, не происходит ли примитивизация в работе самого учителя?» Ответ таков: «Происходит». Но либо учитель строит работу по уровню самого слабого ученика, либо он изначально отсекает от образовательного процесса слабых учеников, ориентируясь на средних\сильных.

Не понимая объяснений учителя, ученик, скорее всего, не будет прилагать умственных усилий, а переключится на посторонние занятия и вернуть его русло добросовестных стабильных занятий будет весьма сложно.

Один и тот же преподаватель может быть не успешен в роли учителя и успешен в роли репетитора. Именно учёт индивидуальных особенностей и потребностей ученика, работа с оптимальной скоростью, нагрузкой и уровнем сложности – залог успешности освоения учебного материала. Работа в разноуровневом коллективе с усреднёнными требованиями, приёмами и сроками не позволяет одинаково хорошо обучить всех учащихся. Осуществлять индивидуальный подход к каждому из 15-16 учеников в рамках 45 минутного урока – утопическое требование. А это значит, что и дальше у детей будут возникать проблемы в изучении английского языка, а помощь репетиторов будет востребована.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азаренок, Н.В. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л.Рубинштейна «Психология человека в современном мире». Т. 5. Личность и группа в условиях социальных изменений / Отв. ред. А.Л.Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 110-112.
2. Гиренок Ф.И. Метафизика пата (косноязычие усталого человека). М: Лабиринт, 1995. 201 с.

УДК 37

*И.В.Ковкина*

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ

В изменившихся социокультурных условиях в число первоочередных задач многоуровневой развивающейся системы профессионального образования, осуществляющей опережающую подготовку конкурентоспособного, социально и профессионально мобильного, компетентного специалиста, способного активно и сознательно участвовать в преобразованиях институциональных сфер общества и самостроительства, входит системное формирование профессионально-педагогической направленности студентов в процессе обучения.

В этой связи необходимость изменения приоритетов в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов, психологов в связи с задачей повышения качества образования и уровня профессиональной компетентности будущих специалистов становится очевидной. Формирование профессиональной направленности побуждает студентов к активному овладению необходимыми профессиональными знаниями и умениями, детерминирует готовность к успешной деятельности в профессиональной сфере.

Формирование профессионально-педагогической направленности будущих специалистов – сложный социальный и педагогический процесс, который неразрывно связан с развитием интересов личностного и профессионального самоопределения, развитием профессионально значимых качеств личности и профессиональных способностей (Л.И.Божович, Е.А.Климов, Н.В.Кузьмина, А.Н.Леонтьев, А.КМаркова, С.А.Рубинштейн, В.А.Сластенин и др.).

Однако, вопросы определения компонентного состава профессионально-педагогической направленности, критериев их сформированности, специфики и функционального назначения в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов являются дискуссионными, о чем свидетельствует степень раскрытия и характер исследования профессиональной направленности в психолого-педагогической литературе, отсутствие единых концептуальных позиций в профессиональной подготовке специалистов данной отрасли труда, недостаточный учет гуманистической и социально-нравственной составляющей в системе подготовки студентов.

Категория профессиональной направленности как внутренний системообразующий фактор становления и развития будущего специалиста не получила достаточного рассмотрения в теории и практике профессионального образования, что позволяет выявить противоречия между:

- потребностью современного общества и системы профессионального образования в качественной подготовке специалистов, обладающих высоким уровнем сформированности и проявления профессиональной направленности, и отсутствием единого подхода к решению этой проблемы в психолого-педагогической науке и практике;

- сложившимися традиционными формами, средствами, технологиями организации профессиональной подготовки и необходимостью внедрения в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов новых подходов, дидактических моделей, способствующих формированию профессионально-педагогической направленности, профессионального самоопределения, профессиональной культуры;

- необходимостью разработки педагогических условий, обеспечивающих процесс формирования профессионально-педагогической направленности студентов, и недостаточным уровнем разработанности данного ресурса в системе среднего и высшего профессионального образования.

Процесс формирования профессионально-педагогической направленности у будущих специалистов будет эффективным, если:

- 1) формирование профессионально-педагогической направленности рассматривается как одна из приоритетных целей обучения будущих специалистов;

- 2) в процессе обучения будут созданы социально-нравственные, предметно-познавательные, теоретико-моделирующие контексты в учебной деятельности, в целом обеспечивающие формирование и развитие профессионально-педагогической направленности студентов;

- 3) основанием для определения педагогических условий, обеспечивающих успешное формирование профессионально-педагогической направленности студентов, выступают факторы: познавательно-профессиональные интересы студентов, представления о будущей профессиональной деятельности, организация учебного процесса;

- 4) будет научно обоснована и разработана модель формирования профессионально-педагогической направленности будущего специалиста в процессе обучения.

Для этого необходимо:

- 1) изучить состояние проблемы в психолого-педагогической теории и практике и на этой основе определить сущность процесса формирования профессионально-педагогической направленности у будущих специалистов в процессе обучения;

- 2) исследовать профессиональную направленность как психолого-педагогическую категорию, выделить ее сущностные характеристики и структуру;

- 3) разработать модель процесса формирования профессионально-педагогической направленности будущих специалистов и на ее основе выделить системообразующие связи и содержательно-структурные элементы процесса профессиональной подготовки студентов;

- 4) разработать комплекс педагогических условий и принципы организации процесса формирования профессионально-педагогической направленности студентов;

- 5) провести экспериментальное исследование эффективности модели и педагогических условий формирования профессионально-педагогической направленности у студентов.

Теоретико-методологической основой исследования послужили идеи гуманизации современного образования, системный подход к анализу и организации профессионального образования и подготовки будущих специалистов, идеи целостности личности и педагогического пространства.

Теоретико-методологическими предпосылками исследования процесса формирования профессиональной направленности будущих специалистов являются:

1) основы аксиологического подхода к организации педагогического взаимодействия (В.Г.Алексеева, М.Н.Берулава, С.Г.Вершловский, В.П.Зинченко, И.Ф.Исаев, А.В.Кирьякова, Ю.Н.Кулюткин и др.);

2) идеи личностно-ориентированного образования (Е.В.Бондаревская, К.Я.Вазина, М.А.Викулина, С.В.Кульневич, Н.Ф.Талызина, И.С.Якиманская и др.);

3) исследования мотивации учебной деятельности студентов (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.К.Маркова, А.Б.Орлов, А.А.Реан, С.Л.Рубинштейн и др.);

4) теоретические основы профессионального становления и развития специалистов (К.Я.Вазина, С.М.Маркова, А.В. Хуторской и др.);

5) теоретические основы формирования профессионального самосознания личности (Ю.Н.Кулюткин, Н.В.Кузьмина и др.);

6) специфика подготовки специалиста к профессиональному труду (И.А.Зимняя, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Ю.Н.Кулюткин, В.А.Сластенин и др.);

7) основы формирования профессиональной культуры в личностно-профессиональном образовании (Н.А.Алексеева, Е.В.Бондаревская, И.Ф.Исаев и др.);

8) методология моделирования ситуаций развития личности и профессионально-деятельностный подход к ее организации (В.П.Беспалько, А.А.Вербицкий, М.В.Кларин, Т.И.Шамова и др.).

В результате проведенного научного исследования:

1) определена сущность профессионально-педагогической направленности студентов как внутреннего системообразующего фактора становления и развития будущего специалиста, объединяющей в себе сущностные характеристики профессиональной деятельности, требования к профессиональной деятельности специалиста;

2) разработана и научно обоснована модель процесса формирования профессионально-педагогической направленности студентов, имеющая теоретико-методологический, структурно-функциональный и процессуально-технологический уровни, ориентированная на создание социально-нравственного, предметно-познавательного и творческо-моделирующего контекстов учебной деятельности; обеспечивающая формирование и развитие профессионально-педагогической направленности студентов;

3) разработаны педагогические условия реализации модели процесса формирования профессионально-педагогической направленности студентов.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1) уточнены понятия «профессиональная направленность», «профессионально-педагогическая направленность будущих специалистов», «процесс формирования профессионально-педагогической направленности будущих специалистов»;

2) определен компонентный состав профессионально-педагогической направленности студентов, включающий в себя социально-нравственный, предметно-познавательный, творческо-моделирующий компоненты;

3) созданы механизмы развития профессионально-педагогической направленности с учетом требований к профессиональной подготовке, современных технологий обучения (педагогических мастерских, критического мышления, контекстного обучения, коллективной мыследеятельности, кейс-технологий и др.);

4) определены принципы организации процесса формирования профессиональной направленности студентов: гуманистической направленности, единства образовательного и воспитательного процессов, демократизации процесса профессионального образования, индивидуально-личностной ориентации и дифференциации, принцип комплексного воздействия на когнитивную, эмоциональную и практическую сферы будущего специалиста, последовательности и систематичности, ориентации профессионального обучения на развитие социально-профессиональной активности.

Практическая значимость теоретических и практических результатов исследования, состоит в том, что:

1) подобраны, апробированы комплексы диагностических методик изучения степени сформированности единства познавательных и профессиональных интересов как проявление профессиональной направленности студентов; разработаны программы элективных курсов;

2) модель процесса формирования профессионально-педагогической направленности и комплекс обеспечивающих ее внедрение педагогических условий апробированы и экспериментально проверены в учебном процессе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ковкина И.В. Образ будущей профессиональной деятельности как психолого-педагогическая категория // Наука и молодежь: Сборник трудов VIII Всероссийской научно-практической конференции студентов и аспирантов. Н.Новгород: ВГИПУ, 2007. Т. 1. С. 36-38.

2. Ковкина И.В. Принципы организации процесса развития профессиональной направленности будущих педагогов // Высокие технологии в педагогическом процессе: Международная научно-практическая конференция. Н. Новгород: ВГИПУ, 2006. Т. 2. С. 259-261.

3. Ковкина И.В. Профессиональная направленность как интегральная характеристика личности будущего специалиста // Компетентностный подход в профессиональном образовании: проблемы и перспективы: Сборник научных трудов III Всероссийской научно-практической конференции. Н. Новгород: ВГИПУ, 2006. С. 39-45.

4. Ковкина И.В. Развитие профессиональной направленности студентов в учебной деятельности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова: Научно-методическое издание. Кострома, 2007. № 1. С. 64-69.

УДК 374

*Н.Е.Коротаева*

## **ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ЗАДАЧИ ФГОС**

**Аннотация.** Урок информатики должен рассматриваться не как предмет с набором готовых заданий, а как специфическая деятельность человека. Обучение на уроках информатики должно в разумной мере проходить в форме повторного открытия, а не простой передачи суммы знаний.

Согласно новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС), главная задача, стоящая перед современным образованием: научить ученика учиться. Развитие личности учащегося нельзя обеспечить механически воспроизводимой предметной деятельностью, потому необходимо проектировать не только материал и способ его подачи, а целостную ситуацию, в которой изучаемый материал выступает как своеобразный повод для ценностно-смысловых исканий личности [1]. Учащийся на уроках информатики должен осмыслить всю важность учебной деятельности и включиться в работу, руководствуясь не столько указаниями учителя, сколько собственной заинтересованностью разрешения учебных задач, совершая самостоятельный выбор учебной траектории. Он перестает быть пассивным участником образовательного процесса, возникает желание выразить свою активную позицию, то есть ученик становится субъектом учебной деятельности. Включенность ученика в образовательный процесс на осознанном уровне позволяет организовать эффективное обучение, достичь намеченных предметных, метапредметных и личностных результатов.

Реализация поставленных результатов осуществляется путем выбора наиболее эффективных методов обучения информатике. Особенность урока информатики заключается в том, что большую часть времени ученик занимается индивидуально, сидя за компьютером, при этом при решении любых информационных задач нет единого однозначного алгоритма их выполнения, верных способов решения всегда несколько. Для поиска решения поставленной задачи можно рассмотреть проблемно-поисковые практические работы.

**Проблемно-поисковые практические работы** содержат три главных компонента:

- потребность учащегося в новом знании или способе действия на уроке (хочу узнать..., научиться...);
- неизвестное знание, которое учащийся должен усвоить по проекту педагогических целей урока;
- известные знания и сформированные умения (могу сам, без учителя), усвоенные в ходе предшествующей учебы.

Практические работы по информатике проводятся для иллюстрации и исследованию информационных процессов, с целью получения знаний, умений и навыков в предметной области. Психологи утверждают: мышление начинается тогда, когда возникает проблема, потому проблемно-поисковые практические работы носят развивающий характер, способствуют более осмысленному и самостоятельному овладению знаниями. Для формирования и развития субъектности в практической деятельности должно быть минимум инструкционизма: большую роль играет именно самостоятельная исследовательская, поисковая, аналитическая деятельность, чем выполнение пошаговой работы, когда процесс уже полностью описан. В связи с этим степень детализации содержания практических работ должна изменяться от тщательно предписаний по выполнению заданий до описания минимальных сведений, необходимых для успешного разрешения проблемы и реализации работы [2].

**Результативность проблемно-поисковой практической работы** можно оценить с помощью следующих критериев:

- наличие у ученика положительного мотива к деятельности в проблемно-поисковой ситуации («Хочу разобраться, хочу попробовать свои силы, хочу убедиться смогу ли разрешить эту ситуацию...»);
- наличие у учащихся положительных изменений в эмоционально-волевой сфере («Испытываю радость, удовольствие от деятельности, мне это интересно, могу с усилием воли концентрировать свое внимание...»);

- переживание учащимися субъективного открытия («Я сам получил этот результат, я сам справился с этой проблемой...»);
- осознание учеником усвоения нового как личностной ценности («Лично мне это нужно, мне важно научиться решать эти ситуации, мне будут эти знания нужны...»);
- овладение обобщенным способом подхода к решению проблемно-поисковых ситуаций: анализом фактов, выдвижением гипотез для их объяснения, проверкой их правильности и получением результата деятельности.

Развитие учащихся на уроках информатики во многом зависит от той деятельности, которую они выполняют в процессе обучения – репродуктивной или продуктивной (творческой). Только тогда, когда учебная деятельность, направленная на овладение основами наук и на развитие личностных качеств, сформирована на более высоком уровне, начинает ярко проявляться ее творческая сторона. Потенциальные возможности почти всех школьников высоки, а также развита творческая деятельность учащихся. Но необходимо рационально организовать учебный процесс. Сюда включается логико-содержательное построение материала, и создание проблемных ситуаций, и частично-поисковый или исследовательский метод обучения. Но какой бы метод обучения на уроке не избирали, успех в конечном итоге зависит от успешного протекания творческого процесса.

**Проблемно-поисковая технология** предполагает учить учеников мыслить, искать и находить ответы на поставленные вопросы, добывать новые знания, опираясь на уже известные. Урок информатики должен рассматриваться не как предмет с набором готовых заданий, а как специфическая деятельность человека. Обучение на уроках информатики должно в разумной мере проходить в форме повторного открытия, а не простой передачи суммы знаний.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы. Монография. М., 1998. 289 с.
2. Ленглер О.А. Становление субъектности учащихся в процессе обучения информатике как средство реализации основной задачи ФГОС: [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/67/3486/> (дата обращения: 20.10.14).

УДК 371.3

*М.В.Крулехт, Е.В.Гергокова*

### АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ СЕМЕЙНЫХ ДЕТСКИХ САДОВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются научные подходы к формированию педагогической компетентности для реализации ФГОС дошкольного образования в семейных детских садах; сущность понятия «методическое сопровождение». Определены методы методического сопровождения, обеспечивающие способность воспитателя реализовывать потенциал детского досуга в формировании готовности детей к школе.

**Ключевые слова:** ФГОС дошкольного образования; семейный детский сад, педагогическая компетентность, методическое сопровождение, активные методы.

Внедрение новой формы дошкольного образования – семейный детский сад – направлено на обеспечение детям равного старта в преддверии школы; укрепление семьи как социального института; решение проблем очередности в детские сады и поддержку многодетных семей [3]. Воспитатели-мамы семейных детских садов (СДС), как правило, не имеют педагогического образования и не владеют профессиональными компетенциями, прописанными в ФГОС дошкольного образования, что может стать причиной низкого качества образовательной работы данных структурных подразделений. В частности возникает вопрос, как сформировать компетентность, необходимую воспитателю СДС для реализации педагогического потенциала детского досуга для готовности детей к школе?

В современных исследованиях педагогическая компетентность рассматривается как готовность к решению ведущих групп задач профессиональной деятельности: диагностических, проектировочных, задач самообразования, взаимодействия с субъектами педагогического процесса. В этом контексте педагогическую компетентность воспитателя СДС в интересующем нас аспекте можно рассматривать как готовность к взаимодействию с профессиональными педагогами дошкольной образовательной организации, в которую входит СДС, для реализации потенциала содержательного досуга детей в формировании их готовности к школе на уровне требований ФГОС ДО.

Взаимодействие с педагогом СДС как социальным партнёром может выступать условием обогащения детского опыта за счёт содержательного детского досуга в условиях семьи, при расширении образовательного пространства (педагогически целесообразное использование социокультурных резервов города). Однако продуктивное партнёрство возможно при условии достаточной компетентности всех участников образовательного процесса. Для формирования педагогической компетентности воспитателей СДС необходимо целенаправленное методическое сопровождение.

Согласно толковому словарю В.И.Даля, «сопровождать», значит сопутствовать, идти вместе. В педагогическую науку термин «сопровождение» вошёл в 90-е годы прошлого столетия. Одним из видов сопровождения является методическое, ориентированное на профессиональный рост учителя [4]. Сопровождение рассматривается как взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение актуальных для педагога проблем профессиональной деятельности, осуществляемое в процессе актуализации и диагностики существа проблем сопровождаемого.

Исследователи подчёркивают, что сопровождение предполагает развитие самостоятельности субъекта в принятии решений (Е.И.Казакова, А.П.Тряпицина); осуществляется эффективно лишь тогда, когда сопровождаемый занимает позицию активного субъекта деятельности, в которой реализуются его творческие силы и способности.

Согласно В.А.Новицкой [5], методическое сопровождение воспитателя есть специально организованное систематическое взаимодействие старшего воспитателя и воспитателя, направленное на оказание помощи педагогу в выборе путей решения задач и типичных проблем, возникающих в ситуации реальной педагогической деятельности, с учётом его профессионального и жизненного опыта. Однако методическое сопровождение воспитателей СДС в вопросах организации детского досуга как средства формирования интеллектуальной готовности к школе специально не изучалось.

В связи с этим нами был разработан и апробирован на базе семейных детских садов города Москвы специальный мастер-класс с использованием активных методов формирования педагогической компетентности в организации детского досуга.

*Первый этап* – мотивационно-диагностический. Его цель – формирование положительной мотивации педагогов СДС на повышение педагогической компетентности, установление контакта и определение индивидуального профиля развития, связанного с тематикой программы.

На данном этапе старший воспитатель знакомит воспитателей с результатами диагностики содержательности детского досуга в СДС. Диалоговая форма взаимодействия, постановка проблемных вопросов позволяет каждому сопровождаемому осознать «пробелы», связанные с использованием потенциала детской культурно-досуговой деятельности как средства воспитания и развития ребенка-дошкольника.

*Второй этап* – теоретико-практический. Его задачи: обогатить теоретические знания педагогов о детском досуге, его своеобразии, развивающем потенциале в связи с формированием интеллектуальной готовности к школе; познакомить с современной методикой руководства детской досуговой деятельностью. Наиболее эффективны на данном этапе такие активные методы сопровождения, как педагогический диспут «К школьной жизни готов: развивающий потенциал содержательного досуга в условиях мегаполиса»; обсуждение видеоматериалов по разным видам детского досуга в условиях детского сада и семьи.

Для формирования проектировочных умений целесообразна работа в команде, лидером которой является профессиональный воспитатель. В ходе блиц-игры команды получают задания по разработке вариантов проектирования образовательного процесса с использованием разных видов детского досуга. Лидеры подгрупп выступают с презентациями разработанных ими вариантов. В ходе активного обсуждения выбираются лучшие варианты, которые можно использовать в практике работы. Для сохранения работ педагогов осуществляется формирование электронного портфолио.

*Третий этап* – индивидуальное сопровождение педагогов СДС – направлен на помощь в умении проектировать, реализовывать и анализировать результативность образовательного процесса в условиях конкретного СДС. Основные методы: консультирование и супервизия, а также интернет-технологии, позволяющие дистанционно обеспечивать процесс самообразования педагогов СДС.

Используемые методы должны учитывать профессиональные и личностные особенности педагогов, способствовать укреплению сотрудничества, профессионального и личностного роста, помогать организовать процесс свободного общения, обмена мнениями и создать психологически комфортные условия.

Активные методы методического сопровождения педагогов СДС обладают очевидными достоинствами в формировании их педагогической компетентности и способствуют взаимодействию структурных подразделений, становлению корпоративной культуры единого педагогического коллектива в дошкольной образовательной организации.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Российская Газета. 2013. № 6241.
2. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы. М: ТЦ Сфера, 2006. 96 с.
3. Волкова Т.В., Червова А.С. Семейный детский сад. М.: Айрис-пресс, 2011. 208 с.
4. Кирдянкина С.В. Научно-методическое сопровождение роста учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2011. 24 с.
5. Лашкова Л.Л. Использование активных методов обучения в процессе повышения квалификации педагогов дошкольного образования // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5 (42). С. 265-267.
6. Новицкая В.А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современного дошкольного образовательного учреждения: Автореф. ... дис. канд. пед наук. СПб., 2007. 21 с.

УДК 373

*С.С.Кулешова*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В связи с изменениями в обществе (реформирование в экономике, политике, социальной сфере жизни, переоценка ценностей, расширение деловых и личных контактов граждан и др.) формирование универсально учебных действий у учащихся занимает приоритетное положение в образовательном процессе. Увеличивающийся объем информации, необходимость обработать ее в ограниченный период времени делают вопрос об обучении критическому мышлению актуальным. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт. Критическое мышление – отправная точка для развития творческого мышления. Технологии развития критического мышления ориентированы на воспитание творческой личности в условиях поликультурного и поликонфессионального общества.

**Ключевые слова:** универсальное учебное действие, критическое мышление, иноязычная коммуникативная компетенция, фаза выбора, фаза осмысления содержания, фаза рефлексии, кластер, корзина идей, инсерт, синквейн.

Важнейшей задачей современной системы образования в соответствии ФГОС является формирование совокупности УУД, обеспечивающих умение учиться, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путём сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин. Сейчас, когда школа уже реализует стандарты второго поколения, как никогда актуальным является освоение и использование наиболее оптимальных технологий как средств формирования УУД обучающихся.

Важным условием для формирования УУД, является использование учителем современных образовательных технологий, которые помогут обеспечить организацию учебного процесса таким образом, чтобы освоение обучающимися основных понятий происходило одновременно с накоплением опыта действий, обеспечивая развитие умения учиться, самостоятельно искать, находить и усваивать знания.

Современные тенденции обучения языкам преследует одну цель – развитие иноязычной коммуникативной компетенции. Человек, владеющий иностранным языком даже на базовом уровне, должен:

- быть готов к коммуникации в любых условиях;
- уметь оценивать ситуации речевого общения;
- строить речевое поведение с учётом определяющих факторов;
- принимать адекватные решения относительно своего речевого поведения, чтобы оно было успешным.

Одной из таких технологий является технология развития критического мышления. Полное её название – технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП).

Благодаря системе приёмов и методов данной технологии формируются [1]:

- навыки логического мышления;
- умение выражать свою точку зрения;
- умение представлять и сравнивать её с другими мнениями;
- навыки анализа и синтеза;
- умение находить общие моменты теорий, их отличия;
- навык видеть в любом вопросе несколько сторон;

- умение противопоставлять ложные факты истинным.

По мнению Выготского Л.С. «... всякое размышление есть результат внутреннего спора, так как если бы человек повторял по отношению к себе те формы и способы поведения, которые он применял раньше к другим». Критическое мышление не означает негативность или критику, под этим понятием подразумевается разумное рассмотрение разнообразия подходов с тем, чтобы выносить основные суждения и решения.

Диана Халперн определяет критическое мышление в своей работе «Психология критического мышления» как направленное мышление, которое отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата [1].

В процессе работы развиваются также основные компетентности учителя:

- Умение организовывать самостоятельную деятельность учащихся.
- Умение организовывать ситуацию выбора способов работы, материала.
- Умение использовать различные виды мотивации.
- Умение организовывать рефлексию хода занятия и полученных каждым учеником своих образовательных результатов.

В основе технологии лежит трехфазовая структура урока [4].

**Фаза вызова (Evocation).** На этой стадии происходит актуализация имеющихся знаний, пробуждение интереса к новой теме, постановка учеником собственных целей обучения. Немаловажным аспектом при реализации фазы вызова является систематизация всей информации, которая появилась в результате свободных высказываний учащихся. Учителю очень важно на данном этапе выслушать все мнения, нет «правильных» или «неправильных» высказываний. Важным и трудным моментом данного этапа считаю не поправлять, не критиковать мнение учащихся, не навязывать своё мнение и взгляды.

**Фаза осмысления содержания (Realization of meaning).** На этой стадии происходит получение новой информации, корректировка обучающимися поставленных целей. Этот этап можно по-другому назвать смысловой стадией. Организация работы на данном этапе может быть различной. Это может быть рассказ, лекция, индивидуальное, парное или групповое чтение, то есть индивидуальное принятие и отслеживание информации. В процессе реализации данной стадии главная задача состоит в том, чтобы поддерживать активность учащихся, их интерес.

**Фаза рефлексии (Reflection).** Этот этап включает в себя размышление, а также постановку новых целей и задач. В процессе рефлексии та информация, которая была новой, превращается в собственное знание. В любом случае этап рефлексии активно способствует развитию навыков критического мышления.

Хотя данная технология предлагает большое разнообразие **приёмов и стратегий**, однако хочется отметить и представить те, которые в моей практике преподавания английского языка зарекомендовали себя лучше всего.

**Кластер (гроздь)** – это графический приём систематизации материала. Используется чаще всего на стадии вызова, когда мы систематизируем информацию, полученную до знакомства с основным источником (текстом) в виде вопросов или заголовков смысловых блоков. В центре – это Ваша тема, а вокруг неё крупные смысловые единицы.

**Корзина идей** – используется также на стадии вызова. Позволяет выяснить всё, что знают или думают ученики, проводится обмен информацией.

**Инсерт** – этот приём работает на стадии осмысления. Для того чтобы разрешить противоречия и расширить знания по изучаемому вопросу, обучающимся предлагается текст, который они прочитывают, делая соответствующие пометки на полях. Каждый символ имеет своё значение:

«v» – уже знал;

«+» – новое;

«-» – думал иначе;

«?» – не понял, есть вопросы.

На уроках иностранного языка продуктивна такая письменная форма представления рефлексии в данной технологии как **синквейн**. Каждому обучающемуся даётся 5-7 минут, чтобы написать синквейн.

Правила написания синквейна:

1 строка – одно существительное, задающее тему.

2 строка – 2 прилагательных, характеризующих тему.

3 строка – 3 глагола, характеризующие действия (по теме).

4 строка – предложение–вывод по данной теме, выражение отношения к теме.

5 строка – одно слово, которое по-новому представляет проблему, его синоним.

Синквейн – быстрый и мощный инструмент для рефлексии, поскольку он даёт возможность резюмировать информацию, излагать сложные идеи, чувства и представления в нескольких словах, даёт активизировать тематическую лексику и грамматику.

Использование технологии критического мышления в преподавании английского языка позволяет значительно увеличить время речевой практики на уроке для каждого ученика, добиться усвоения материала всеми участниками группы, решить разнообразные воспитательные и развивающие задачи. Учитель в свою очередь становится организатором самостоятельной учебно-познавательной, коммуникативной, творческой деятельности обучающихся, у него появляется возможность для совершенствования процесса обучения, развития УУД обучающихся, целостного развития их личности.

Учитель, работающий в рамках данной технологии, должен хорошо осознавать, что продуктивной его работа будет в случае, если правильно выбран материал, способствующий непосредственно развитию критического мышления и методы.

Практика показывает, что обучающиеся с большим интересом читают, обсуждают, анализируют аутентичные тексты на английском языке, интерпретируют слова автора, оценивают свои чувства по поводу прочитанного.

Следовательно, если в процессе овладения чтением использовать различные стратегии развития критического мышления, то они будут способствовать [3]:

- повышению интереса к процессу обучения и активному восприятию учебного материала;
- развитию способностей к самостоятельной аналитической и оценочной работе с информацией любой сложности;
- формированию коммуникативных навыков, что очень важно для реализации требований к уровню овладения обучающимися умением читать и понимать художественные тексты, заявленные, в частности, в ЕГЭ по английскому языку.

Результаты применения приёмов технологии критического мышления в практике обучения английскому языку школьников доказывают эффективность и целесообразность их внедрения в процесс обучения иностранному языку в школе на средней и старшей ступенях обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дайна Халпер. Психология критического мышления. СПб.: Изд-во Питер, 2010. 512 с.
2. Загашев И.О., Заир-Бек С.И. Критическое мышление: технология развития. СПб.: Альянс-Дельта. 2003. 284 с.
3. Заир-Бек, С.И. Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 2011. 411 с.
4. Зайцева Т. Развитие критического мышления у учащихся на уроках английского языка // Учитель. 2007. № 2.

УДК 378.016:53

А.Н.Кучменко

### ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

**Аннотация.** В работе представлены элементы обобщенной учебно-методической системы, созданной на основе проблемного обучения, субъектно-деятельностного подхода, функционирование которой направлено на активизацию самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** проблемное обучение, субъектно-деятельностный подход, самостоятельная работа студентов.

С целью активизации самостоятельной работы студентов педагогических университетов из, применяемых на практике, технологий и подходов к обучению, я выбрал субъектно-деятельностный подход, проблемное обучение и информационные технологии. Их комплексное применение к организации учебного процесса способствует повышению мотивации к изучению физики и творческой активности студентов, более глубокому и основательному усвоению физических знаний.

Подтверждение правильности своих выводов я нашел в работах Ковалевской Е.В., которая сформулировала определение проблемно-информационного подхода. **Проблемно-информационный подход** – это интеграция двух известных в образовании подходов: проблемного и информационного. Он нацелен «на развитие творческого мышления в процессе анализа информации, творческих межличностных отношений в процессе обмена информацией, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по созданию

**новой информации, нового информационного продукта** при постановке и решении проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [1].

В ходе системного анализа соответствующих подходов в организации учебного процесса и активизации самостоятельной работы студентов педагогических университетов, собственного опыта осуществлена систематизация, обобщение подходов и разработана обобщенная учебно-методическая система, структурообразующим фактором которой является активизация самостоятельной работы студентов педагогических университетов в процессе обучения общей физике.

Учитывая ограниченный объем публикации, далее мною представлен один из элементов упомянутой выше системы.

Процесс внедрения разработанной нами структуры ориентировочных действий преподавателей и студентов заключается в том, что на первой лекции преподаватель знакомит студентов первого курса с целью, заданиями, которые решаются в ходе изучения общей физики, его структурой. Во время индивидуальных занятий студентов знакомят с методами, приемами, средствами организации самостоятельной работы, особенностями применения субъектно-деятельностного подхода, с элементами проблемного обучения [2].

При изучении новой темы преподавателем создаются проблемные ситуации, в которых студенты под контролем преподавателя обнаруживают и формулируют учебные проблемы уровня темы. При этом используются особенности учебного материала и возможности физического демонстрационного эксперимента с учетом уровня подготовки студентов. Вместе с преподавателем студенты предварительно определяют этапы, способы решения учебной проблемы. Действия преподавателя и студентов отвечают этапу генерирования вариантов решений учебной проблемы.

В завершение преподаватель предлагает студентам опорный конспект, в котором отмечены обнаруженные в процессе лекции уровневые учебные проблемы данной темы и варианты их решения. Таким образом, он направляет действия студентов на решение проблемы во время практических, семинарских, лабораторных занятий и внеаудиторное время. Перед студентами появляется необходимость решения ряда задач: 1) всесторонний анализ сформулированной в лекции учебной проблемы; 2) анализ вариантов ее решений; 3) последующее решение проблемы.

Во внеаудиторное время студенты самостоятельно анализируют сформулированную в лекции проблему. Рассматривают отмеченные в опорном конспекте варианты ее решений, ищут альтернативные. Составляют алгоритм действий, направленных на решение данной проблемы.

В консультационном порядке преподаватель рассматривает со студентами составленные алгоритмы действий и предложенные ими альтернативные варианты решений учебной проблемы. Отбираются проблемные задачи из данной темы для решения учебной проблемы уровня темы. В результате появляется уточненный алгоритм действий, согласно которого планируется последующее решение проблемы уровня темы во время практического занятия путем постановки, формулировки, решения проблем практического характера, решения задач проблемного характера по данной теме.

Это этап самостоятельной проработки предложенных на предыдущем этапе вариантов решений проблемы и поиск альтернативных вариантов.

В процессе практического занятия преподаватель организует дальнейшее решение студентами проблемы, сформулированной в лекции. При этом студенты действуют по заранее разработанному алгоритму, уточненному в консультационном порядке при подготовке к практическому занятию; решают специально отобранные для этого проблемные задачи. Решение физических задач проблемного характера является практической составляющей процесса решения учебной проблемы, сформулированной на лекции. На основе созданных преподавателем проблемных ситуаций практического характера студенты выявляют и решают соответствующие учебные проблемы. Действия студентов и преподавателя направлены на поиск аргументов в поддержку предложенных ранее вариантов решений проблемы темы. Подготовка к практическому занятию и решения задач проблемного характера на практическом занятии требуют самостоятельности в действиях студентов, поскольку перед ними постоянно возникают задачи выявлять и решать основные, вспомогательные учебные проблемы различных уровней на основе проблемных ситуаций, поставленных в ходе решения физических задач проблемного характера.

Это этап поиска студентами аргументов в поддержку предложенных ими вариантов решения проблемы.

Для решения проблемы, сформулированной на лекции, преподаватель подбирает творческие лабораторные работы проблемного характера. Они являются деятельностной составляющей многообразного процесса решения основной учебной проблемы. Сроки их выполнения четко согласуются с постановкой и формулировкой проблем соответствующего уровня с целью наиболее эффективного решения последних. Готовясь

к выполнению лабораторных работ проблемного характера, студенты самостоятельно прорабатывают варианты решений учебной проблемы, сформулированной в лекции, и ищут альтернативные варианты.

Это соответствует этапу самостоятельной обработки предложенных на предыдущем этапе вариантов решения проблемы и поиск альтернативных вариантов. В ходе подготовки и выполнения лабораторных работ проблемного характера студенты обсуждают способы реализации отобранных решений учебной проблемы, предложенной в лекции. Аналогично ситуации с практическим занятием подготовка к лабораторной работе проблемного характера и ее выполнения непосредственно на занятии требуют самостоятельности в действиях студентов, поскольку перед ними постоянно возникают задачи выявлять и решать основные, вспомогательные учебные проблемы различных уровней на основе проблемных ситуаций, поставленных в ходе выполнения лабораторной работы проблемного характера. Это соответствует этапам продумывания студентами способов реализации отобранных решений проблемы и реализации ими отобранных решений проблемы.

При подготовке к практическим занятиям, семинарским, лабораторным занятиям, решению задач и выполнении лабораторных работ проблемного характера, обсуждении на семинарах вопросов, направленных на решение проблем, у студентов формируются знания, умения, навыки выявлять и формулировать проблемы разных уровней на основе проблемных ситуаций и решать их. Опираясь на эти знания, умения и навыки студентов преподаватель организует обсуждение способов реализации отобранных решений учебной проблемы, сформулированной на лекции, во время консультаций. Это соответствует этапу обсуждения способов реализации отобранных решений проблемы.

При этом широко используются возможности, предоставляемые информационными технологиями. А именно: поиск и обработка информации, диалог в сети, создание web-страниц.

Таким образом, организация учебного процесса на основе проблемно-информационного подхода способствует активизации умственных, творческих, волевых усилий студентов, то есть активизации творческо-поисковой, учебной деятельности студентов, а следовательно, активизации самостоятельной работы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалевская Е.В. Проблемно-информационный подход в современном образовании // Реализация проблемного и информационного подходов к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы XI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (18-19 марта 2011 г.): Сборник статей / Отв.ред Е.В.Ковалевская. М.: Издательство «Спутник +», 2013. С 60–62.

2. Кучменко О.М. Активізація самостійної роботи студентів у процесі вивчення загальної фізики у вищих педагогічних навчальних закладах / О.М.Кучменко // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки. Бердянськ : БДПУ, 2007. № 4. С.189–196.

УДК 373

*О.А.Лещинская*

### СИСТЕМНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ИКТ И ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Использование проектно-исследовательской технологии и внедрение информационно-коммуникационных технологий в педагогическую практику позволяют активизировать внимание обучающихся, способствуют формированию и развитию УУД, активному восприятию учебного материала. Разработка и использование ЦОР при практико-ориентированном и творческом подходе делают процесс обучения более эффективным: обучающиеся самостоятельно осуществляют поиск информации, проводят ее анализ и применяют полученные знания на практике.

**Ключевые слова:** интерактивный плакат, интерактивная игра, УУД.

Социокультурные изменения вносят коррективы во все сферы нашей жизни. Не остается в стороне и образование. Сегодняшний ученик – дитя цифрового поколения, который мыслит визуальными образами. Рассматривая ситуацию в целом, мы видим, что ученики запоминают не информацию, а путь к этой информации, и им намного легче ориентироваться в виртуальной среде, чем в реальной. Используя ресурсы и потенциал ученика на его же благо, задача современного учителя состоит в том, чтобы не дать определенную сумму знаний ребенку, а научить добывать эти знания самостоятельно, быть мобильным и конкурентоспособным. Меняется мир – меняются дети - меняется стратегия образования.

Прогресс всего общества в целом и успех каждой отдельной личности зависит от того, насколько готов человек к решению различных проблем; насколько он умеет работать с современными источниками информации;

насколько он способен жить в поликультурном мире; насколько он готов постоянно продолжать свое образование и свое саморазвитие.

Среди современных технологий особое место в моей педагогической практике занимает проектно-исследовательская деятельность. УМК учебника «Английский в фокусе», по которому работаю, имеет модульную структуру. В конце каждого модуля организую проектно-исследовательскую деятельность обучающихся по пройденной теме. Дети активно используют мультимедийные информационные технологии для презентаций, участвуют в интернет-проектах, что способствует развитию познавательных навыков обучающихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитию их критического и творческого мышления, умению увидеть, сформулировать и решить проблему по разным темам: «Народные английские сказки и их мораль», «Экология и современный мир», «Образование будущего», «Разработка и создание интерактивного плаката» и др.

Считаю, что использование ИКТ в образовательном процессе обеспечивает личностное развитие ребенка за счет уменьшения репродуктивной деятельности в учебном процессе, способствует формированию и развитию универсальных учебных действий.

Оборудованный учебный кабинет мобильным классом, планшетами для работы с электронными учебниками, выходом в Интернет позволяют обучающимся во время изучения тем учебного курса, создания проекта или исследовательских работ сосредоточиться, проанализировать дополнительный материал по заданной теме. Кроме того, возможности мобильного компьютерного класса позволяют использовать Интернет-ресурсы при подготовке к ЕГЭ и ГИА. На практике применяю готовые модули, с помощью которых реализую задачу автоматизации контроля усвоения учебного материала: экспресс-тестирование с использованием программных продуктов «Английский язык», «Подготовка к ЕГЭ по всем предметам». Такая работа позволяет быстро проверить знания, уточнить неясные вопросы и устранить пробелы в знаниях.

На уроках с помощью ИКТ организую проверку домашнего задания, объяснение нового материала, провожу работу по формированию коммуникативной компетенции обучающихся, тематический и итоговый контроль в форме тестирования в формате ИКТ (при этом достигается большая объективность отметки и значительно экономится учебное время), использую авторские презентации, интерактивные плакаты, интерактивные игры, позволяющие создать информационную поддержку на уроках и во внеурочной деятельности.

#### **Интерактивный плакат**

Созданный авторский интерактивный плакат «Different countries – different landscapes» для обучающихся 10 класса имеет вид сайта (удобная и понятная навигация для учителей и учеников) и 5 основных страниц. При открытии плаката появляется главная страница с тематической многослайдовой презентацией-заставкой, которая знакомит с темой урока. Слева, на каждой странице, расположены кнопки основной навигации для перехода по страницам плаката. На странице имеется кнопка «Выход», позволяющая вернуться с любой страницы на стартовую. Каждая страница предназначена для развития и совершенствования различных видов речевой деятельности. Первая страница плаката – «Reading». Для проверки понимания иноязычного текста на этой странице выполняется задание в виде теста с самостоятельным вводом ответов, при выполнении которого ученики должны написать правильный ответ прямо в презентации, не выходя из нее, в специально отведенном для этого поле ввода и с помощью кнопки «Check out» проверить введенный ответ. В всплывающем окне выйдет информация «Верно» или «Неверно». Вторая страница – «Listening». При нажатии на соответствующую иконку воспроизводится текст в формате аудио. После прослушивания текста ученики выполняют тест с выборочным вариантом ответа на тему «8 фактов о Канаде», о которых они услышали в тексте. Далее на странице размещен видео-ролик на тему «Россия и Америка: точки соприкосновения». Для контроля понимания просмотренного ролика представлен также тест. Четвертая страница – «Crossword». После правильного заполнения кроссворда ученики увидят ключевое слово и введут его в специальное поле ввода, после чего проверят себя. Пятая страница – «Writing». На этой странице представлено письменное упражнение, в котором нужно вставить пропущенные предлоги в пропуски. Затем нажав на кнопку «Проверить», во всплывающем окне ученики получают результат проделанной работы. Каждое задание сопровождается правильными ответами и оценением выполненных заданий.

Для просмотра и работы с интерактивным плакатом требуется минимальное стандартное программное обеспечение Power Point. Для создания тестов достаточно знать основы работы с пакетом презентаций; в более сложных тестах используются элементы программирования VBA.

Стоит отметить, что интерактивный плакат обеспечивает высокую степень наглядности учебного процесса: разнообразие материала; использование мультимедийных ресурсов; создание простой и удобной навигации.

### Интерактивная игра

Цель использования *интерактивной игры* «In the land of fairy-tale» – «В гостях у сказки» для обучающихся 2-3 класса заключается в формировании интереса к чтению и письму на английском языке; развитии воображения, наблюдательности; воспитании чувства ответственности, умения принимать решения; формировании уважительного отношения друг к другу при сотрудничестве и оказании взаимопомощи при работе в парах.

Данная игра может быть применена на повторительно-обобщающем уроке в форме индивидуальной или парной организации познавательной деятельности. В предлагаемой игре четко прослеживаются межпредметные связи (окружающий мир, информатика и ИКТ, литературное чтение).

Обучающиеся, погружившись в игровую ситуацию, начинают выполнять предлагаемые задания, осуществляют актуализацию изученного лексического/ грамматического материала по темам «Животные», «Цвета», основываясь на учебную ситуацию и личный опыт.

В процессе работы у обучающихся формируются УУД:

Таблица 1

Планируемый результат	
Предметные умения	Универсальные учебные действия
– Читать текст на английском языке с полным пониманием информации; – отработать лексические единицы по темам «Животные», «Цвета», грамматические конструкции; – отработать произносительные навыки	Личностные: формирование ответственного отношения к живой природе, готовности к саморазвитию и самообразованию, коммуникативной компетентности в общении со сверстниками. Регулятивные: осуществление самонаблюдения, самооценки коммуникативной деятельности на английском языке. Познавательные: построение логических решений, включающее установление причинно-следственных связей, ознакомительного, поискового чтения. Коммуникативные: формулировка собственного вывода, умение адекватно использовать речевые средства для решения коммуникативных задач

Считаю, что системная интеграция ИКТ и проектно-исследовательской технологии в процессе преподавания английского языка служит средством комплексного решения задач воспитания, образования, развития интеллектуального потенциала обучающихся. Сформированные проектно-исследовательские умения и навыки, умения использовать современные ИКТ позволяют обучающимся эффективно применять их на практике, на уроках английского языка и во внеурочной деятельности.

Результатом такой работы является стабильный рост качества обучения по английскому языку, рост количества участников предметных олимпиад и конкурсов по английскому языку, наличие призовых мест в предметных олимпиадах, городских Слетах Научных обществ учащихся, создание медиатеки учебных и дидактических материалов по английскому языку.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Головкин Е.А. Инфокоммуникационные технологии как средство моделирования социокультурного пространства изучения иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2007. № 8. С. 63.
2. О преподавании иностранного языка в условиях введения федерального компонента государственного стандарта общего образования» // Английский язык в школе. 2004. № 3. С. 9.
3. Полат Е.С. Интернет во внеклассной работе по иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2001. № 5. С. 4.

УДК 378

*А.Б.Малинин, О.В.Нефёдов*

### ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются некоторые точки зрения относительно того следует ли использовать родной язык в преподавании английского языка как иностранного. В результате рассмотрения данной проблемы авторы пришли к следующему выводу: чем выше уровень иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, тем реже следует использовать родной язык.

**Ключевые слова:** иностранный язык; родной язык; английский язык как иностранный; иноязычная коммуникативная компетенция.

## EXPEDIENCY OF USING NATIVE LANGUAGE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**Abstract:** this article discusses some pros and cons in teaching English as a foreign language – whether to use native language or not. The general conclusion is as follows: the higher the level of students' foreign language communicative competence is, the less the amount of cases when a native language is used must be.

**Key words:** foreign language; native language; English as a foreign language; foreign language communicative competence.

In the late 1970s – early 1980s in western methodology the idea to eliminate native languages from the process of teaching English was widespread. This idea was declared as follows: All of what should be taught in English must be done in English.

The idea seems to be quite good, but the reality is somewhat different. This approach does not take into account a number of factors. Such a strategy is possible in a multiethnic class and an English-speaking environment. Here it is not only desirable to use English in all situations, but, in fact, is the only possible way, taking into account mixed-type groups of students.

This does not mean that similar circumstances are typical in most cases in teaching English as a foreign Language. Most often English is taught by non-native teachers and students have the same linguistic background and culture.

Many teachers tend to use mostly English: give instructions, ask questions, and require that students use English at work in groups and in pairs. However, when English is not native for teachers, they can't take full advantage of its capabilities, and vice versa; a teacher who is a native speaker can't provide a translation of an English word accurately and quickly.

Some methodologists believe that a foreign language must be studied excluding the native one, while others argue for comparison of the two language systems, believing that the use of the native tongue in teaching a foreign language enables to teach more economically and efficiently.

There are two extremes when teachers speak their native language too much or vice versa, practice an exclusive usage of a foreign language. Both approaches are adverse to efficiency.

The use of a native language should be purposeful and focused and should be limited to a certain number of situations where it helps to optimize the process of learning [3].

E.A.Pavlova distinguishes six functions of a native language in a foreign language classroom:

1. Motivational function (a native language is often used in formulating the goal of the lesson, in expositions before doing exercises in order to arouse students' interest for the upcoming work; instructions to tasks; while summing up the results at the end of the lesson; creation of problem situations in the classroom; formulation of creative tasks).
2. Learning function (a native language is used to explain the peculiarities of articulation of sounds at the stage of formation of pronunciation skills, at the stage of presentation of the new grammar material, while explaining linguistic and cultural material, when comparing cultural realia of different countries).
3. Organizational function (it's more reasonable to explain the rules of new games in native language).
4. Semantic function (when immediate / direct techniques fail to work properly).
5. Controlling function (at the stage of improvement or control of lexical and grammar skills formation the so-called "reverse translation" can be effective);
6. Communicative function (a native language can also help teachers to formulate the motives of communication, to get students' interested, make it interesting for them to communicate and interact; a native language is a means of expanding students' vocabulary and an effective support for utterance generation as part of the subject under study). [Ibid.]

J.M.Kolker, E.S.Ustinova, I.M.Sheina point out that a native language is an essential tool in the development of a foreign language communicative competence as a whole. They identified 14 functions of a native language in the process of learning a foreign language, including native language as a means of explaining the new grammar material, as a means of semantization of lexical units, control of understanding of the meaning of grammar structures or lexical units when reading or listening to the text, support of educational communication (i.e. commands, instructions for assignments, wording of the purpose of a lesson, presentation of speech situation and so on.), as a means of preventing errors due to the cross-language interference, as a means of formation of lexical, grammar and intonation skills, as a method of correction of mistakes, as a means of context creation, as a means of actualization of grammatical phenomena under study, as a means of self-actualization of derivatives according to familiar word-formation models, as a means of economical combination of practical and educational purposes, as a means of linguistic world-view formation, as a means of contributing to the development of thinking in the process of cognitive games, as a means of memory and thinking activation in the process of reading and listening [2].



Basing on the advantages of comparison of native and foreign languages for teaching purposes T.A. Baranovskaya formulates some general principles of this comparison. The first principle is *comparative designation* of the objective world realities. The second principle is *communicative sufficiency* of the system element, i.e. if an element or a combination of elements adequately reproduces the content that is inherent by the intention of the speaker and determined by the course of the communicative act. The third principle is *functional correspondence* of elements in native and foreign languages. Systemically these functional communicative ways of content transfer may not be identical, but they should be functionally equivalent. The fourth principle is *equal semantic intension* of elements. This principle determines the equality of generalization level of each of the elements being compared. The fifth principle is *correspondence* of compared element with students' background knowledge.

Thus, the comparison of languages for teaching purposes should be aimed at the main goal – teaching of relevant communication in the target language [1. С. 53-55].

A native language is especially effective with students at the elementary level, when the use of it enables to make sure that students understand questions, commands or instructions precisely.

There is no denying the fact that the knowledge of students' native language allows a teacher to match it and the foreign one under study, and the teacher can know potential problems with lexical units, false friends etc.

Thus, the general conclusions may be as follows: the higher the level of students' knowledge and their linguistic competence is, the less the amount of cases when a native language is used in class must be. A teacher should gradually dispose with the commands and instructions given in the native language, especially at the lessons of oral communication, practical reading and grammar. However, when it comes to explanation of idioms, linguistic and cultural realities, newly-coined words (especially exocentric compounds, false derivations, mixed types of word-formation etc.) or words with shifted meanings (like slangisms, argotisms etc.) in the language under study it may be useful to interest students with finding parallels with their native tongue and different ways to translate and consequently – to learn quicker the new material.

And of course the distinction should be made between the so-called service utterances made at the lessons and cases when the use of a native language is aimed at the analysis of different types of notions discussed at the lessons of Comparative Linguistics, Translation Practice etc., where the use of a native language can't be omitted.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Барановская Т.А. Особенности изучения иностранного языка // Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 53-55.
2. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Шеина И.М. Как использовать родной язык на разных ступенях изучения иностранного. Рязань, РГУ, 2007. 216 с.
3. Павлова Е.А. Место и роль родного языка в обучении иностранному языку. URL: <http://festival.1september.ru/articles/525159/>.

УДК 373.24/.25

**Михайлова И.В.**

*Научный руководитель –  
Маралова Е.А., д-р пед. наук, проф.*

#### РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** Рече-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста актуально для их позитивной социализации, полноценного личностного становления и успешности в самореализации. Приведённые методы, способы и приёмы создания соответствующих условий в детском саду опробованы многолетним педагогическим опытом автора и квалифицируются им как эффективные для образовательно-развивающих целей образовательной практики.

**Ключевые слова:** дошкольный возраст, речевое развитие, рече-коммуникативное развитие, театрализованные игры, организация социально-педагогической развивающей среды

Дошкольный возраст является наиболее важным периодом развития всех психических процессов, в том числе – речи. Коммуникативно-речевое развитие, его объём и характер становятся главными показателями

успешности игровой, коммуникативной, учебно-познавательной, трудовой и других видов деятельности. Процесс развития речи предполагает освоение не только содержательной, но и образной, эмоциональной стороны языка. Использование детьми в театрализованной игре разнообразных средств выразительности речи – важнейшее условие своевременного интеллектуального, речевого, литературного и художественного развития [1].

Особый интерес и воодушевление детей вызывают театрализованные игры. Дошкольники с удовольствием включаются в игру, воплощают сценические образы, превращаются в артистов. В театрализованной деятельности ребенок чувствует себя раскованно и свободно, как во время игры [2]. В театрализованной деятельности используются лучшие образцы художественного слова и складывается естественная ситуация речевого общения, что активизирует словарь, совершенствует связную речь и её грамматический строй [3].

Знакомясь с различными видами театра, участвуя в совместной театрализованной деятельности, дети познают окружающий мир во всем его многообразии через образы, краски, звуки, овладевают способами взаимодействия. Умело поставленные воспитателем вопросы и «режиссёрские задания» превращают игру в развивающую – заставляют детей думать, анализировать, делать выводы и обобщения в форме словесных понятий. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая культура его речи, ее интонационный строй [4].

Театрализованная деятельность является источником глубоких чувств и переживаний ребенка, приобщает его к духовным ценностям, обогащает эмоциональную сферу ребенка, заставляя его сочувствовать и сопереживать персонажам сюжета.

Театрализованная деятельность также позволяет формировать социальный опыт, культуросообразные навыки поведения благодаря тому, что каждое литературное произведение или сказка для детей дошкольного возраста всегда имеют нравственную направленность. Любимые герои становятся образцами для подражания и отождествления. Именно способность ребенка к такой идентификации с любимым театральным образом позволяет педагогу оказывать позитивное влияние на рече-коммуникативное развитие детей. В организованной игровой театрализованной деятельности детей у педагога дошкольного образования появляется возможность решать многие воспитательно-развивающие задачи [5]:

- Стимулировать интерес дошкольников к театрализованной деятельности, желание выступать вместе с коллективом сверстников.
- Создавать естественные для возраста детей условия, развивающую среду для фантазирования, воображения, творчества, овладения рече-коммуникативными навыками.
- Побуждать к импровизации с использованием доступных каждому ребенку средств выразительности (мимика, жесты, движения и т.п.); помогать в самовыражении с помощью просодических голосовых средств.
- Способствовать тому, чтобы знания ребенка о жизни, его желания и интересы естественно вплелись в содержание театрализованной деятельности.
- Обучать приёмам согласования своих действий с действиями партнеров по игре (слушать, не перебивая; говорить, обращаясь к партнеру).
- Помогать выполнению движений и действий, соответствующих логике сюжета, образу персонаже, с учетом места действия и настроению повествования.
- Вызывать желание произносить самостоятельно небольшие монологи и включаться в развернутые диалоги (в соответствии с сюжетом инсценировки).

Работу по организации театрализованной игровой деятельности целесообразно выстраивать по следующим направлениям:

- повышение уровня владения речевыми умениями и навыками в разных коммуникативных условиях игры;
- создание условий для освоения разных коммуникативных стратегий с целью личностного развития и позитивной социализации;
- проведение системной работы по речевому развитию детей средствами театрализованной деятельности.

Для решения поставленных задач педагогу дошкольного образования важно использовать разнообразные методы и приемы речевого развития детей [6]:

- повторение (по образцу произношения) нового или трудного слова;
- проблематизированные вопросы;
- индивидуализированные дидактические игры, направленные на развитие речи;
- прием речевой игры с продолжением;
- упражнения в подборе слова;
- словесные игры;
- обыгрывание с помощью кукол сюжетов из сказок и реальной жизни в детском саду;

- разыгрывание вместе с детьми воображаемых ситуаций.

Развитию уверенности в себе и овладению социальными навыками поведения способствует организованная для ребенка возможность проявить себя в разных ролях. Для мотивирования детей к театрализованной игре педагог может использовать:

- ✓ выбор детьми роли по своему желанию;
- ✓ назначение на главные роли наиболее робких, застенчивых детей;
- ✓ распределение ролей по карточкам (дети берут из рук воспитателя любую карточку, на которой схематично изображен персонаж);
- ✓ проигрывание ролей в парах.

Работая над ролью с детьми важно:

- Дать художественное описание того места, где будет происходить действие инсценировки (лес, дом, дорога и т.п.), и неоднократно выразительно перечитывать поэтическое произведение, привлекая детей к проговариванию отдельных строк и увеличивая количество запомнившихся фрагментов сценария.

- Вместе с детьми анализировать события, которые описаны в литературном произведении.
- Распределить роли.
- Рассуждать по поводу внешнего вида персонажей, их поведения, отношения к другим персонажам и т.п.
- Беседовать о том, что каждый образ, в котором детям предстоит действовать, должен быть неповторимым («Какая Машенька – веселая или грустная? Как она выглядит?» и т.п.).

Основные направления развития театрализованной игры состоят в постепенном переходе ребенка:

- от наблюдения театрализованной постановки взрослых к самостоятельной игровой деятельности;
- от индивидуальной игры и «игры рядом» к игре в группе из трех-пяти сверстников, исполняющих роли;
- от имитации действий фольклорных и литературных персонажей к имитации действий в сочетании с передачей основных эмоций героя и освоению роли как созданию простого «типичного» образа в игре-драматизации.

Успех развивающих педагогических воздействий во многом зависит от целенаправленной взаимосвязи воспитателей и родителей для решения ряда задач [7]:

- объединение усилий взрослых для успешного речевого развития каждого воспитанника группы;
- формирование у родителей желания помогать своему ребенку, общение с ним;
- приобретение умений правильно реагировать на проблемы и достижения своего ребенка.

Если детям создать условия для самостоятельных театрализованных игр, то они смогут подражать игровым образам, общаться друг с другом в контексте сценария и рефлексии над сюжетным действием [8].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А.Васильевой, В.В.Гербова, Т.С.Комаровой. М.: Мозаика–синтез, 2010.
2. Антипина А.Е. Театрализованная деятельность в детском саду. М., 2003.
3. Артёмова Л.В. Театрализованные игры дошкольников. М.: Просвещение, 1991.
4. Маханева М.Д. Театрализованные занятия в детском саду. М., 2001.
5. Шорохова О.А. Играем в сказку. М: Творческий центр, 2007.
6. Гербова В.В. Развитие речи в детском саду / Программа и методические рекомендации. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 56 с.
7. Диагностика речевого развития дошкольников: Научно-методическое пособие / Под ред. О.С.Ушаковой. М.: Изд. РАО, 1997. 136 с.
8. Караманенко Т.Н., Караманенко Ю.Г. Кукольный театр дошкольникам: Театр картинок. Театр игр. Театр Петрушек: пособие для воспитателей и музыкальных руководителей. СПб.: 2003.

УДК 81'22

*А.Т.Оналбаева*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ

**Аннотация.** Работа посвящена исследованию невербальных средств общения, особое внимание уделяется использованию невербальных средств общения в практике преподавания РКИ. Невербальные средства общения играют важную роль и в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие, как преподавателя, так и студента.

**Ключевые слова:** невербальная семиотика, коммуникация, речевой акт, русский язык, иностранный язык.

Система преподавания, учитывая современные тенденции образовательной деятельности, требует поиска новых организационных форм, методов обучения и воспитания. Данные процессы актуальны в иностранной аудитории, где интерактивные методы обучения становятся эффективными ввиду высокого уровня трудности обучения студентов неродному языку. Научить учиться, научить думать, научить находить новые решения и создавать свое собственное будущее – педагогические принципы современной школы.

В учебном процессе всегда важную роль играло умение педагога применять индивидуальный подход к учащимся, что являлось показателем его профессионального мастерства. В современных условиях умение работать с каждым студентом, учитывая его особенности и способности, потребности, мотивы обучения стало необходимым, более того, обязательным требованием, которое предъявляется к преподавателю [1, с.113].

В иностранной аудитории традиционные занятия, как показывает педагогическая практика, неэффективны, если они проходят в виде монолога преподавателя. Активизации деятельности студентов, решение учебных задач при обучении казахскому языку как иностранному (расширение лексического минимума, овладение навыками устной и письменной речи и др.) достигается с помощью таких интерактивных методов обучения как *импровизация, ролевые игры, эвристические беседы и др.* Педагог вызывает ответную реакцию обучающихся, стимулирует их познавательную деятельность, активизирует исследовательский интерес.

Итак, что же такое интерактивное обучение? От англ. «interact» – находиться во взаимодействии, действовать друг на друга; обучение через участие, взаимодействие в составе меняющихся групп. Стратегия интерактивного обучения включает в себя использование педагогом определенной системы способов, приемов, методов образовательного процесса, которые основаны на субъект-субъектных отношениях педагога и учащегося; на использовании обратной связи и максимальной активности обучающихся.

Интерактивная модель ставит своей целью организацию комфортных условий обучения, при которых все учащиеся активно взаимодействуют между собой. Именно использование этой модели обучения преподавателем на своих занятиях, говорит о его инновационной деятельности. Организация интерактивного обучения предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, общее решение вопросов на основании анализа обстоятельств и ситуаций, проникновение информационных потоков в сознание, вызывающих его активную деятельность. Понятно, что структура интерактивного занятия будет отличаться от структуры обычного, это также требует профессионализма и опыта преподавателя. Поэтому в структуру занятия включаются только элементы интерактивной модели обучения – конкретные приёмы и методы, позволяющие сделать занятие необычным и более насыщенным и интересным. Хотя можно проводить и полностью интерактивные уроки. [2, с. 98].

Основными принципами интерактивного подхода к обучению языку как иностранному современные специалисты выделяют следующие:

- взаимное общение на иностранном языке с целью принятия и продуцирования аутентичной информации, одинаково интересной для всех участников, в ситуации, важной для всех;
- совместная деятельность, характеризующаяся взаимосвязью трех объектов: производителя информации, получателя информации и ситуативного контекста;
- изменение традиционной роли преподавателя в учебном процессе, переход к демократическому стилю общения;
- рефлексивность обучения, сознательное и критическое осмысление действия, его мотивов, качества и результатов, как со стороны преподавателя, так и учащихся. [2, с. 87].

При преподавании казахского языка иностранным студентам невербальные средства общения играют важную роль в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие, как преподавателя, так и студента.

Следует отметить, что данный аспект педагогического общения находился в поле зрения исследований многих авторов. Так, А.С.Макаренко писал, что для него, в его практике, «как и для многих опытных учителей, такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть» [3]. Однако только в последнее время невербальные средства стали все больше привлекать внимание исследователей феномена общения.

Мы очень часто обращаемся к этому способу передачи информации, общаясь с друзьями, родственниками, деловыми партнерами, сослуживцами и с теми, с кем лишь на мгновение сталкиваемся в повседневной жизни. Он во многом определяет как реакцию на окружающих, так и их отношение к нам. Стоит только сознательно отнестись к этим безмолвным сигналам, которые мы одновременно и подаем, и принимаем, как мы тут же откроем для себя возможность более эффективного и действительного их использования.

Невербальное общение – общение без помощи слов часто возникает бессознательно. Оно может либо дополнять и усиливать словесное общение, либо ему противоречить и ослаблять. Хотя невербальное общение и является часто бессознательным процессом, в настоящее время оно достаточно хорошо изучено и для достижения нужного эффекта с успехом может контролироваться.

Способность к языку жестов является врожденной, как быстро она развивается в тот период, когда человек учится говорить, и какую роль в ее развитии играет подражание окружающим. Самые современные представления позволяют думать, что способность читать чужие мысли свойственна всем людям. Разные внешние признаки, такие как выражение лица или направление взгляда, помогают нам догадаться о чувствах других людей и об их намерениях по отношению к вам. Особенностью языка телодвижений является то, что его проявление обусловлено импульсами нашего подсознания. Невозможность подделать такие импульсы позволяет нам доверять этому языку больше, чем обычному, вербальному каналу общения.

Альберт Мейерабиан установил, что передача информации происходит за счет вербальных средств (только слов) на 7%, за счет звуковых средств (включая тон голоса, интонацию звука) на 38% и за счет невербальных средств на 55%. Профессор Бердвиссл установил, что в среднем человек говорит словами только в течение 10-11 минут в день, и что каждое предложение в среднем звучит не более 2,5 секунд. [4].

В современной российской лингвистике существует три подхода, характеризующих роль невербальных элементов в соотношении их с вербальными элементами. Так, Г.В.Колшанский рассматривает первые как вспомогательные средства общения, вторичные относительно номинативной и коммуникативной функций языка. В частности он отмечает, что «понятие «паралингвистика» – это прежде всего функциональное понятие, поэтому и саму паралингвистику следует определять как вспомогательную область лингвистики, изучающую функциональное использование неязыковых средств для формирования конкретного речевого высказывания» [5, 120]. Это первый подход. Исследователь Е.М.Верещагин характеризует невербальное как средство сопровождения речи, вне значимости, но в то же время как значимый субститут речевых отрезков – это второй подход [6].

Третий же подход рассматривает невербальные компоненты как обязательные, всегда значимые и первичные относительно момента развертывания речи. В частности, Н.И.Горелов пишет, что «процесс выражения мысли можно рассматривать принципиально иначе: невербальная внутренняя программа эксплицируется так, что вербальные средства замещают всякие иные средства общения только в случае, если последние оказываются менее эффективными и экономными при достижении коммуникативных целей» [7].

Основу современной методики преподавания русского языка иностранцам составляет коммуникативная направленность обучения.

Коммуникативная направленность обучения русскому языку на начальном этапе требует, чтобы любое языковое явление (лексическое, грамматическое или какое-либо другое) вводилось на занятиях не изолировано, а в предложении, в тексте, с указанием на связи его с другими явлениями языка. Именно коммуникативная направленность обучения требует, чтобы на любом уровне владения языком, и даже на начальном этапе, все упражнения были максимально приближены к условиям подлинного речевого общения, воссоздавали типичные жизненные ситуации. Уже на самых первых уроках русского языка, когда студенты знают только несколько слов, обозначающих окружающие их предметы, они должны понимать и строить элементарные предложения типа «Это учебник; Учебник здесь; Этот учебник интересный» и т.д.

Преподавателю, работающему в рамках коммуникативного метода, логично включать в учебный процесс обучение невербальным средствам общения. Это действительно имеет весомое значение, потому что основной целью коммуникативных подходов к преподаванию является обучение естественному человеческому общению, а его словесные составляющие, как известно, постоянно сопровождаются, дополняются, заменяются невербальными компонентами коммуникации. Из этого следует, что адекватное владение русским языком включает в себя умение пользоваться жестами как элементами невербального семиотического кода.

Невербальные средства как мимика, жестикуляция, позы, визуальная коммуникация (движение глаз, взгляды), несут большую информационную нагрузку. Наиболее показательными являются случаи, когда к помощи кинесики прибегают люди, говорящие на разных языках. Жестикуляция при этом становится единственно возможным средством общения и выполняет сугубо коммуникативную функцию. В невербальной коммуникации используются любые символы, кроме слов. Зачастую невербальная передача происходит одновременно с вербальной и может усиливать или изменять смысл слов. Обмен взглядами, выражение лица, например, улыбки и выражения неодобрения, поднятые в недоумении брови, живой или остановившийся взгляд, взгляд с выражением одобрения или неодобрения — все это примеры невербальной коммуникации.

Через невербальные проявления собеседник демонстрирует свое истинное отношение к происходящему. Невербальные средства являются объектом изучения таких наук как физиогномика, психология, социология, но в последнее десятилетие наблюдается усиление интереса к изучению невербальных средств в лингвистике, где они рассматриваются с точки зрения своего отображения в письменной речи. Жесты, выражение глаз, мимика,

поза, движение тела – все это изучает кинесика (от греч. kinesis – «движение»). Особое внимание кинесика уделяет мимике и жестикуляции. Мимика (от греч. mimikos – «подражательный») – выражение лица (глаз, бровей, губ). Под мимическими средствами понимаются движения лицевых мускулов и движения головы. Это условные знаки (кивок головы), указывающие движения – поворот головы в определенную сторону.

Посредством мимики учитель передает эмоции, подчеркивает мысль (нахмуриться, улыбнуться), вызывая этим разрядку в классе, выделяет ритмику звучания, наклоном головы выражает неуверенность, колебания, поиски нового слова.

Американский психолог Р. Вудвортс разделил мимику на шесть видов:

- 1) любовь, счастье, радость, веселье;
- 2) удивление;
- 3) страх, страдание;
- 4) гнев, решимость;
- 5) отвращение;
- 6) презрение [8].

Механические жесты отвлекают внимание слушателя от содержания речи, мешают ее восприятию. Помимо механических жестов, жесты по своему назначению бывают еще ритмические, эмоциональные, указательные, изобразительные и символические. Ритмические жесты связаны с ритмикой речи. Они подчеркивают логическое ударение, замедление и ускорение речи – то, что обычно передает интонация. Использование невербальных компонентов в речи придает высказываниям эмоциональность. Употребление невербальных компонентов задерживает внимание на каком-либо значимом для говорящего фрагменте высказывания. Вообще, жесты, мимика, т. е. кинесическое поведение является важной частью коммуникативного акта, выступая часто в качестве обязательного компонента общения.

Таким образом, можно утверждать, что в любой сфере жизнедеятельности человека невербальное поведение является значимым.

Невербальные языки важны не только для коммуникации, но прежде всего для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, к их способу жизни. Мы считаем, что в учебном процессе желательно не отрывать жесты от речи, так как в естественном говорении они тесно связаны.

Мы разделяем точку зрения тех исследователей, которые полагают, что обучать, прежде всего, следует тем элементам невербального поведения, которые имеют особую значимость в общении и различны у различных народов. К ним относятся, прежде всего, коммуникативные жесты.

Овладение культурой невербального общения на уроке русского языка в иностранной аудитории предполагает то, что преподаватель будет следить за своей жестикуляцией и внешним проявлением эмоций, и правильно выполнять и добиваться четкого выполнения учениками коммуникативных и некоммуникативных движений, характерных для традиций страны.

Таким образом, знание ритуалов, речевого этикета той страны, где находится носитель другой культуры – это настоятельная необходимость, важное условие эффективной деятельности и залог успеха в общении и деловом взаимодействии с местными жителями.

Незнание или невыполнение правил местного речевого этикета, неправильное понимание речевых действий той страны, где находимся, может привести к серьезным недоразумениям и даже конфликтам. Итак, языковые знания и знания национальной культуры не будут иметь значения без привития учащимся навыков и умений речевого и неречевого поведения.

Поэтому, одним из важнейших качеств педагога является его умение организовывать взаимодействие с учащимися, общаться с ними.

Коммуникативно-грамотный педагог знает не только словесно оптимальные средства при общении с аудиторией, но и соответствующую им интонировку, необходимый и органичный ситуациям жестикуляционный комплекс, обеспечивающий и диалогическую открытость, и правильность понимания сказанного. Выходит, что в распоряжении преподавателя не один, а два языка общения. Для первого главное – слова, фразы, их сочетание, то есть язык вербальный, а для второго – телодвижения, жесты, мимика, выражения лица, особенно глаз, расстояние между общающимися и т.д., то есть невербальный язык.

Таким образом, учиться понимать язык невербального общения важно по нескольким причинам. Во-первых, словами можно передать только фактические знания, но чтобы выразить чувства, одних слов часто бывает недостаточно. Во-вторых, знание этого языка показывает, насколько мы умеем владеть собой. Невербальные средства общения помогают нам убедиться в правильности того, что сказано словами, или, как это иногда бывает, поставить сказанное под сомнение.

Понимание невербального языка в основном приобретается при обучении. Однако следует помнить, что люди очень отличаются друг от друга в этом плане. Как правило, чуткость в невербальном общении повышается с возрастом и опытом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. М., 2000.
2. Шамова Т.И., Давыденко Т.М. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. М.: Педагогический поиск, 2001.
3. Макаренко С.А. Собр. Соч. М.: Педагогика, 1989. Т. 4. 310 с.
4. Пиз А. Язык телодвижений. 1992. С. 262.
5. Колшанский Г.В. Паралингвистика. М., 1974.
6. Верещагин Д.С. Влияние: Система дальнейшего энергоинформационного развития, III степень. СПб., 2000.
7. Горелов Н.И. Невербальные коммуникации. М., 1980.
8. Крейдлин Г.Е. Невербальная семиотика в ее соотношении с вербальной: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2000. С. 3.

УДК 378

Е.А.Павлова

### РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ — ВАЖНЫЙ ФАКТОР ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ

**Аннотация.** В данной статье подчеркивается необходимость формирования культуры интеллектуальной деятельности школьников при обучении иностранному языку. Акцент делается на грамотно сформулированные установки к упражнениям, которые содержат речемыслительные задачи, проблемные ситуации и способствуют активизации мышления и познавательной деятельности обучающихся, развивают их самостоятельность и инициативность при порождении собственных высказываний. Хорошо продуманные установки-инструкции – важный инструмент педагогического воздействия.

**Ключевые слова:** интеллектуальное развитие, речемыслительные задачи, (не)проблемные ситуации, лично-ориентированное обучение.

Вся жизнь человека постоянно ставит перед ним острые неотложные задачи и проблемы. Возникновение таких трудностей, неожиданностей, препятствий, проблем означает, что в окружающей нас действительности есть еще много неизвестного, скрытого. Следовательно, нужно более глубокое познание мира, открытие в нем все новых и новых процессов, свойств и взаимоотношений людей и вещей. Поэтому, какие бы новые веяния, рожденные требованиями времени, новыми ФГОС, не проникали в учебное заведение, как бы ни менялись программы и учебные пособия, **формирование культуры интеллектуальной деятельности обучающихся** всегда было и остается одной из основных общеобразовательных и воспитательных задач школы. Интеллектуальное развитие – важнейшая сторона подготовки подрастающего поколения.

Успех интеллектуального развития достигается, главным образом, на уроке, когда учитель остается один на один со своими учениками. И от его умения организовать систематическую познавательную деятельность школьников зависит степень интереса учащихся к учебе, уровень их знаний, готовность к постоянному самообразованию, т.е. их интеллектуальное развитие, что убедительно доказывает современная психология, педагогика и методика обучения, в частности иностранному языку. Большинство ученых признают, что развитие интеллектуальных умений и творческих способностей учащихся невозможно без проблемного обучения.

В настоящее время изучение иностранного языка в школе становится все сложнее и порой даже непосильным для некоторых учеников (даже в начальной школе). Мотивацию учащихся может спасти новизна учебного материала, нестандартные формы проведения уроков с использованием инновационных технологий и проблемных, творческих заданий при формировании коммуникативной компетенции учащихся. Новизна обеспечивает отказ от произвольного заучивания готовых образцов, развивает продуктивность речевых умений обучающихся, вызывает интерес к учебной деятельности.

Профессор Е.И.Пассов заявляет, что одним из заблуждений методики, проистекающим из путаницы в определениях «язык» и «речь», является подразделение учебных упражнений на языковые и речевые. Представители его методической школы (г. Воронеж) утверждают, что учебные упражнения могут быть коммуникативными (обучаемый участвует в одном из видов коммуникативной деятельности – говорении, слушании,

чтении, письме, имея дело с реальными сообщениями) и некоммуникативными (обучаемый тренируется в воспроизведении отдельных моментов коммуникации), а, следовательно, ситуации, в которые ставится ученик на уроке, бывают проблемными и неproblemными [Пассов, электронный ресурс].

Приведу примеры упражнений, достаточно широко распространенных в практике обучения устной речи (говорению) в средней школе: *составьте рассказ о своем родном городе / опишите город, в котором вы живете / кратко переделайте содержание рассказа-образца.*

Как правило, при этом учитель предлагает учащимся следующие вербальные опоры:

- план высказывания;
- слова или выражения в нужной форме и последовательности для обязательного употребления (например, прилагательные сразу в превосходной степени или неправильные глаголы во второй форме, а не в инфинитиве);
- прочитанный всеми рассказ – текст-опору.

В данном случае продуктивность практически не развивается, мы имеем дело с механической зубрежкой. Слушатели – одноклассники, чьи высказывания мало чем отличаются друг от друга, поэтому они не проявляют никакого интереса к ответам одноклассников, у них нет потребности вступить в общение. Зазубривание не обеспечивает продуктивного владения языковыми средствами.

Коммуникативное же упражнение по данной теме должно иметь несколько другую формулировку, например:

- *Объясните своему новому другу, за что вы любите свой родной город.*
- *Что бы ты рассказал туристам, приехавшим в ваш город впервые, по каким интересным местам провел бы экскурсию, чтобы впечатлить гостей?*

При этом можно дать учащимся содержательные опоры, например: герб города, фотографии, синтагматические модели (*т.е. незавершенные речевые образцы, используемые как основа для построения однотипных высказываний*), призванные облегчить процесс речепорождения. В современной методике подобные упражнения считаются истинно речевыми, коммуникативными, развивающими умение говорить на иностранном языке [2, с. 142].

Другие примеры установок для вызова мотивации к высказыванию на иностранном языке:

- *Ребята, я думаю, вам будет интересно узнать, какие молодежные организации существуют в мире и чем они занимаются. Прочитайте текст и скажите, членом какой организации вы бы хотели стать и почему?*

– *Многие из вас мечтают поехать в Лондон, а Сережа там был на каникулах с мамой. Расскажи, пожалуйста, ребятам о своей поездке, о том, что тебе понравилось больше всего (что удивило больше всего).*

Отличительной чертой методики проблемного обучения является использование всех функций ситуации, где коммуникативное обучение строится на основе проблемных, речемыслительных ситуаций, и главный акцент ставится не на воспроизведении учебного материала с помощью средств наглядности или словесное описание фрагментов действительности, а на создании ситуации как системы взаимоотношений между учащимися, что позволяет сделать процесс обучения иноязычной культуре максимально естественным и приближенным к условиям реального общения [1, электронный ресурс].

К сожалению, приходится констатировать тот факт, что часто обучение говорению идет исключительно по базовому учебнику и сводится к чтению и переводу упражнений и текстов, представленных в УМК. Учащиеся зазубривают готовые фразы из текстов-образцов (монологи и диалоги) ради оценки, порой, не понимая того, о чем они говорят, что неприемлемо при коммуникативном подходе, так как, построенное таким образом обучение не обеспечивает формирование продуктивных лексико-грамматических навыков говорения. Поэтому во многих школах можно наблюдать низкую мотивацию учащихся к изучению английского языка (хотя он стал обязательным предметом со 2-го класса) и полный формализм знаний.

Учителя-практики указывают на то, что упражнения, предлагаемые авторами школьных учебников по иностранному языку, не отличаются большим многообразием, поэтому от класса к классу интерес учащихся к изучению английского языка снижается. Однако замечу, что у думающего, творчески работающего учителя всегда есть возможность уточнить или переформулировать задание учебника с тем, чтобы оно в большей степени мотивировало школьников. Приведу универсальные, на мой взгляд, примеры речемыслительных задач при работе с текстом (учебным или аутентичным):

1. *Прочитайте рассказ и скажите, почему он так называется? Какой бы заголовок предложили вы?*
2. *Сравните следующие утверждения (они, как правило, даются после текста с формулировкой Agree or disagree) с теми, что содержатся в тексте. Они совпадают? Обоснуйте свое мнение, доказывая фразы из текста.*



3. Как автор описал эту историю: с юмором, критически, серьезно ...? Что вы испытали после чтения: удивление, радость, огорчение, разочарование ...?

Подобные формулировки заданий стимулируют появление новых мыслей и чувств, повышают речевую активность школьников.

При работе с текстом для чтения или восприятия его на слух можно оживить урок, предложив подросткам задание восстановить содержание высказывания по отдельным фрагментам, используя «древние рукописи», «обгоревшие письма», «испорченные записи (фонограммы)», «тексты зависшего компьютера» и т.д.

Следует помнить о том, что **интересное задание всегда проблемно**, хотя уровень проблемности может быть разным: чуть выше или ниже [6, с. 16].

Сравните установки учителя:

1. Домашнее задание – *ответить на вопросы по тексту, составить рассказ «Как школьники проводят каникулы».*

2. Давайте познакомимся с рассказами детей, как они провели зимние каникулы. *Прочитайте их рассказы и скажите, кому из них каникулы понравились больше всего и почему? Как вы считаете, что это значит, провести каникулы интересно и с пользой?*

Безусловно, во втором случае задание затрагивает сферу эмоций и чувств школьников, вызывает интерес и желание его выполнить, т.е. возникает потребность выразить свое отношение к поставленной проблеме, поэтому удельный вес коммуникативно-ориентированных упражнений при проблемном подходе должен быть значительно выше.

Иными словами, коммуникативные упражнения должны создавать для учащихся проблемную ситуацию, не превращаясь в механическую операцию, как это чаще всего бывает [3, с. 89].

Выдающийся психолог С.Л. Рубинштейн определял проблему как расхождение между тем, что требуется, и тем, что имеется. **Противоречие – основное звено проблемной ситуации** [5, электронный ресурс]. Проблема может быть разного характера:

1) она касается лично конкретного ученика, поэтому его включенность в общение, активность, эмоциональность будут выше, чем в других случаях;

2) все, что происходит, лично ученика не касается, но у него есть какое-то отношение к происходящему;

3) все, что происходит, ученик знает (из газет, ТВ, чьих-то рассказов), но сам этого не переживал;

4) все, что происходит, для него любопытно, необычно, занятно, забавно, – не более;

5) ученик не знает такой проблемы, которая возникла, она ему чужда [4, электронный ресурс].

Конечно, есть проблемы, где включены вопросы чисто логического характера: Полезно ли изучать иностранный язык? Каковы симптомы простуды? Что вы обычно делаете, если у вас болит голова / горло? Соотнесите имена известных людей с их родом занятий или вкладом в мировой истории (наука, медицина, образование, кинематограф, политика и т.д. Ответы черпаются из жизненного опыта и не требуют ни усиленного речемышления, ни особого эмоционального напряжения.

Чтобы увлечь подростков занятием языком, нужно дать им простор для творчества, чаще предлагать именно такие ситуации и задания, выполняя которые, они использовали бы свое воображение, опирались на свой жизненный опыт, делились им, высказывали свое мнение по обсуждаемым проблемам, варьируя изученные лексические единицы, используя отработанные до автоматизма грамматические конструкции. Собственный многолетний опыт работы со школьниками подтверждает, чтобы добиться этого, надо набраться терпения и постепенно, шаг за шагом учить детей перерабатывать изучаемый материал за счет большого количества подстановочных и трансформационных упражнений, которые позволят осуществить переход от решения непроблемных ситуаций к проблемным, от репродуктивной речи (зазубривания и механического воспроизведения материала, зачастую без осмысления) к продуктивной (порождение собственных высказываний в устной и письменной речи в ходе решения речемыслительных задач разной степени сложности).

При создании обычной непроблемной ситуации по той или иной теме, как правило, указываются все компоненты смыслового содержания: участники, место, время, цель общения, не осложненная препятствием. Например: *You want to buy a present for your friend. This present is a book, which he or she has wanted for a long time. You buy it in a book shop. (a conversation with a salesman).* В данном случае определены все компоненты смыслового содержания, а именно: участники общения – покупатель и продавец, цель общения – покупка известной книги, место и время общения – книжный магазин, рабочее время.

Проблемные ситуации, представляющие собой речемыслительные задачи, создаются на основе включения проблемы (преграды) на пути достижения цели и варьирования количества неизвестных компонентов, что и определяет степень проблемности. Примером проблемной ситуации с препятствием по той же теме 'Choosing a present' может быть следующая: *You want to buy a present for your friend (mother, sister etc.) but you*

*don't know what exactly to buy. Choose the best present for your nearest.* В данном случае учащийся, решающий речемыслительную задачу (проблему), сам выбирает место действия (магазин сувениров, игрушек, книжный или универсам) и участников общения (продавец, друзья или родственники советуют, что купить и почему). При построении подобных проблемных ситуаций, необходимо определить максимальное значение неизвестных компонентов, при котором проблемная ситуация, как слишком сложная, «тупиковая», не может быть присвоена учащимся, а также минимальное – при котором проблемная ситуация, как слишком легкая перестает быть проблемной, переходя в разряд непроблемных ситуаций.

Другой пример непроблемной ситуации по теме *'Travelling': You are planning to go to the US in a couple of weeks. One of your friends is going to come along. Discuss what places you will visit first of all.* Данная ситуация не является проблемной, так как опять известны все её детали (место, время, участники общения), учащимся лишь остается подобрать определенное количество мест и достопримечательностей на территории Соединенных Штатов. Если обучающиеся предварительно читали серию текстов о крупных американских городах, то они без особого труда справятся с этой ситуацией – воспроизведут в своих репликах небольшие куски готовых текстов-описаний, например, про Статую Свободы в Нью-Йорке или про Белый Дом в Вашингтоне.

Ситуация станет проблемной, если ее изменить некоторым образом: *You want to go abroad but don't know where. Call a Tourism Agency.* Данная ситуация теперь открывает широкое поле деятельности для школьников, они не ограничены определенными рамками и могут развить ситуацию по своему усмотрению (это может быть экзотическая страна или одна из англо-говорящих стран, 5-тидневная или 2-х недельная поездка с экскурсионным обслуживанием и размещением в отелях разной категории). Конечно, есть опасение, что некоторые обучающиеся не знакомы с этой социальной ролью в реальной жизни и не представляют содержание диалога в турагентстве. Задача учителя – разработать ролевые карточки (где описаны действия каждого партнера) или логико-функциональные схемы (которые будут служить вербальной опорой и выступать своего рода ориентиром содержания будущего диалога). Например:

**Pupil 1:** Suggest starting the trip with New York and seeing the Statue of Liberty in the harbor.

**Pupil 2:** Disagree and insist on visiting Washington first.

**Pupil 1:** Agree with your partner. Ask the places which he intends to visit there.

**Pupil 2:** Suggest starting the excursion with the Washington Monument.

**Pupil 1:** Add some information about this monument and express your desire to take pictures with the White House which is nearby.

**Pupil 2:** Mention that it's not allowed to enter the White House but you'll have a chance to take a lot pictures outside the building, etc ...

Приведу для сравнения возможные варианты непроблемных и проблемных ситуаций на английском языке при обучении говорению в рамках одних и тех же тем, предусмотренных школьной программой по английскому языку.

Непроблемные ситуации	Проблемные ситуации
<b>Learning foreign languages</b>	
Look through the arguments for learning English. Match each argument to its corresponding justification	Read advertisements of language courses and choose one you'd like to join. Comment on your choice and give your arguments
Guess if these statements are true or false	Make a list of 5 things you could do to help yourself to learn English. Explain your choice
Read the passage and answer the questions	Make a list of professions which require the use of foreign languages. Give your reasoning
<b>Choosing a profession</b>	
Fill in the gaps with the words from the box	What skills should people of the following professions possess: a pilot, a journalist, a police officer, a TV-host, a teacher, a top model? Why do you think so?
<b>Travelling</b>	
Look at the advertisements of four dream holidays. Which holiday tour do the words in the box relate to: a relaxing cruise, an island, a crocodile farm, Disneyland, sunshine, the Gold Buddha, dolphins, a theme park, a giraffe, etc	Design an advertisement for promotion your favourite holiday destination. Give as many arguments as possible
This is the list of signs which can help us to find the way when we are abroad. Look at them and match English and Russian equivalents	Which of them tell us what a person is permitted and what a person is prohibited to do? Which of them warn us against something?
You are planning to go to the US in a couple of weeks. One of your friends is going to come along. Discuss what places you will visit first of all	You want to go abroad but you don't know where. Call a Travel Agency

How do you treat the Earth?	
In any country you can come across environmental slogans. Read and translate the following ones	How would you interpret these slogans to your friend from Britain or the USA? ( <i>Береги природу! Природа – твой дом! Береги лес от пожара! Сохраним природу – наше будущее! По газонам не ходить! Не загрязняйте водоёмы!</i> )
Proverbs and sayings	
Look through the proverbs and sayings. Match two halves of them.	How do you understand these proverbs? Could you give some examples to illustrate them?
	Choose any 3 or 4 proverbs and develop them into a story.

Очевидно, что в первом случае (непроблемные ситуации) внимание учащихся направлено на формальную сторону высказывания (отработка лексических единиц и определенных грамматических конструкций), в то время, как формулировки во второй части таблицы (проблемные ситуации) задействуют эмоционально-оценочную сферу деятельности учащихся, поэтому они стимулируют их к порождению самостоятельных высказываний (учащиеся сами выбирают языковые средства для выражения мыслей).

При планировании уроков английского языка на средней и старшей ступени обучения (продвинутый этап) учителю важно помнить о том, что установки к упражнениям (грамотно сформулированные речевые задачи) являются инструментом методического и педагогического воздействия, позволяющим последовательно выстраивать цепь высказываний учащихся по обсуждаемой проблеме.

Речевая задача – всегда задача речемыслительная, где мышление направлено на общение (подтвердить, отказаться, выразить сожаление, сомнение, объяснить, порекомендовать и т.п.), а не на языковую форму (вставьте ..., выберите ..., измените ...), т.е. важно осознание учеником речевой функции высказывания.

В установках должны употребляться глаголы речи – explain, prove, support, etc, которые называют речевую задачу (являются ядром установки) и вызывают высказывания определенного психологического содержания. Профессор В.Б.Царькова выделяет следующие типы высказываний:

- 1) **высказывание – сообщение**, главное – его информационная ценность, полнота высказывания по проблеме (*report, say, inform, declare*);
- 2) **высказывание – объяснение**, или углубленное информирование – говорящий «заставляет» слушающих увидеть обсуждаемый предмет под определенным углом зрения (*show, point out and explain, characterize, pay attention to ..., prove, dwell upon ...*);
- 3) **высказывание – одобрение** – содержит положительную оценку говорящего (*recommend, advise, support, drive at ..., praise, wish, thank sb, congratulate, prompt*);
- 4) **высказывание – осуждение** – содержит отрицательную оценку (*criticize, contradict, deny, blame, protest, argue*);
- 5) **высказывание – убеждение** – требует от говорящего умение аргументировать свою точку зрения (*prove, encourage, reassure, insist, beg*). [6, с. 16].

Очевидно, что каждое из перечисленных высказываний информирует, выражает чувства и отношение говорящего к предмету разговора, побуждает к действию.

Таким образом, учитель может научить обучающихся целенаправленной речи, лишь применяя различные речевые задачи. Только в атмосфере общения можно воспитать речевую активность учащихся, стимулировать и направлять их познавательные интересы.

В заключении отмечу, что широкое использование речемыслительных, проблемных задач на уроках английского языка – это веяние времени и суть развивающего, личностно-ориентированного обучения на современном этапе, что несёт в себе немалое нравственное начало, ибо делает овладение иностранным языком радостным, творческим, осознанным и коллективным.

Проблемный метод обучения предоставляет большие возможности для активизации мышления и познавательной деятельности обучающихся, он развивает самостоятельность и инициативность школьников, их ответственность, критичность и самокритичность. Он привлекателен тем, что формирует систему умственных действий, которую ученик может применить не только для решения учебно-коммуникативных, но и реальных жизненных задач.

Собственные наблюдения, полученные в ходе многолетней работы с обучающимися разных возрастных групп, позволяют сделать вывод о том, что именно разумное сочетание примеров проблемного и традиционного обучения может развивать языковые способности учащихся. Отдельно взятый метод обучения не может обеспечить развитие всех навыков и умений говорить, слушать и понимать иноязычную речь, переводить, писать, которые необходимы при изучении любого иностранного языка. Проблемные задания можно предлагать на разных этапах урока, но, конечно, они наиболее эффективны по завершении темы (цикла, модуля),

так как позволяют резюмировать пройденный материал и выявить существующие точки зрения по определенной теме. Успешность выполнения заданий на основе проблемных ситуаций или возникающие трудности помогут учителю сделать вывод о том, что школьники умеют на данный момент, а что ещё нужно повторить, чему следует уделить более пристальное внимание.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гурова Л.Л. Структура проблемной задачи. [Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/418632/>].
2. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранного языка. СПб: Блиц, Cambridge University Press, 2008.
3. Леонтьев А.А. Теоретические и методологические вопросы психолингвистики. М.: Смысл, 1997.
4. Пассов Е.И. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре. [Режим доступа: [http://moirang.ru/publ/metodicheskie\\_materialy/pedagogicheskie\\_tekhnologii/tekhnologija\\_kommunikativnogo\\_obucheniya\\_inojazychnoj\\_kulture\\_e\\_i\\_passov/12-1-0-54#.ViOgg-x3BR0](http://moirang.ru/publ/metodicheskie_materialy/pedagogicheskie_tekhnologii/tekhnologija_kommunikativnogo_obucheniya_inojazychnoj_kulture_e_i_passov/12-1-0-54#.ViOgg-x3BR0)].
5. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. [Режим доступа: <http://vunivere.ru/work51359>].
6. Царькова В.Б. Какие упражнения нужны для развития умения говорить? // Коммуникативная методика. 2002. № 2. С. 14-17.

УДК 378.147

*Е.В.Раскачкина*

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ

**Аннотация.** Автор статьи предлагает педагогическую систему формирования профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки. Данная система включает в себя следующие взаимосвязанные блоки: целевой, организационно-содержательный, результативно-оценочный и комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность обозначенного процесса.

**Ключевые слова:** профессиональные ценности, интерактивные методы обучения, когнитивный компонент, деятельностно-творческий компонент, эмоционально-ценностный компонент.

Процесс формирования профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки будет результативным, если его смоделировать как педагогическую систему. Под педагогической системой понимают множество взаимосвязанных структурных компонентов, которые объединены единой образовательной целью развития личности и функционирует в целостном педагогическом процессе [4].

На основе междисциплинарного анализа литературы по вопросу формирования профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки мы выделили следующие взаимосвязанные блоки: целевой, организационно-содержательный, результативно-оценочный и комплекс педагогических условий, обеспечивающих эффективность обозначенного процесса. При этом каждый блок может рассматриваться как система, состоящая из определенных компонентов.

Системообразующим компонентом целостной системы формирования профессиональных ценностей является цель. Целью в предлагаемой нами модели является формирование профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки.

Реализация поставленной цели предполагает решение следующих задач: 1) формирование интереса к профессиональным ценностям в процессе иноязычной подготовки; 2) формирование эмоционально-ценностного отношения к профессиональным ценностям в процессе овладения видами речевой деятельности; 3) развитие профессионально-значимых качеств личности.

Организационно-содержательный блок включает в себя методы и средства обучения, а также способы организации учебной деятельности [3].

Поскольку в процессе формирования профессиональных ценностей на первое место выходит личность обучающегося, точнее тот опыт, который она приобретает и усваивает, и личностные качества, формируемые в ходе приобретения этого опыта, то и способы освоения этого опыта должны быть личностно-ориентированными, которые позволяют студентам реализовать свои возможности [1]. Задача преподавателя пробудить собственную познавательную активность студента, которая выразится в выборе и целей, и методов работы, и поведения. Разрабатывая модель формирования профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки, мы включили в нее такие способы освоения содержания образования,

которые обеспечивают субъектную позицию обучающихся в учебном процессе, позволяют им проявлять инициативу. Кроме того, для формирования профессиональных ценностей важно не только усвоение знаний, но и способов познания, мышления, деятельности и взаимодействия. Поэтому включение интерактивных методов обучения в данную модель стало необходимым условием [5].

В предложенной модели важно систематическое и комплексное применение интерактивных методов обучения.

В организационно-содержательный блок модели также входят средства обучения: авторский учебно-методический комплекс по дисциплине «Иностранный язык (немецкий)» и авторские учебные пособия по немецкому языку.

Результативно-оценочный блок включает когнитивный, деятельностно-творческий и эмоционально-ценностный компоненты профессиональных ценностей.

Когнитивный компонент оценивается с позиции приращения, пополнения знаний, увеличения объема понятий, актуализации знаний, применения их в нестандартных условиях.

К основным показателям когнитивного компонента отнесены: 1) стремление к интеллектуальному развитию; 2) проявление эрудиции и общей культуры; 3) стремление к познанию научных достижений.

Деятельностно-творческий компонент способствует формированию и развитию у студентов разнообразных способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самореализации личности в познании, труде, научной, художественной и других видах деятельности.

К основным показателям деятельностно-творческого компонента отнесены:

- 1) способность к принятию самостоятельных и рациональных решений;
- 2) способность к творческой самореализации и продуктивному действию;
- 3) способность осваивать и реализовывать инновационные технологии;
- 4) установка на высокий результат деятельности;
- 5) стремление к профессионально-карьерному росту.

Эмоционально-ценностный компонент обеспечивает познание себя, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самосовершенствования, нравственного и жизненного самоопределения, формирующий личностную позицию. Эмоционально-ценностный компонент, с точки зрения педагогики гуманизма, является системообразующим в содержании личностно-ориентированного образования, и при этом существенно отличается от традиционного содержания, системообразующим компонентом которого признается когнитивный.

К основным показателям эмоционально-ценностного компонента отнесены: 1) умение сотрудничать и общаться в коллективе; 2) способность к профессиональному и личностному развитию; 3) способность согласовывать собственные интересы с интересами других людей; 4) ответственность за порученное дело; 5) способность ставить перед собой и коллегами амбициозные цели.

Кроме того, результативно-оценочный блок содержит комплекс уровней, которые отражают качество сформированности профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процессе иноязычной подготовки.

Считаем целесообразным выделить три основных уровня сформированности профессиональных ценностей: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень проявления студентами профессиональных ценностей характеризуется осознанностью восприятия иностранного языка как ценности-средства, отражающийся в виде ценностных ориентаций студентов и характеризующийся самостоятельным проявлением в учебной деятельности совокупности необходимых умений и способностей на основе деятельностно-творческого компонента профессиональных ценностей.

Средний уровень проявления студентами профессиональных ценностей характеризуется теми же показателями, что и высокий, но характеризующийся готовностью студентов к реализации модели учебного действия, представленного преподавателем иностранного языка на основе когнитивного компонента профессиональных ценностей.

Низкий уровень проявления студентами профессиональных ценностей характеризуется недостаточным уровнем сформированности мотивации к осознанию иностранного языка как ценности-средства и отсутствием готовности студентов к проявлению ценностных ориентаций и ситуативным включением в процесс взаимодействия с преподавателем иностранного языка на основе эмоционально-ценностного компонента профессиональных ценностей.

Результатом обучения является студент со сформированными профессиональными ценностями.

Предлагаемая нами модель формирования профессиональных ценностей у студентов технического вуза в процесс иноязычной подготовки предполагает соблюдение комплекса педагогических условий, обеспечивающих ее эффективность [2]:

- 1) включение в содержание учебной дисциплины «Иностранный язык» тем, изучение которых способствует формированию профессиональных ценностей на основе обеспечения профессиональной направленности взаимодействия студентов и преподавателя иностранного языка;
- 2) информационно-содержательное наполнение учебных занятий коммуникативными ситуациями с элементами проблемно-развивающего и творческого характера;
- 3) непрерывность процесса формирования личностных качеств студентов;
- 4) создание образовательной среды, способствующей развитию когнитивного, деятельностно-творческого и эмоционально-ценностного компонентов профессиональных ценностей студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / Пер. с англ. А.М.Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 1999. 478 с.
2. Раскачкина Е.В. Педагогические условия эффективности формирования профессиональных ценностей будущих кадастровых инженеров в процессе изучения иностранного языка // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2011. № 2 (18). С. 154-161.
3. Раскачкина Е.В. Ценностно-смысловые компетенции студентов: Монография. Saarbrücken: Publishing house «LAP LAMBERT Academic Publishing», 2013. 296 с.
4. Слостенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А.Слостенина. М.: Изд. центр «Академия», 2007. 576 с.
5. Raskachkina E.V. Professional values of the students. М.: Изд-во научной литературы НОБЕЛЬ ПРЕСС, 2013. 71 с.

УДК 378.046.4

*С.В.Слинкин, В.В.Клюсова*

### ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

**Аннотация.** В статье описывается использование электронного учебно-методического комплекса курса повышения квалификации педагогических работников. Обсуждается структура электронного учебно-методического комплекса курса повышения квалификации и требования к его содержанию. Актуализируются перспективы использования дистанционных образовательных технологий в системе повышения квалификации педагогических работников Ханты-Мансийского округа – Югры.

**Ключевые слова:** дистанционные образовательные технологии (ДОТ), электронный учебно-методический комплекс курса повышения квалификации (ЭУМККПК), образовательные технологии, повышение квалификации.

В условиях Ханты-Мансийского автономного округа, с его большими территориями, низкой плотностью населения, труднодоступностью отдельных муниципалитетов, а также в связи с активным развитием информационно-коммуникационных систем в образовательных организациях особую значимость приобретают дистанционные образовательные технологии [1].

Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [3].

В АУ «Институт развития образования» это направление получило развитие с 2014 года. Для использования ДОТ применяется модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда – Moodle. Все преподаватели и специалисты по учебно-методической работе прошли обучение по использованию системы Moodle в 2014 и 2015 годах. Вместе с тем, на наш взгляд, возможности Moodle используются не достаточно активно и эффективно. Из 113 реализуемых программ повышения квалификации в системе Moodle размещены лишь 15 программ (13%), там же размещен модуль «Государственно-общественный характер управления системой образования в современных условиях» разработанный в 2014 году и используемый в программах объемом в 72 часа. Этого в современных условиях не достаточно, как с точки зрения количества размещенных в Moodle программ повышения квалификации, так и с точки зрения качества учебно-методических материалов которые там размещаются.

В этой связи назрела актуальная потребность в разработке электронного учебно-методического комплекса курса повышения квалификации [2].

Под электронным учебно-методическим комплексом курса повышения квалификации (далее ЭУМККПК) мы понимаем комплекс учебно-методических материалов по курсу повышения квалификации, который представлен

в электронном виде и обеспечивает преподавание данного курса в полном объеме (рабочая программа, материалы лекций, практикумов, методические пособия, задания, средства контроля знаний, глоссарий, справочники, приложения и т.д.).

Целями и задачами создания ЭУМККПК являются:

1. Достижение необходимого качества подготовки слушателей по всем направлениям очно-заочной, заочной, дистанционной форм обучения, стажировки, включая обучение с элементами ДОТ.
2. Создание инструмента планирования и организации учебного процесса включающего в себя:
  - определение требований к содержанию ЭУМККПК и форме представления в сети;
  - подготовку учебно-методического обеспечения каждого преподаваемого курса, формирование электронных учебно-методических комплексов по всем курсам повышения квалификации.
3. Оснащение учебного процесса в институте учебно-методическими, справочными и другими материалами, улучшающими качество подготовки слушателей.
4. Создание в информационной сети учебно-методического обеспечения для проведения занятий со слушателями с применением ДОТ.
5. Создание единой структуры и баз данных учебно-методических материалов института.
6. Переход к активному использованию электронной системы обучения в институте.

ЭУМККПК обеспечивает наполнение содержания курсов повышения квалификации с помощью компьютерных, информационных технологий и позитивно влияет на качество процесса обучения.

Структура ЭУМККПК (имеет базовую и вариативную части).

В базовую часть входят следующие материалы:

- титульный лист;
- утвержденная рабочая программа курса повышения квалификации, разработанная в соответствии с требованиями Департамента образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (приказ от 17.09.2015 № 1291 «Об утверждении единых требований к структуре, содержанию и условиям реализации программ повышения квалификации педагогических работников»);
  - аннотация (включает в себя информацию о направлениях подготовки, категориях слушателей, где и форме обучения, количестве часов, форме контроля):
    - глоссарий;
    - учебное пособие, хрестоматия или курс лекций (материалы для теоретического освоения);
    - практическое руководство по выполнению самостоятельной работы слушателей (задания с примерами решения, проектные работы, руководство по формированию презентаций и т.д.);
    - график взаимодействия слушателей с преподавателем по освоению курса с указанием последовательности рассматриваемых тем и сроков сдачи контрольных точек;
    - методические рекомендации по выполнению заданий контрольных точек, в том числе контрольных работ (требования к оформлению);
    - методические рекомендации по прохождению итоговой аттестации (требования к прохождению и оформлению работы);
    - материалы для организации контроля и самоконтроля (вопросы, тестовые вопросы по темам и модулям, тренировочные и контрольные тесты, перечень примерных тем рефератов, указания по работе с литературой и т.п.);
    - список учебной литературы, рекомендуемой слушателям в качестве основной и дополнительной;
    - критерии оценки компетенций слушателей.

В вариативную часть входят следующие дополнительные материалы (на усмотрение преподавателя):

- презентация по каждой теме;
- видео-лекции;
- дополнительное мультимедийное сопровождение (аудио-, видеоматериалы, учебные фильмы);
- дополнительные тесты по программе (для тренировочного тестирования, углубленного изучения и т.п.);
- ссылки на сетевые ресурсы в открытом доступе, содержащие базы данных, справочные системы, электронные словари, справочные материалы, периодические издания, научно-педагогическую литературу и прочие материалы, рекомендуемые в учебном процессе.

Список дополнительных информационных, справочных и методических материалов включает в себя:

- электронные учебные пособия;
- презентации лекций;
- графические, аудио- и видеоматериалы;
- виртуальные лабораторные работы, компьютерные модели;

- методические указания к практическим работам в электронном виде;
- задания для практических работ в электронном виде;
- описание и инструкции по использованию программных средств;
- рабочие тетради;
- материалы справочного характера, нормативные документы.

Допускается частичное размещение ЭУМККПК в системе дистанционного обучения АУ «Институт развития образования» для проведения текущего и итогового контроля компетенций слушателей.

Таким образом, разработанная нами структура и содержание ЭУМККПК позволяет усовершенствовать формы и методы повышения квалификации слушателей, повысить качество их обучения за счет использования современных образовательных технологий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зайченко Т.П. Инвариантная организационно-дидактическая система дистанционного обучения: монография. СПб.: Астерион, 2004. 188 с.
2. Зайченко Т.П. Основы дистанционного обучения: теоретико-практический базис: учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2004. 167 с.
3. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения / Е.С.Полат, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. М.: Академия, 2006.

УДК 376-056.36-057.874

*О.Д.Трегуб, С.Н.Яшанов*

#### ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ

**Аннотация.** В статье рассматривается методическое использование информационно-компьютерных технологий в проблемно-ориентированном обучении. Рассмотрена особенность применения проблемного обучения будущими учителями технологий в решении заданий проблемного характера.

**Ключевые слова:** проблемно-ориентированное обучение, технические дисциплины, информационно-компьютерные технологии, учителя технологий.

Одним из аспектов изменений в обществе есть его информатизация. Происходит активное внедрение новых информационных технологий в образование. Компьютер становится не только объектом обучения, но и средством образования. Развитие компьютерных сетей и технологий дистанционного обучения позволяет снять зависимость качества учебного процесса от близости к интеллектуальным источникам. Другим важным аспектом является возможность индивидуализировать процесс обучения, дополнив диалог «учитель – ученик» общением «учитель – компьютер – ученик», который снимает неравенство в отношениях и обнаруживает новые резервы для раскрытия творческого потенциала учеников.

Достижение новой целевой основы подготовки специалистов предусматривает активный переход от школы запоминания, к школе мышления, в которой вместо традиционной организации и технологии обучения по принципу накопления знаний и умений студентами, используются новые технологии индивидуальной подготовки специалиста, как творческой личности.

Новая технология обучения в высшей школе – это система социальных, психологических и дидактических мероприятий, которые дают качественно новые результаты учебно-воспитательного процесса. Они обеспечивают высокое качество подготовки выпускников высшей школы путем комплексного включения всех компонентов учебного процесса: целей, организации и методики обучения, ее гуманизации, тесного педагогического взаимодействия преподавателей и студентов. Составной частью такой технологии является введение новых приемов проблемного обучения студентов.

Компьютеризация изучения технических дисциплин в образовании становится предметом все более широких исследований. В современном обществе исследователи рассматривают отдельные аспекты применения информационно-компьютерных технологий в системе образования и в частности, в проблемном обучении. Методологическим основам проблемы использования компьютеров при изучении дисциплин информатического направления посвящены работы Ю.А.Жука, В.В.Ларионова, М.И.Жалдака, С.Н.Яшанова, Л.И.Анцыферовой, Г.А.Бордовского и др. Часть авторов показывает, что наиболее перспективным использованием компьютерной техники на занятиях является применение их, как инструментального средства.



Эти задания могут быть решены, если изменить содержание и методологию учебного процесса так, чтобы традиционное обучение циклу информатических дисциплин совмещать с развитием и формированием творческой учебной деятельности на всех видах занятий: лекционных, практических, лабораторных и др. на основе информационно-компьютерных технологий (ИКТ). Для этого необходимы интеграция и синтез методологических, методических подходов и дидактических принципов в технологии обучения. Одним из них является проблемно-ориентированная система обучения информатическим дисциплинам на основе ИКТ, которая включает комплекс самостоятельной работы поисково-исследовательского характера [1].

Под проблемно-ориентированной системой обучения понимают: обучение дисциплинам информатического цикла при интерактивном взаимодействии между субъектами учебного процесса, оперативном управлении методиками и средствами обучения для обеспечения творческой самостоятельной работы студентов [2]. Основой этой системы является поисковая учебно-исследовательская деятельность с использованием ИКТ, ориентированная на овладение методами поиска проблемных ситуаций и решения заданий, соответствующих актуальным вопросам теории и практики образования.

Для достижения целей формирования современного специалиста в педагогическом университете необходимо такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного типа учебной деятельности (познавательный) в другой – поисково-исследовательский, с соответствующим изменением потребностей и мотивов, целей, действий, средств, предметов и результатов обучения.

Эти действия нужно осуществить, прежде чем содержание и структура информации будут преобразованы в объект для изучения и создания нового знания, нового продукта (информационного или технологического). Очевидно, что при проблемно-ориентированной системе обучения эти структуры могут отличаться от дидактических схем, этапов применения при традиционном обучении будущих учителей технологий, в частности на основе новых информационных технологий. Следует отметить, что особенность применения проблемного обучения будущими учителями технологий и заключается в том, что системный анализ, свойственный для дисциплин информатического направления, применяется при решении заданий проблемного характера.

Деятельный способ решения проблемных ситуаций усиливает критическое мышление, эффективность обучения. Проблемно-ориентированное обучение будущих учителей технологий делает данную схему путем создания проектного компонента благодаря ИКТ.

Компьютер может использоваться для обработки данных и регистрации большого массива экспериментальных данных, как средство коммуникации. Это отображает тенденции использования компьютера в проблемном обучении при изучении дисциплин информатического направления.

Использование информационно-компьютерных технологий в проблемном обучении допускает принципиально новый уровень организации учебного процесса.

Практика использования ИКТ на занятиях по дисциплинам информатического направления показывает, что студентам нужно предлагать такие проблемные задания:

*Ознакомительное проблемное задание.* Это задание предназначено для того, чтобы помочь студенту осознать суть проблемной ситуации и продумать пути ее решения.

*Компьютерные проблемные задания.* В рамках этих заданий студентам предлагается провести несколько простых экспериментов с помощью компьютерных программ и ответить на контрольные вопросы.

*Экспериментальные проблемные задания.* Это задания, для решения которых студентам необходимо спланировать и провести ряд компьютерных экспериментов.

*Тестовые задания.* Это задание с выбором ответа, в ходе выполнения которого студенты могут воспользоваться компьютером.

*Исследовательские проблемные задания.* Студентам предлагается самим спланировать и провести ряд компьютерных экспериментов, которые подтверждают или опровергают некоторую закономерность. Наиболее успешным студентам предлагается самостоятельно сформулировать ряд проблемных задач, решить их и подтвердить экспериментом.

*Творческие проблемные задания.* В рамках таких заданий студенты сами придумывают задания, формулируют их, решают, а затем ставят компьютерные эксперименты для проверки полученных ответов.

Эффективность занятия зависит от того, насколько целесообразно используются на нем разные виды репродуктивной, частично поисковой, творческой деятельности студентов. Он не достигает своей цели, если преимущество отдается обычной воспроизводящей деятельности. Преподаватель готовит задание творческого развивающего характера, которое позволяет студентам по-новому посмотреть на раньше изученный материал. Развивающая функция при этом успешно реализуется благодаря более широкому использованию межпредметных связей, которые позволяют переносить и систематизировать учебную информацию.

Применение в проблемном обучении ИКТ на занятиях по дисциплинам информатического направления является эффективным фактором реализации личностно-ориентированного подхода, обеспечения его индивидуализации с учетом способностей студентов, развития мотивации студентов, повышения их внутренней самооценки. ИКТ развивают социальные и психологические качества студентов, их уверенность в себе, способность работать в коллективе, создает благоприятную для обучения атмосферу.

Обобщая выше сказанное, можно сделать вывод о том, что преподаватель на занятии может применять информационно-компьютерные технологии при решении проблемных ситуаций:

- ✓ демонстрации и иллюстрации текстов, формул, фотографий при изучении нового материала;
- ✓ иллюстрации методики решения проблемных заданий, в частности сопровождения решения каждой сложной проблемной ситуации с помощью интерактивного процесса;
- ✓ решение экспериментальных заданий с использованием анимационных экспериментов;
- ✓ проведение лабораторных работ;
- ✓ контроля над уровнем знаний студентов по методике дифференцированного обучения;
- ✓ текущего контроля знаний с использованием современных технологий дистанционного обучения.

Результативность этого процесса достигается применением современных высокоэффективных методов, средств и приемов, которые обеспечивают творческое овладение огромным массивом научных знаний. Значимость образования и ее роль считается ключевой тенденцией развития современного общества. Во многих странах мира давно понимают, что будущее за той цивилизацией, которая максимально обеспечит развитие интеллектуального и творческого потенциала своих граждан, а это возможно лишь при внедрении в учебный процесс технологий проблемного обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Жук Ю.О. Організація навчальної діяльності у комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі // Інформаційне забезпечення навчального процесу: інноваційні засоби і технології: Колективна монографія. – Київ: Атіка, 2005. – 252 с.
2. Ларионов В.В. Методологические основы проблемно-ориентированной учебы физике в техническом университете: Монография. Томск: Изд-во Том. ун-ту, 2007. 240 с.

УДК 159.9.07

*Н.В.Федосюк*

#### ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

**Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы психолого-педагогической подготовки замещающих семей, а также приведены примеры активных методов обучения кандидатов в замещающие родители.

**Ключевые слова:** замещающая семья, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, подготовка кандидатов в замещающие родители.

В настоящее время в России одним из актуальных направлений государственной политики является деинституционализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также построение системы психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи независимо от формы семейного жизнеустройства (усыновление, опекунская семья, замещающая семья). В ХМАО-Югре поиск решения данной проблемы осуществляется в контексте развития института замещающей семьи.

«Замещающая семья» рассматривается как обобщающее понятие семейной формы устройства детей и обозначает малую социальную группу, одним из членов которой является принятый на воспитание ребенок, основанную на связях, регламентированных семейным законодательством, и реализующую социально-ориентированные функции семьи. [2].

Данные современных психолого-педагогических исследований (И.А.Дубровиной, В.С.Мухиной, В.Н.Ослон, И.А.Бобылевой, М.Ю.Лобанова и др.) свидетельствуют о том, что в условиях замещающей семьи воспитание в большей степени отвечает индивидуальным потребностям ребенка, чем в условиях интернатных учреждений. Так как замещающая семья заменяет профессиональное отношение к ребёнку детско-родительскими отношениями, обеспечивает формирование постоянных отношений с близким взрослым, способствует компенсации депривационных нарушений в развитии.

Передача ребенка в замещающую семью, заменяющую родительский дом, обеспечивает ему возможность нормального физического, психологического и социального развития. Семья позволяет адекватно социализироваться, формирует полорлеву ю идентификацию, позволяет наблюдать образцы детско-родительских

отношений и супружеского взаимодействия, а также формирует у ребенка чувство защищенности и готовность к самостоятельной взрослой жизни.

Подготовка замещающих семей диктует новые требования к организации обучения кандидатов в замещающие родители. Это обусловлено тем, что увеличивается число детей, переданных в замещающие семьи и испытывающих в них жестокое обращение со стороны замещающих родителей, а также повторные отказы от детей. Основными факторами данных процессов являются:

- несоответствие родительских ожиданий реальности (идеализированные представления о ребенке, завышенные ожидания, и пр.), а также неготовность к трудностям;
- несформированность родительских компетенций (знаний, умений, навыков);
- наличие у ребенка поведенческих и эмоциональных трудностей, связанных с его предыдущим травмирующим опытом или опытом проживания в социальных учреждениях [1].

Одним из приоритетных направлений работы в развитии комплексного сопровождения замещающих семей в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, является снижение риска повторных отказов и жестокого обращения с детьми в приемных семьях. Условием успешной адаптации социализации приёмного ребёнка в замещающей семье, выступает способность создания новых стратегий функционирования приемной семьи, как целостной системы.

Коллективом БУ ХМАО-Югры «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Аистенок» реализуется «Программа подготовки лиц, желающих принять в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей».

Программа ориентирована на граждан, выразивших желание принять на воспитание в семью ребенка, оставшегося без попечения родителей, дает возможность повысить родительские компетенции, осознать свою готовность к принятию ребенка в семью, предупредить появление проблемных ситуаций и своевременно их устранить.

Основной задачей программы подготовки замещающих семей является формирование у будущих замещающих родителей осознанной основы воспитания приёмного ребёнка. В завершении освоения программы, замещающие родители должны понимать и принимать перспективы развития своей семьи и быть согласными с этими перспективами. Результатом этого является профилактика возврата детей в социальное учреждение.

При проведении занятий по подготовке замещающих родителей необходимо учитывать ряд особенностей обучения взрослых людей:

- использование активных групповых форм работы. Это обусловлено недостатком времени у обучающихся, отсутствием желания пассивного освоения учебного материала;
- неоднородность группы по социальному статусу, уровню образования и подготовленности, жизненному опыту.

При работе с такими группами рекомендуется выбирать групповые формы работы, позволяющие участникам обмениваться мнениями и опытом, обсуждать проблемы, делиться своими чувствами. Это становится возможным благодаря активному включению каждого участника в познание учебного материала через использование активных методов обучения: деловых игр, мозгового штурма, системы разнообразных упражнений, направленных на отработку определённых социальных навыков, навыков коммуникации и взаимодействия.

Включение участников программы в активные формы работы формирует не только знания в области возрастной психологии, педагогики, но в большей мере заставляет эмоционально проживать различные ситуации из жизни детей. При этом очень важным является то, чтобы кандидаты в замещающие родители были в контакте со своими чувствами и были способны понимать и выдерживать чувства ребенка.

Так, например, в ролевой игре «Привязанность» участники проживают состояния детей, воспитывающихся в благополучных семьях, и детей, оставшихся без попечения родителей. Взрослый, исполняющий роль «ребенка-сироты», «проживает» – «переживает» состояние ребенка, его чувства во время разрыва первичной привязанности, а затем формирование вторичной и последующие потери. Для участников игры становятся более понятными реакции и поведение детей, то, что вызывало страх, и отторжение в поведении детей меняется на понимание и сострадание.

Проживанию различных эмоциональных состояний в ходе занятий способствует кинотренинг. Его основой является эмоциональное отреагирование участниками актуальных на данный момент жизни чувств и переживаний интеллектуальный анализ ситуации. Так, после просмотра фильма Ролана Быкова «Я больше сюда никогда не вернусь» участники по кругу высказывают чувства, которые у них вызвал фильм, отмечают наиболее яркие эмоционально-насыщенные эпизоды.

Одной из задач программы является профилактика вторичного сиротства (возврата детей), то при проведении занятий особая роль отводится выявлению мотивов решения принятия в семью ребенка на воспитание, понятию собственных ресурсов и ограничений. Например, в ходе выполнения упражнения «Хочу – Могу –

Буду» кандидатам в замещающие родители предлагается проверить, насколько полно сформировалась их готовность к тому, чтобы изменить свой уклад жизни, привычки, приоритеты в соответствии с пополнением семьи. «Готовность» складывается из «потребности» (хочу), «способности» (могу) и «решимости» (буду).

Предлагается ответить на вопросы: «Откуда возникла моя потребность взять ребенка на воспитание?» «Из чего складывается способность к тому, чтобы резко изменить свою жизнь?», «Где вы черпаете эти силы, в чем источник вашего вдохновения, радости и желания жить?»

Отвечая на эти и другие вопросы, кандидаты рассказывают о своей семье и семейных традициях, задумываются о распределении семейных ролей (методика «Семейные роли») и стилях семейного воспитания.

В ходе мозгового штурма «Почему детей принимают в семью» участники программы эмоционально отрабатывают свои страхи и реакции в связи с приемом ребенка в семью: «Как это скажется на моей семье? Смогу ли я его полюбить? Как пройдет наша первая встреча с ребенком в семье».

В обсуждении волнующих тем участникам тренинга помогают приглашенные замещающие родители. Они делятся своим опытом, рассказывают реальные жизненные ситуации, о том, какие этапы адаптации ребенка в семье они проходили, какие «сюрпризы» их ожидали и т.д.

Неотъемлемой частью каждого занятия является рефлексия. Так в процессе реализации программы активно используются методы, стимулирующие рефлексивное мышление слушателей: групповые дискуссии, деловые игры, эссе, кинотренинг, которые помогают рефлексивно осмыслить собственные родительские компетенции, свои достижения, проблемы, умение понимать ребенка, выстраивать личные границы и вести диалог с ребенком.

В завершении каждого занятия участникам предлагается осуществить рефлексию: «На занятиях по курсу я понял \_\_, осознал \_\_, научился \_\_. Во время самостоятельных занятий я понял \_\_, осознал \_\_, научился \_\_».

Таким образом, в настоящее время развитие и становление школ подготовки замещающих родителей и служб сопровождения замещающих семей является приоритетной. В ходе обучения кандидаты в замещающие родители получают знания, умения, навыки и необходимые профессиональные качества для воспитания ребенка, оставшегося без попечения родителей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лобанова М.Ю. Особенности подготовки и сопровождения приемных родителей в системе соцзащиты // Аняевские чтения - 2010. Современные прикладные направления и проблемы психологии. 2010. // [http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya\\_693/myu-lobanova-osobennosti-podgotovki-16520.html](http://psihologia.biz/psihologiya-psihologiya-obschaya_693/myu-lobanova-osobennosti-podgotovki-16520.html).
2. Ослон В.Н. Психологическое сопровождение семьи с приемным ребенком: концепция, инновационные технологии // Психологическая наука и образование. psyedu.ru. 2010. № 5. ISSN: 2074-5885 (online).

УДК 373.3

*Е.В.Хвостова*

### ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В процессе профессиональной подготовки студентов бакалавриата по направлению «Педагогическое образование» сегодня востребованы технологии, позволяющие студентам освоить на практике модели конструктивного педагогического взаимодействия с обучающимися, апробации теоретических знаний в практической деятельности, в ситуациях моделирующих учебную реальность, чтобы иметь более полное представление о том, «как оно работает». Максимально эффективно эту потребность позволяет удовлетворить освоение интерактивных методов обучения. Особенно это касается художественно-эстетического образования школьников, в частности – музыкального.

Интерактивное обучение основано на взаимодействии всех участников образовательного процесса, реализующемся в направлениях «учитель – обучающийся», «обучающийся – обучающийся», «обучающийся – художественное произведение», «группа обучающихся – художественное произведение» и «все субъекты процесса – содержание образования». Такая организация обучения позволяет вовлечь в деятельность всех детей, присутствующих в классе, поскольку имеет место «эффект заражения»: обсуждение проблемы в группе, идея, высказанная соседом, провоцируют рождение собственных идей, согласующихся или оппозиционных предложенным другими.

Для уроков музыки особенно важно, что в процессе такой работы рождается особая образовательная среда, позволяющая осваивать приемы конструктивной коммуникации (умение активно слушать, формулировать и аргументировать свою позицию, продуктивно работать в команде и пр. воспитание уважения права

каждого на собственное мнение, толерантности и т.д.) педагогического проектирования и экспериментирования (моделирование педагогических ситуаций, кейс-задания и т.д.), работы с нормативными документами и иными источниками информации, само- и взаимоконтроля. Учитель музыки на таком занятии выступает в роли тьютора, организатора условий для обучающего сотворчества, главной целью занятия становится **содействие** в решении поставленных задач.

На уроках музыки в начальной школе в силу дефицита времени для формирования универсальных учебных действий в соответствии с требованиями федеральных государственных стандартов наиболее востребованы методы, позволяющие решать сразу несколько образовательных задач: формирование у ребенка внутренней мотивации к изучению музыки как художественной реальности, создание оптимального режима усвоения предложенного материала, развитие мыслительной самостоятельности, формирование общекультурных и предметных компетенций. К числу таких методов, по нашему мнению, можно отнести анализ конкретных ситуаций решение (case study), мозговой штурм, групповая дискуссия, деловые и ролевые игры, игры-драматизации, моделирующие реальные профессиональные ситуации и др.

**Метод анализа конкретных ситуаций (case study)** – интерактивный метод обучения, позволяющий осваивать навыки решения проблем, работы с информацией, ее анализа и синтеза аргументации, оценки альтернатив, принятия решений; навыки групповой работы. Непосредственная цель метода case-study – путем коллективного обсуждения проанализировать предложенную ситуацию, предложить варианты ее решения, определить положительные последствия и риски каждого, выбрать оптимальный в контексте поставленной проблемы. При использовании этого метода в урочной деятельности к обсуждению в группе предлагается жизненная ситуация, художественно интерпретированная автором музыкального произведения, в которую дети «погружаются», пробуют «прожить» предлагаемые условия и оценить позиции каждого участника. При отборе материала необходимо соблюсти ряд условий: связь анализируемых ситуаций с ситуациями, аксиологически и социально значимыми, с изучаемым на уроках музыкально-теоретическим материалом, соответствие уровней сложности заданий и возможности школьников их решить. Как вариант можно организовать работу микрогрупп, каждая из которых предлагает другим самостоятельно отобранную и описанную ситуацию для поиска вариантов решения. В процессе работы возможна организация «мини-лабораторий» (3-6 минигрупп), когда каждая группа составляет свой проект решения, который потом предлагает к обсуждению в классе.

Специфика работы учителя заключается в невозможности предоставить копилку готовых «рецептов» решения той или иной педагогической ситуации, возникающей в повседневной практике педагога. Уникальность каждого ребенка, каждого детского коллектива предполагает неповторимость разрешения каждой задачи. Сложность работы учителя музыки удваивается по причине отсутствия в нашем социуме «культурно-музыкальной среды»: у нескольких поколений родителей не сформирована культура «слушания музыки», не важно – дома ли, в театре или иных учреждениях культуры. О совместном же слушании с детьми речь чаще всего не идет вообще. Не практично, затратно по времени, не нужно. И огромный пласт человеческой культуры исчезает из жизни ребенка. Метод case-study позволяет достичь сразу нескольких целей в ходе работы над музыкальным произведением. В процессе работы слушатели ориентируются не только на оперирование готовым изученным материалом, но и активную выработку нового, собственного, освоение культуры поисковой и эвристической деятельности, формирование системы общечеловеческих и личностных ценностей.

Например, при изучении роли интонации и ритма в создании музыкального образа рассматриваются два произведения из цикла фортепианных пьес П.И.Чайковского «Детский альбом», имеющие к тому же программные названия: «Нянина сказка», «Баба Яга». Первое прослушивание «анонимно»: дети не знают ни автора, ни названия произведения. Обучающимся предлагается действовать по следующему плану: знакомство с ситуацией, ее особенностями, выделение проблемы (или комплекса проблем), определение условий и субъектов деятельности, способных повлиять на решение анализируемой проблемы, обсуждение вариантов выхода из проблемной ситуации, возможно, мозговой штурм, как групповой метод решения учебной проблемы, анализ возможных преимуществ и рисков – результатов того или иного принятого решения, решение кейса – предложение одного или нескольких вариантов действий, указание на возможные риски и пути их преодоления.

**Ролевая игра** – это интерактивный метод, который позволяет через погружение в моделируемую ситуацию и принятие на себя определенных социальных ролей с соответствующими правилами речевого и действительного поведения осваивать модели продуктивного поведения в предлагаемой ситуации. К ролевым играм можно отнести, например, игры-драматизации, которые решают множество задач в процессе формирования предметных и метапредметных компетенций, особенно коммуникативной: усвоение социального и коммуникативного опыта; актуализация собственного жизненного опыта (социального, коммуникативного, художественного, эмоционального и др.); продуктивность создаваемой в игре учебной ситуации (в процессе игры каждый участник не только осваивает уже сложившиеся и представляет имеющиеся у него лично системы взглядов,

отношений, но и рождает новый опыт, открывает неизвестное ему до сего момента); обогащение знаний о вербальных и невербальных средствах общения. Игры-драматизации, используемые на занятиях по музыке, позволяют учащимся не только отработать техники профессионального действия и взаимодействия, но и сформировать внутреннюю нравственно-ценностную позицию по отношению к разыгрываемой ситуации.

**Групповая дискуссия** – метод, позволяющий выявить многообразие мнений членов группы по проблемному вопросу, определить все возможные пути достижения цели, выбрать оптимальные и найти решение проблемы, устраивающее участников. Групповая дискуссия является прекрасным средством сплочения и развития группы, актуализирует опыт студентов из разных областей знания: риторика, психология, лингвистика, социология, философия и т.д., активизирует творческие возможности участников, обеспечивает принятие группой оптимальных решений.

Темой для дискуссии может послужить, например, такая «Может ли музыка считаться международным языком общения?».

**Бинарный урок** — это разновидность интегрированного урока в форме диалога двух учителей (возможен вариант с приглашением в качестве партнера профессионального музыканта или педагога из учреждения дополнительного образования). Особенно эффективна такая форма организации работы, когда на изучаемую проблему нет единой точки зрения и каждый из ведущих презентует и обосновывает один из подходов к решению проблемы. Игра на контрастах (различия в темпераментах ведущих, манере изложения материала, интонациях и тембрах голоса и пр.) поддерживает у аудитории высокий уровень внимания. По окончании изложения теоретического материала слушатели принимают активное участие в его обсуждении. Преподаватели на этом этапе занятия выступают в качестве тьюторов-консультантов. Далее группы задают друг другу вопросы, обсуждают полученные ответы. Достоинства этого типа занятия как метода интерактивного обучения заключаются в том, что у обучающихся формируется потребность и умение всесторонне рассматривать ту или иную проблему. У них появляется возможность хорошо осмыслить и запомнить полученную информацию.

Таким образом, освоение студентами бакалавриата, обучающимися по направлению «Педагогическое образование» профиль «Начальное образование», методов интерактивного обучения способствует повышению качества подготовки будущих учителей начальных классов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н.В., Реан А.А., Педагогика. СПб.: Питер, 2006. С. 103-104.
2. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600).
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.

УДК 378.14

**И.А.Царёва**

*Научный руководитель –  
Цыплакова С.А., ст. преподаватель*

### ВЛИЯНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** В статье автором рассматриваются интерактивные методы обучения, проведен анализ ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», выделены основные формы обучения.

**Ключевые слова:** метод, форма, профессиональное обучение, интерактивные методы.

В современном мире к выпускнику университета предъявляются высокие требования, относящиеся к качествам и сформированным компетенциям. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования содержится две классификации компетенций: общекультурные и профессиональные [4]. Общекультурные компетенции закладываются на начальном этапе образования студента, которые в будущем определяют направление его развития.

Общекультурные компетенции являются фундаментом для формирования профессиональных компетенций. Одновременно позволяют выпускнику стать успешнее в профессиональной и общекультурной сферах. В целях реализации компетентностного подхода требуется применять интерактивные формы обучения, которые способствуют формированию и развитию профессиональных навыков обучающихся.

Проанализировав научно-педагогическую литературу, можем сделать вывод, что в настоящее время актуально применение развивающих интерактивных технологий, которые ориентированы на личность. Соответственно, большинство исследователей связывают инновации в образовании с интерактивными методами обучения. Интерактивные методы обучения – «... все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика» [2]. С одной стороны, интерактивное обучение предполагает полное личностно-эмоциональное включение всех субъектов образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность, то есть взаимодействие обучающего и обучающихся друг с другом и обществом.

С этой точки зрения, выделяют следующие группы методов и форм интерактивного обучения. Игровая форма обучения включает: ролевую, ситуационную, организационно-деятельностную, деловую и др. К тренинговым методам обучения относят: социотехнические, социоинженерные, рефлексивные, социально-психологические и др. К дискуссионным относят: кейс-метод, эвристическая беседа, анализ ситуаций, дебаты, лекция-пресс-конференция, «круглый стол», лекция-диалог, диспут и др. Примером творческих методов являются: мозговой штурм, морфологический анализ, синектика и др. Эвристические формы обучения – это исследования, конкурсы и др. Проекты, проектный семинар, моделирование, конструирование, инсценировки относятся к проектировочным методам. Виртуальные форум и конференция, виртуальные экскурсии, компьютерное взаимодействие – это информационно-компьютерные формы. Кроме вышеприведенных методов существует еще прогностический метод [3].

С другой стороны интерактивное обучение предполагает взаимодействие участников образовательного процесса с информационной средой или её частями (интерактивные доски, интерактивное телевидение, различные обучающие программы и т.д.). Один из интерактивных методов обучения – кейс-метод, сущность которого для обучающихся заключается в игре, которая обеспечивает освоение теории и овладение практическим использованием материала. Работа с кейсом позволяет обучающемуся научиться решать проблемы, общаться, применять теоретические знания на практике, научиться вести переговоры, приобрести рефлексивные умения, сформировать у обучающихся компоненты общекультурных компетенций.

Современное общество ставит перед собой задачу сформировать творческую личность, с неординарным, креативным мышлением, используя исследовательский и эвристический (частично-поисковый). Исследовательский метод требует от студента максимум самостоятельности. В группах с разным уровнем знаний обучающихся, рациональнее применять на начальных этапах изучения дисциплины с активным участием преподавателя эвристический метод. К эвристическим методам относятся: лабораторная работа, задачи, которые предполагают самостоятельный поиск обучающимися новых знаний.

Исследовательская деятельность способствует: формированию умений творческой работы; развитию наблюдательности, воображения, умений нестандартно мыслить, диалектически воспринимать явления и закономерности окружающего мира.

Учебная дискуссия – это форма познавательной деятельности обучающихся, при которой субъекты образовательного процесса упорядоченно и целенаправленно обмениваются своими мнениями, идеями, суждениями по обсуждаемой проблеме [1].

Различные типовые игры (деловые, ролевые, имитационные) вносят разнообразие в учебный процесс. Они позволяют не только решать поставленные задачи, но и положительно мотивируют студента на изучение данной дисциплины. Игра стимулирует активное участие в образовательном процессе, вовлекаются даже наиболее пассивные студенты. Эффективнее всего применять игровые методики при завершении темы, раздела или курса.

Исследовательскую, дискуссионную формы обучения, «мозговой штурм» (эффективные методы формирования компетенций) рекомендуется применять при проведении аудиторных занятий. Метод проектов, кейс-метод позволяет сформировать такие компетенции, как умения выделять проблему и находить пути её решения, оценивать собственную деятельность, ответственность. Развитию коммуникативных качеств личности, толерантности способствуют исследовательская деятельность, дискуссии, игры, «мозговой штурм».

Таким образом, обучающий должен сочетать разные методы и формы организации образовательного процесса, для чтобы достичь наибольшего эффекта от их использования. Рассмотренные интерактивные методы могут применяться при обучении различным дисциплинам в вузах для формирования компетенций, а также при проектировании инновационных педагогических технологий, которые обеспечивают подготовку высококвалифицированных профессиональных кадров.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2014. № 2 (6). С. 12.

2. Иоффе А.Н. Активная методика – залог успеха // Гражданское образование: Материал международного проекта. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2013. С. 144.
3. Маркова С.М. Функции методов профессионального обучения // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 5-4 (49). С. 122-124.
4. Цыплакова С.А. Профессиональная подготовка студентов в рамках ФГОС ВПО третьего нового поколения // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 5 (13). С. 23.

УДК 373.5

Э.Ф.Шевчук

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** В статье описаны методы в подготовке ребят к современной жизни в её сложнейших проявлениях, в первую очередь к профессиональному самоопределению, в формировании у ребят способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, четко планировать действия и тщательно обдумывать принимаемые решения.

**Ключевые слова:** самостоятельная продуктивная учебная деятельность школьников, продуктивное образование, проблемное обучение, проблемная ситуация, деятельностный подход к обучению.

Работая учителем иностранного языка в течение 17 лет, я с удовлетворением отмечаю в последнее время значительное повышение статуса иностранного языка в российском обществе. Стремительное вхождение России в мировое сообщество, экономическая и социокультурная ситуация в стране обеспечили огромный спрос на знание иностранных языков, создали мощную мотивационную базу для их изучения. Владение иностранным языком стало рассматриваться как необходимое личностное и профессиональное качество любого специалиста, как макрофактор, объединяющий государства и народы, средство социализации [1, с. 132]. Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества актуальной задачей школьного языкового образования ставит подготовку инициативного, способного творчески мыслить выпускника, социально адаптированного к современным условиям [5, с 48].

То есть результатом образования являются не столько знания по конкретным дисциплинам, сколько умение применять их в повседневной жизни, использовать в дальнейшем обучении.

Продуктивное образование направлено на развитие познавательных и созидательных способностей личности, что позволяет учащемуся конструировать личностные знания и образовательный опыт, взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса и с окружающим миром как активная, самостоятельная, творческая личность [3, с. 207]. Направленность на продуктивное образование обуславливает приоритет самостоятельной учебной деятельности учащегося, которая является его стрессом, и перенос акцента с управляющей роли учителя на самостоятельную, активную и ответственную позицию учащегося как субъекта образовательного процесса.

Однако в ходе практического опыта преподавания иностранного языка я выявила следующие проблемы: у ребят нет навыков поисковой и исследовательской деятельности; не достаточно сформированы умения творческой, самостоятельной деятельности, навыки работы с информацией, самоорганизации. Поэтому, одним из наиболее значимых аспектов своей профессиональной деятельности считаю организацию самостоятельной продуктивной учебной деятельности учащегося.

Сегодня важным для меня является формирование у ребят способности самостоятельно мыслить, добывать и применять знания, четко планировать действия и тщательно обдумывать принимаемые решения.

В процессе школьного обучения интеллектуальные умения учащихся проходят развитие от простого к сложному. Исследования педагогов и психологов позволяют условно выделить три уровня самостоятельной деятельности учащихся, соответствующие их учебным возможностям:

1. Копирующие действия учащихся по заданному образцу.
2. Репродуктивная деятельность по воспроизведению информации о различных свойствах изучаемого объекта, в основном не выходящая за пределы памяти.
3. Продуктивная деятельность самостоятельного применения приобретенных знаний для решения задач, выходящих за пределы известного образца, требующая способности к индуктивным и дедуктивным методам [2, с. 89].



Современные авторы трактуют продуктивную учебную деятельность как тип самостоятельной творческой учебно-познавательной деятельности учащегося, которая направлена на создание лично значимого образовательного продукта [2, с. 56].

В.В.Краевский вводит понятие «принцип продуктивности обучения». Согласно этому принципу «...главным ориентиром обучения является личное образовательное приращение ученика, складывающееся из его внутренних и внешних образовательных продуктов учебной деятельности». Продуктивное обучение ориентировано не столько на изучение известного, сколько на приращение к нему нового, на сотворение учениками образовательного продукта. В результате у учащегося развиваются навыки и способности, которые свойственны специалистам соответствующей науки или области деятельности [2, с. 306].

Реализовать продуктивное обучение на практике можно через использование проблемного, деятельностного подходов с максимальным включением школьника в образовательный процесс именно как субъекта, самостоятельного и активного участника [6, с. 166].

Как отмечает М.И.Махмутов [4, с. 111], проблемное обучение – это современный процесс обучения, построенный с учётом принципа проблемности, который достигается постановкой проблемных вопросов, проблемных познавательных задач и учебных заданий исследовательского характера. Знания не передаются учащимся в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности. В решении обучающих и развивающих задач проблемного обучения центральным звеном является проблемная ситуация. Проблемная ситуация представляет собой познавательную трудность, для преодоления которой обучаемые должны приобрести новые знания или приложить интеллектуальные усилия. Учитель, создавая проблемную ситуацию, стимулирует поисковую деятельность учащихся.

Таким образом, проблемное обучение учит детей добывать знания самостоятельно.

Учитель – главная фигура, определяющая успешность школьного образования. И от его способности «и наполнить сосуд, и зажечь факел», от его профессиональной компетентности во многом зависит и судьба отдельно взятого выпускника, и судьба страны в целом.

Поэтому цель моей деятельности – создание условий для формирования навыков самостоятельной продуктивной учебной деятельности школьников в процессе изучения английского языка.

В основу моей системы работы положены следующие принципы: принцип продуктивности обучения; уважение авторской позиции ученика; учёт сенситивных периодов развития; субъектная позиция ребёнка в образовательном процессе; прерогатива самостоятельности учебной деятельности учащихся.

Моя система формирования навыков самостоятельной продуктивной учебной деятельности на уроках английского языка и во внеурочной деятельности имеет три основных компонента:

- проблемная организация учебного процесса;
- формирование умений самоорганизации и самоконтроля в ходе самостоятельной учебной деятельности;
- деятельностный подход к обучению.

Проблемная организация учебного процесса используется мною как на стадии введения учебного материала, так и на стадии его закрепления в процессе речевой практики на разных этапах обучения школьников.

На основании опыта применения проблемного обучения на уроках английского языка я определила для себя педагогические условия успешности проблемного обучения:

- создание познавательных трудностей, соответствующих интеллектуальным способностям и возрастным интересам учащихся;
- обеспечение школьников совокупностью знаний по предметному содержанию проблемной ситуации;
- соответствие индивидуальным особенностям, т.е. соблюдение принципа доступной трудности (сильным учащимся давать задания повышенной трудности, например, роль ведущего);
- формирование у школьников операционных умений решения проблемных задач.

Считаю, что последнее условие особенно важно, и одним из путей его реализации является мое личное решение некоторых из проблемных задач по такому алгоритму:

- 1) анализ ситуации,
- 2) выявление проблемы,
- 3) формулировка проблемы и
- 4) осуществление поиска ее оптимального решения.

Таким образом, учащиеся имеют возможность наглядно проследить все этапы интеллектуальной деятельности по решению задачи, мыслительные операции и способы мышления.

В решении обучающих и развивающих задач проблемного обучения центральным звеном является проблемная ситуация. От того, насколько удачно она создана, во многом зависит успех учебно-познавательного процесса. Поэтому я всегда:

- создаю проблемные ситуации, как на реальном жизненном материале, так и на историческом, описанном в литературе, но ни в коем случае они не становятся произвольной конструкцией ума;
- решение проблем строю на знакомом учебном материале либо на основе полученного ранее практического опыта;
- формулирую вопросы таким образом, чтобы они исключали всякую попытку отделаться заученным материалом и требовали самостоятельного мышления, творческой мобилизации ранее полученных знаний;
- при составлении проблем-вопросов я руководствуюсь правилом: все вопросы должны требовать или объяснения тех или иных явлений с точки зрения («почему?»), «чем объясняется?», «в чем причина?» и т.п.), или доказательства истинности известных (изучаемых в данной теме) положений.

Учебной мотивации достигаю тем, что проблемные вопросы затрагивают интересы ученика (взаимоотношение в семье, увлечения, проблемы подростков). Например, когда в школе намечается интересное мероприятие, организую обмен мнениями, планами и идеями о его проведении. Для успешного выполнения задания предлагаю заранее подготовленные словарики с новой тематической лексикой. Опыт показывает, что лучше не нарушать хода обсуждения для разбора языковых ошибок, а просто исправлять их. При повторении какой-либо ошибки беру ее на заметку и на следующем уроке провожу необходимые тренировочные упражнения.

Считаю, что именно самостоятельная деятельность связывает обучение и развитие. Самостоятельная работа учащихся является неотъемлемым элементом продуктивного обучения. Стремлюсь к тому, чтобы моя функция непосредственной передачи знаний учащимся последовательно уменьшалась, а доля самостоятельности учеников в овладении знаниями – соответственно росла.

Формирование навыков самостоятельной творческой деятельности происходит эффективно, если работа ребёнка на каждом уроке, организуется по схеме: четкая формулировка учителем заданий, указывающих на характер и цель предстоящей деятельности; самостоятельное планирование школьником предстоящей деятельности; самостоятельный выбор содержания и тематической лексики; самостоятельное выполнение задания; сопоставление полученного продукта с тем, что планировалось. Для обучения навыкам самостоятельной деятельности использую творческие задания: сочинения, составление диалогов, монологов, вопросов к тексту, написание письма, разработка проекта, учебное исследование, др.

Продуктивность урока выше, когда обучающие усилия учителя совпадают с собственными усилиями школьника. Деятельностный подход реализую, используя такие формы работы, как исследования, проекты, учебная дискуссия, «Круглый стол», деловая игра и т.д.

Действенным средством познания мира, развития творчества, научного мышления подрастающего поколения рассматриваю исследовательскую и проектную деятельность, которую организую как на уроках, так и во внеурочной работе.

Опыт моей работы свидетельствует о том, что данная система преподавания английского языка стимулирует речевую деятельность, увеличивает ее объем и разнообразие речевых форм, а также способствуют прочности формируемых речевых навыков и умений. С удовлетворением замечаю, что мои ученики становятся более коммуникабельными, умеют обосновать свою точку зрения, находят свой способ выражения мыслей и чувств; характер задаваемых вопросов меняется: от репродуктивных к продуктивным. При выполнении практических заданий проявляются умения самоорганизации и самоконтроля. Ребята активно используют информационные возможности Интернет в учебном процессе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бураева М.К. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку. Проблемное обучение. Oxford University Press, 1997.
2. Колкер Я.М., Устинова Е.С. Как достигается сотрудничество преподавателя и обучаемого. Самостоятельная работа обучающихся // Иностранные языки в школе. 2000. № 1.
3. Леднев В.С., Дик, Ю.С. Современные методы обучения иностранным языкам. Проблемное обучение / В.С.Леднев, Ю.С. Дик и др.
4. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе: Книга для учителей. М., Просвещение, 1977. 238 с.
5. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 1991.
6. Спиркин А.Г. В мире мудрых мыслей: Методическое пособие. М., 1985.

### III. НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.3

*А.Ю.Акмалов*

#### ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается технологический подход к обучению, а также основные аспекты использования современных образовательных технологий в образовательном процессе образовательной организации, осуществляющей уровневую подготовку бакалавров.

**Ключевые слова:** современные образовательные технологии, уровневое образование, профессиональная подготовка, психолого-педагогическая подготовка, технологический подход к обучению, критерии технологичности.

Система многоуровневой подготовки студентов в сфере высшего образования в РФ стала реальностью. В связи с этим перед образовательными организациями возникли актуальные задачи уровневой подготовки бакалавров и магистрантов. «Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 07.02.2011г. №163-р, предполагает то, что в настоящее время сложились определенные тенденции к созданию условий, которые обеспечивают как качество, так и доступность образовательных услуг. Вместе с тем мы вынуждены констатировать тот факт, уровень развития современного российского образования не соответствует в должной степени требованиям инновационного развития Российской Федерации.

Особенно актуальной является проблема профессиональной подготовки в первую очередь бакалавров в системе многоуровневого педагогического образования. Необходимо создание современных технологий обучения, которые ориентированы на самостоятельную, творческую деятельность в процессе обучения и впоследствии на активное участие обучающихся в социальной жизни нашего общества и государства.

Современная система профессионального образования претерпевает неизбежные изменения, связанные с изменившимися социальными условиями, социально-психологической ситуацией. Обучение направляется на субъекта педагогического процесса и запросы потенциального работодателя. Следовательно, это необходимо учитывать при разработке и подбору технологий обучения из имеющегося к настоящему времени арсенала.

К социально-психологическим особенностям современных обучающихся можно отнести следующие категории:

- мотивация учения со стороны обучаемого, что накладывает ответственность на педагога, который обязан в сжатые сроки с минимальными затратами времени и средств показать оптимальный результат обученности;
- мотивация обучаемого к высокому качеству овладения будущей профессией, умение и желание видеть результаты обучения;
- устойчивое формирование умения добывать новые знания и использовать имеющиеся знания в измененной ситуации.

Перечисленные выше категории требуют выдвижения на первый план задачи обучения, которая способствует компетентному выполнению профессиональной деятельности, то есть соединять теорию и практику гармонично без перекосов.

Решение обозначенной проблемы возможно не столько с позиций технологического подхода к обучению, сколько с использованием уже имеющихся апробированных современных технологий обучения. Это предполагает овладение различными видами деятельности как педагога, так и обучаемых.

Полностью отказаться от технологического подхода к обучению мы не можем, поскольку подход предполагает схематичное, алгоритмизированное описание технологии процесса обучения не через отдельные педагогические единицы и дефиниции, а через совместную деятельность педагога и учащегося в образовательном процессе, которая является целенаправленной и ориентированной на достижение запланированного результата.

Совместная деятельность участников образовательного процесса включает в себя: цель, предмет, средства, непосредственно процесс, который должен быть описан как последовательная совокупность форм и методов организации образовательного процесса на каждом из его этапов.

Остановимся более подробно на следующих элементах деятельности.

1. Цель деятельности по разработке и использованию технологий обучения – это установление оптимальных способов достижения целей обучения, которые способны существенно повысить эффективность обучения. Главной составляющей этого этапа являются цели обучения и результаты анализа условий обучения.

2. Предметом деятельности педагога является обучающийся, на которого следует воздействовать с целью формирования у него положительного опыта будущей профессиональной деятельности.

3. Средства обучения – это те материалы, которые используются педагогом при осуществлении образовательного процесса. Средства обучения выступают в качестве одного из важнейших элементов образовательного процесса и оказывают несомненное влияние на формы, методы, содержание и цели.

4. Образовательный процесс – педагогически обоснованный процесс обучения, воспитания и развития, организуемый субъектом образовательной деятельности, реализующим образовательную программу (оказывающим образовательные услуги).

Современная парадигма образования предполагает рассмотрение процесса обучения на субъект-субъектной основе, то есть как единого взаимосвязанного процесса взаимодействия педагога и обучающегося. Взаимодействие строится на прямых и обратных связях. И в этой системе взаимодействия педагог стимулирует, направляет, контролирует активно-познавательную деятельность обучающихся. Педагог, таким образом, выступает инициатором педагогического общения.

При технологическом подходе к обучению в центре системы образования находится обучающийся, следовательно, предметом деятельности педагога является состав деятельности обучающегося в процессе обучения. Это означает то, что педагог должен одновременно предусмотреть и состав действий, которые обучающийся будет переводить в структуру внутреннего плана сознания, и это будет результатом его обучения.

Каждая образовательная технология должна удовлетворять следующим методологическим требованиям, так называемым критериям технологичности, коими являются: концептуальность, системность, управляемость, эффективность и воспроизводимость.

*Концептуальность* образовательной технологии предполагает, что каждой педагогической технологии должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей.

*Системность* означает, что педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью его частей, целостностью.

*Управляемость* предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования средств и методов с целью коррекции результатов.

*Эффективность* указывает на то, что современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения.

*Воспроизводимость* подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) образовательной технологии в других однотипных образовательных организациях, другими субъектами [2].

Вышеперечисленные критерии технологичности определяют структуру образовательной технологии, которая включает в себя три части: концептуальная основа; содержательный компонент обучения; процессуальная часть – технологический процесс [2].

Концептуальная часть образовательной технологии представляет собой научную базу технологии. Содержательную часть технологии составляют общие и конкретные цели, содержание учебного материала. Процессуальная часть представляет собой совокупность следующих взаимосвязанных элементов: организация образовательного процесса; методы и формы учебной деятельности обучающихся; методы и формы работы преподавателя; деятельность педагога по управлению процессом усвоения материала; диагностика учебного процесса.

Источниками современной образовательной технологии являются:

- отечественный и зарубежный опыт прошлого;
- передовой педагогический опыт, в том числе и опыт педагогов-новаторов;
- идеи народной педагогики (этнопедагогика);
- достижения педагогической, психологической и других наук;
- социально-экономические преобразования в нашей стране и за рубежом;
- новое педагогическое мышление [2].

На основании вышеизложенного отметим, что продуктом деятельности при разработке технологии обучения является алгоритм деятельности педагога и обучающегося в процессе ее реализации. Данный алгоритм предусматривает анализ исходных данных, непосредственно разработку самих технологий обучения (образовательных

технологий) и вариативных способов их реализации. В результате современная образовательная технология представляет собой сочетание прошедших испытание временем традиционных источников и неизбежных современных инновационных элементов и процессов. В конечном итоге это синтез достижений педагогической науки и практики в образовательных организациях.

В условиях современных реалий информационные технологии, а частности мультимедийные технологии являются мощным средством обучения, и их применение в образовательном процессе служит серьезным инструментом для педагога в повышении эффективности обучения и качества образования [1].

К настоящему времени в российской системе психолого-педагогического образования произошли существенные, большей частью позитивные изменения, причем как в организационном, так и в содержательном аспектах. Отметим, что при отборе содержания обучения педагогов-психологов пристальное внимание уделяется прикладной направленности, что в свою очередь влечет необходимость переосмысления понятия «компетентность педагога-психолога». Современный специалист обязан владеть новыми образовательными технологиями, обеспечивающими передачу накопленного социального опыта средствами современных информационных технологий. В связи этим наиболее перспективным направлением является использование в первую очередь мультимедийных технологий в подготовке будущего педагога-психолога.

Использование мультимедийных технологий в подготовке бакалавра активизирует как обучение, так и воспитание студентов как субъектов образовательного процесса; стимулирует познавательный интерес обучающихся, а также совершенствует навыки работы с многочисленными источниками информации.

Значение и роль мультимедийных технологий отражены в следующих компетенциях бакалавра педагогического образования по направлению подготовки 050400.62 «Психолого-педагогическое образование»:

- готов использовать знание различных теорий обучения, воспитания и развития, основных образовательных программ для учащихся дошкольного, младшего школьного и подросткового возрастов (ОПК-4);
- способен выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПКПП-7);
- обладает навыками управления информацией, владеет базовыми знаниями компьютерных технологий как средством (инструментом) управления информационными процессами (получения, хранения, передачи и обработки информации) (ОК-4) [3].

Таким образом, использование современных образовательных технологий в условиях уровневой подготовки бакалавров психолого-педагогического направления гарантирует достижение конечного результата обучения – компетентного и востребованного специалиста.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кутбиддинова Р.А. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. 176 с.
2. Селевко Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств. М.: НИИ школьных технологий, 2005. 208 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.03.2010г. № 200 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)».

УДК 378.147:37.017

*Д.Я.Андреев*

#### КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ

**Аннотация.** В статье обосновывается роль компьютерной грамотности как составляющей подготовки будущих учителей технологии; выделены и охарактеризованы критерии и компоненты компьютерной грамотности в свете требований современного мира.

**Ключевые слова:** компьютерная грамотность, компоненты компьютерной грамотности, информационно-коммуникативные технологии.

Современные цели подготовки будущих учителей технологий в процессе глобальной информатизации, определяются необходимостью формирования основ информационной культуры будущих специалистов, предпосылкой которой является компьютерная грамотность.

Переход современной высшей школы на новое содержание и возрастание роли учителя в формировании составляющих общекультурных компетенций студентов обусловил необходимость исследования вопроса готовности педагога к использованию компьютера. Практика показывает, что на современном этапе развития образования еще существуют противоречия между необходимостью внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс и готовностью учителей к использованию этих технологий. Особенно это касается подготовки будущих учителей технологий. В основу отраслевых стандартов высшего образования Украины заложено требование по компьютеризации учебного процесса, но определенные социально-экономические условия и личностные факторы осложняют процесс внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс.

Сейчас существует противоречие между необходимостью формирования компьютерной грамотности у студентов — будущих учителей технологий и ее практическим воплощением, что обусловило выбор темы нашего исследования. Похожая статья: Художественный аспект профессиональной подготовки будущих учителей технологий в высших учебных заведениях Украины.

Проблемы профессиональной подготовки учителей в области информационных технологий постоянно находятся в центре внимания ученых, обсуждаются на различных конференциях и определяются разными концепциями.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что предметом исследований многих ученых является педагогический потенциал информационных технологий. В частности, проблемы формирования компьютерной грамотности и информационной культуры учителей освещены в работах Н.В.Апатова, Л.П.Бабенко, В.В.Борисова, Б.С.Гершунского, М.И.Жалдака, Н.Г.Джинчарадзе, А.Ю.Каджаспирова, Г.М.Каджаспировой, В.М.Монахова, и других. Вопросами подготовки учителя технологий в условиях информатизации образования уделяется внимание в работах С.С.Батурина, В.В.Борисова, И.Вильш, О.М.Коберника, В.К.Сидоренко, В.В.Стешенко, С.Н.Яшанова. В.В.Борисов, И.Вильш и С.С.Батурич, изучая проблему информационной культуры учителя, обращают внимание на то, что процессы глобализации, которые изменяют идеалы и мировоззрение людей, трансформируют ценности социального статуса и социальных институтов, власти и авторитетов, традиций, обычаев, пространства и времени [1, 2].

Необходимость введения и изучения понятий «информационная культура», «компьютерная грамотность» исследователи подтверждают потребностями современности и требованиями будущего.

Компьютерная грамотность, как составляющая готовности к использованию информационных технологий, определена в работах А.П.Ершова, Г.М.Ильмушкина, В.А.Каймина, И.А.Негодаева, Н.М.Розенберга, Н.Д.Угринович и др. Данные современных исследований — Л.В.Белецкий, Н.Г.Джинчарадзе, С.М.Яшанова и др. подтверждают необходимость внедрения информационных технологий в подготовку будущих учителей и одновременно указывают на недостаточный уровень овладения студентами компьютерной грамотностью.

В статье определена роль компьютерной грамотности как составляющей подготовки будущих учителей технологий; выделены и охарактеризованы критерии и компоненты компьютерной грамотности в свете требований современного мира. Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов.

Польская исследователь Иоланта Вильш убедительно доказала, что труд человека в будущем все больше и больше будет связан с информацией и оперированием нею. И.Вильш выделяет следующие необходимые умения:

- умения поиска информации;
- умения хранить информацию;
- умения преобразовывать информацию;
- умения использовать измененную информацию;
- умения создавать собственную информацию;
- умения противодействовать воздействию информации, которая уменьшает возможность влиять на окружение;
- умения оценивать собственное состояние;
- умения оценивать состояние других людей» [5, с. 82].

Содержание элементарной компьютерной грамотности сформировалось к концу 90-х гг. и, согласно Г.К.Селевко, включало: знание основных понятий информатики и вычислительной техники, принципиального устройства и функциональных возможностей компьютерной техники, современных программных оболочек; владение каким-либо текстовым редактором; наличие первоначального опыта использования прикладных программ утилитарного назначения и первоначальные представления об алгоритмах, языках и пакетах программирования.

Однако в этом случае не полностью разрешается проблема адресного профессионального использования информационных технологий в подготовке специалиста [3].

Понятие компьютерной грамотности появилось вместе с введением в школу предмета информатики. Как отмечал академик Е.П.Велихов, «цель обучения предмету «Основы информатики и вычислительной техники» можно сформулировать как достояние учениками компьютерной грамотности, что включает в себя начальные фундаментальные знания в области информатики, знания и навыки, относящиеся к простейшему использованию компьютеров, умение писать простые программы, представление о возможности и сферы применения ЭВМ, о социальных последствиях компьютеризации». Очевидно, каждый из указанных компонентов не может иметь устойчивого содержания, как и приведенный перечень не может оставаться неоспоримым и неизменным.

В этом и заключается диалектическая сущность конкретных целей обучения, которые со временем меняются. Что же представляет собой компьютерная грамотность? Можно ли сопоставить ее с обычной грамотностью? Ведь существуют более или менее устойчивые критерии — умение читать, писать, считать и т.д.

Теперь, когда опыт компьютерного просвещения только начинает накапливаться, обобщаться и анализироваться, однозначного ответа на этот вопрос дать невозможно. Поэтому правомерно выделять несколько уровней компьютерной грамотности. Конкретное их разграничение может осуществляться различным образом. Приведем в качестве примера вариант классификации уровней компьютерной грамотности, предложенный американским специалистом Д.Норманом: знакомство с основными понятиями электронно-вычислительной техники: алгоритмы, программы, архитектура ЭВМ, базы данных, сети ЭВМ ит.д., и принципами ее применения; умение применять ЭВМ; умение программировать; разработка общих принципов и методов программирования.

Из приведенных уровней только первые три следует обсуждать в связи с проблемой компьютерной грамотности. Последний уровень далеко выходит не только за эти рамки, но и за пределы возможностей большинства программистов-профессионалов, потому, что к нему могут быть соотнесены только те немногие специалисты высочайшего класса, во многом определяющие нынешнее состояние и пути развития теории программирования.

При рассмотрении процесса программирования, как одного из компонентов компьютерной грамотности, необходимо уточнение подхода к данной проблеме, так как она имеет множество градаций. Профессиональный программист, который разрабатывает сложные программы, имеет такое же отношение к компьютерной грамотности, которое выдающийся писатель имеет к грамотности обычной.

Поэтому применительно к компьютерной грамотности будущего учителя технологий, правомерно говорить об умении составлять относительно простые программы, те программы, которые напрямую связаны с профессиональной деятельностью специалиста. Более того, это умение далеко не всеми рассматривается как обязательный элемент компьютерной грамотности.

Действительно необходимым уровнем является умение в достаточно четкой форме представить структуру задачи, указать на ожидаемые результаты, возможные трудности ит.д., другими словами, дать математику-программисту наиболее полное содержание описания проблемы, необходимое для разработки адекватной и эффективной программы ее решения. Итак, в рамках предложенных выше критериев к компьютерной грамотности, очевидно, только первые два (знание общих принципов и владение навыками практического применения компьютера в своей профессиональной деятельности) и, возможно, знание основ программирования и умение писать относительно простые программы.

Проводя параллель с обычной грамотностью, под компьютерной грамотностью можно понимать умение вычислять, читать, писать, рисовать, искать информацию с помощью компьютеров. Признак высокой грамотности, уже сформировавшейся — самостоятельность и эффективность работы с применением компьютеров. Не смотря на то, что понятие «компьютерная грамотность» довольно широко используется — вопросом его формулировки мало кто занимался всерьез. Содержание понятия компьютерная грамотность менялось с развитием средств вычислительной техники и появлением информационно-коммуникативных технологий. Исходя из теоретического исследования, нами было взято за основу следующие определения термина «Компьютерная грамотность».

Компьютерная грамотность рассматривается сегодня как мастерство столь же необходимое, как чтение и письмо [4]. Обеспечение компьютерной грамотности не может быть целью только одного учебного предмета — информатики. Для повышения качества и уровня профессиональной подготовки будущих учителей технологии, как специалистов современного общества в частности, необходимо овладение компьютерной грамотностью на протяжении всего учебного процесса, по всем учебным предметам. Для этого необходимо выделить задачу формирования компьютерной грамотности из курса информатики и перенести ее в курс компьютерной грамотности, охватывающий весь процесс становления специалиста. Это позволит начать внедрение информационных технологий по всем учебным предметам уже в среднем звене обучения в школах различного профиля.

Для определения компьютерной грамотности как составляющей профессиональной подготовки учителей технологии необходимо уточнить, из каких конкретно компонентов состоит компьютерная грамотность.

Специалисту, обладающему высоким уровнем компьютерной грамотности необходимо знать общие принципы устройства, работы компьютера и его логико-функциональной структуры, основные направления их использования в своей профессиональной деятельности, уметь самостоятельно поставить и решить с помощью компьютера простые задачи на вычисление, управление, моделирование, хранение и обработку информации. Учитывая быстрое развитие индустрии математического обеспечения, интенсивную разработку различных пакетов прикладных программ, нами было предположено, что подавляющее большинство будущих пользователей компьютера не станет самостоятельно готовить программы для решения собственных производственных задач. А это значит, что общеобразовательное значение в составе компьютерной грамотности имеют те знания и умения, которые позволяют достаточно уверенно пользоваться компьютером и применять ограниченный набор готовых средств программного обеспечения: работа с текстовыми и графическими редакторами, электронными таблицами, записной книжкой и пр.

Определенному количеству учителей всё же придется изучать основы программирования и самостоятельно или с помощью профессионалов составлять программы. Но таких пользователей будет немного. Научиться же, формулировать требования к заказываемой программе или пользоваться компьютером с готовым программным обеспечением придется, чуть ли не каждому специалисту. А для этого нужно понимать, что можно поручить компьютеру и как сформулировать это поручение. Для этого требуются четкие и, главное, однозначные формулировки. Благодаря стремительному развитию компьютерных технологий и глобальной информатизации — учителя технологии имеют доступ к самой разнообразной информации в любой точке планеты, обмениваются информацией друг с другом. Но для этого необходимо знать правила навигации по огромному океану доступной информации и обладать определенной культурой для отбора необходимой информации. Для молодых специалистов информационно-коммуникативные технологии открывают доступ к знаниям, дают совершенно новые возможности для обретения профессиональных знаний и для творчества, приобщают к ценностям мировой культуры. Поэтому формирование информационной культуры подрастающего поколения — очень важная задача.

Таким образом, следующий уровень компьютерной грамотности связан с умениями искать, накапливать и перерабатывать информацию самого различного рода — в форме таблиц, рисунков, чертежей и различных описаний, оформлять их в виде текстов, передавать по сети, находить и получать их из различных источников, систематизировать, вновь перерабатывать и использовать для решения различных практических задач. Для овладения компьютерной грамотностью необходимы навыки работы с базами данных и информационно-поисковыми системами по технике и механике, истории и литературе, памятникам архитектуры и произведениям искусства, филологии и языкам, биологии и географии и другим учебным предметам и дисциплинам. Будущего специалиста необходимо научить, не только работать с этими базами данных, но и наполнять их информацией, проводить ее поиск и анализ, искать ошибки и находить правильные решения.

Однако, сегодня более актуальна проблема формирования мировоззренческого компонента информационной культуры личности, в основе которой лежит определение информационной деятельности личности как социально значимого, этического способа жизнедеятельности в информационном пространстве. Современное общество, в своем большинстве, имеет современные персональные компьютеры. Но реальная картина указывает на то, что вся эта техника, по сути, мало используется в образовательном поле — учащиеся компьютерной грамотности пользователи предоставлены сами себе. При этом, именно школьники и студенты являются наиболее активными исследователями и создателями электронной информации, и чаще всего имеют слабое представление о возможных негативных последствиях своей информационной деятельности. При решении проблемы формирования мировоззренческого компонента компьютерной грамотности личности в качестве цели можно рассматривать целостную готовность личности к освоению нового образа жизни на информационной основе.

Обобщив изложенный материал, можем выделить пять уровней компьютерной грамотности учителей технологии:

- 1) общие навыки работы с компьютером, нормы теста «слепого» набора на клавиатуре, основы логического мышления;
- 2) офис: текстовые, графические работы, электронные таблицы, презентации;
- 3) использование систем управления баз данных (СУБД);
- 4) структуризация информации, гипертекст (язык HTML), создание сайтов;
- 5) программирование, логика, идеология.

Необходимость приобщения к современным информационно-коммуникативным технологиям значительной части общества подразумевает начало их решения на начальных этапах подготовки будущих специалистов. Безусловно, каждому человеку сегодня необходимы компьютерная грамотность и опыт практического использования компьютеров. Анализ сущности понятия «компьютерная грамотность» возникшего в годы компьютеризации



образования с полной уверенностью можно назвать первым шагом на пути к формированию готовности студентов к использованию информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности. Компьютерная грамотность начинается с правильного ввода информации в компьютер.

Процесс овладения компьютерной грамотностью не должен сводиться лишь к обучению составлению программ и работы с ними на компьютере. Этот процесс должен протекать на широком общекультурном фоне, повышении духовной культуры обучающегося субъекта, что предохранит от опасности технократических подходов к обучению и воспитанию.

Целью такой работы должна быть не компьютеризация, а информатизация образования. В таких условиях обучающему становится доступен большой объем информации и максимальное использование информационного потока. Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов вопроса формирования компьютерной грамотности будущего учителя технологий как составляющей профессиональной подготовки. Перспективными являются такие направления научных и научно-методических исследований, как изучение опыта формирования компьютерной грамотности учителя технологий в условиях Болонского процесса с учетом направлений реформирования высшего образования Украины.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борисов В.В., Вільш І., Батурін С. Зміст інформаційної культури вчителя // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. 2011. № LIV. С. 20–27.
2. Информационная политика / П.В.Беспалов и др.; под ред. В.Д.Попова. М.: Рос. академия гос. службы при Президенте РФ, 2003. 459 с.
3. Селевко Г. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
4. Шапошнікова І.М. Комп'ютерна грамотність як умова ефективного розвитку сучасного суспільства / І.М., Л.Л.Макаренко. Наука і сучасність: Збірник наукових праць. Том XXXVIII (38). К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2003. 159 с.
5. Wilsz J. Umiejętności potrzebne nauczycielowi techniki do skutecznego komunikowania się z uczniami [w:] Technika-Informatyka-Edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej, t. IX, red. W. Walat, Rzeszów: 189. -2008.

УДК 37

*В.И.Бугрова*

#### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО КВАЛИФИЦИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема использования метода проектов в подготовке квалифицированного специалиста, раскрываются условия реализации творческого проекта.

**Ключевые слова:** качество образования, компетенции, проектная деятельность, творческий проект.

Качественная подготовка кадров среднего профессионального образования – главная задача государственной образовательной политики Российской Федерации. Закон об образовании РФ требует от нас готовить специалистов – воспитателей для разных видов и типов дошкольных учреждений.

Понятие качество образования включает в себя совокупность компетенций, которые четко определены в Федеральных государственных стандартах. Это общие компетенции и профессиональные, отражающие специфику предметной дисциплины.

Предмет «Практикум по художественной обработке материалов» – это продуктивная, образная деятельность. Главное в этой деятельности – создание выразительных оригинальных образов из художественных материалов с использованием средств выразительности. В процессе такой деятельности студенты развивают способности к художественному творчеству, которые заложены в ФГОС в компетенциях. Это такие компетенции как умение изготавливать поделки из разных художественных материалов, владение технологией художественной обработке материалов, способность организовывать продуктивную деятельность детей дошкольного возраста, осуществлять поиск приемов работы с разными материалами и другие.

Процесс развития профессиональных компетенций по предмету – регулируемый, управляемый процесс, успешность которого зависит от ряда педагогических условий. Одно из условий – использование педагогических технологий. Это технология проектной деятельности.

Проектная деятельность-это форма организации совместной деятельности обучающихся, совокупность приемов и действий в их определенной последовательности, направленной на достижение поставленной цели, где цель - это решение конкретной проблемы, значимой для обучающихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Как известно основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении обучающимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических, проблемных задач профессиональной направленности. Эта технология интегрирует исследовательские, творческие способности студентов, а преподавателю отводится роль координатора [1, с. 75].

Любой проект имеет свою структуру. В отличие от других видов проекта творческий проект, как правило, не имеет детально проработанной структуры, она только намечается. Но творческий проект предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к оформлению результатов – это создание изделия, видеофильма, мультфильма и другие [2, с. 72].

Реализация со студентами проекта по созданию мультфильма вобрала в себя формирование и всех компетенций, и личностных качеств студентов: целеустремленность, самостоятельность, активность, инициативность, старательность, творчество и другие, которые будут необходимы студентам на протяжении всей профессиональной деятельности.

Для осуществления проекта были созданы все необходимые условия:

- желание студентов участвовать в этом проекте;
- материально-техническая база нашего ресурсного центра (современные художественные материалы, документ-камера, мобильная видеостудия);
- организация творческой деятельности студентов по составлению сценария мультфильма, эскизов костюмов, декораций, самих персонажей;
- личностно-эмоциональное взаимодействие с преподавателем, студентами;
- проживание ситуации успеха и другие.

И результат проекта – мультфильм «История одного дракона».

Условия организации такой модели творческой деятельности по созданию мультфильма студенты могут перенести в свою профессиональную деятельность с детьми на другом содержании.

Таким образом, проектная деятельность способствует развитию творческого потенциала студентов, дает возможность реализовывать свои способности, познакомиться с творческими формами работы, готовить студентов к творческой, профессиональной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Лазарев В.А., Штанов С.Н. Кейс–технологии о проектной деятельности и профессионализме: Методическое пособие. Нижний Новгород, 2009. 195 с.
2. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Под ред. Е.С.Полат. М.: Издательский центр Академия, 2000. С. 3–109.

УДК 371.261 (072)

*В.И.Ваганова, А.Н.Занегина*

### ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема оценки достижения планируемых результатов в начальной школе. Разработана технология оценки, включающая оценку учителя и самооценку школьника, корректирующие действия учителя и ученика. Фиксация учебных достижений и заполнение мониторинговых таблиц позволяет отслеживать динамику формирования планируемых результатов каждого ученика, выявлять проблемные места, планировать корректирующие действия.

**Ключевые слова:** личностные, метапредметные, предметные результаты, технология оценки достижения планируемых результатов, мониторинговые таблицы, формирующее оценивание

Введение ФГОС нового поколения гарантирует возможность для достижения каждым учащимся планируемых результатов образования при выполнении условий организации учебного процесса, указанных в стандарте.

Современная система оценки должна быть ориентирована на стимулирование стремления обучающегося к объективному контролю, а не сокрытию своего незнания и неумения, на формирование потребности в адекватной и конструктивной самооценке. Это достигается введением мониторинговых процедур самооценки школьниками своих достижений и отслеживанием динамики индивидуальных достижений, что помогает формировать такую важную образовательную компетентность, как умение учиться: определять границу знания/незнания, организовывать действия по совершенствованию различных видов грамотностей, развитию рефлексивных качеств, самовоспитанию личности.

Мониторинг даёт возможность не только выявить потенциальные риски и сбои, но и поставить прогноз отдельных подсистем с целью предупреждения отклонений по важнейшим параметрам, заданных стандартом.

В качестве объекта оценивания выступают образовательные достижения учащихся, определенные в требованиях ФГОС нового поколения к освоению образовательных программ.

В целях эффективной организации мониторинговых процедур необходимо соблюдать следующие условия:

1. Соблюдение методических рекомендаций Министерства образования и науки РФ о контроле и оценке результатов обучения в начальной школе.

2. В учреждении должно быть разработано Положение о системе промежуточной аттестации учащихся начальных классов, обучающихся по ФГОС с учетом комплексного подхода к оценке результатов образования (предметных, метапредметных, личностных).

3. В учреждении должны системно использоваться процедуры формирующего и контрольного оценивания.

Формирующее оценивание – это оценивание, которое нацелено на определение индивидуальных достижений каждого учащегося и не предполагает как сравнение результатов, продемонстрированных разными учащимися, так и административных выводов по результатам обучения. Формирующее оценивание призвано выявить проблемы в усвоении учащимися элемента содержания образования с тем, чтобы восполнить их с максимальной эффективностью. Контрольное оценивание направлено на фиксацию уровня достижения образовательного результата на этапе обучения [3].

Для получения информации об оценке достижения планируемых результатов используются различные виды контрольных процедур.

Рассмотрим подробнее технологию оценки планируемых результатов школьников. Внутренняя оценка результатов освоения общеобразовательных программ требует подготовительной работы по двум направлениям: организация процесса оценивания и разработка средств фиксации образовательных результатов. Процесс оценивания содержит процедуры (наблюдение, анкетирование, контроль) и инструментарий, включающий контрольно-оценочные средства, практические и творческие работы, портфолио.

Технология оценки ориентирована на два направления: оценка учителя и самооценка ученика. Для эффективной работы учителя по оценке планируемых результатов необходим комплекс мониторинговых средств, включающий таблицы фиксации результатов по годам обучения, индивидуальные листы оценки и самооценки достижения образовательных результатов, диагностические карты фиксации предметных и метапредметных результатов. Систематическое заполнение мониторинговых таблиц позволяет отслеживать динамику формирования планируемых результатов каждого ученика, выявлять проблемные места, планировать корректирующие действия.

Уровень подготовки учащихся в соответствии с требованиями стандарта образования определяется через систему критериальных признаков качества усвоения образовательного материала с использованием наблюдения, анкетирования, тестирования.

Система оценки при переходе на новый образовательный стандарт позволяет фиксировать:

– цели оценочной деятельности: ориентировать школьников на достижение планируемого результата; обеспечить возможность регулирования системы образования на основании полученной информации о качестве достижения результата, и принятия педагогических мер для коррекции индивидуальных образовательных проблем обучающихся;

– критерии оценки результатов, инструментарий процедур и формы представления результатов (сведение всех данных спектра диагностик таблицы образовательных результатов);

– условия и границы использования системы оценки (переход к самооценке достижения образовательных результатов обучающимися при выборочном контроле учителя);

– направленность на повышение успешности и мотивации школьников;

– многомерность оценки результатов в условиях сравнения итогов старта и выхода на определенном временном отрезке обучения;

– компьютеризацию процесса фиксации результатов, переход на технологичность оценочных процедур [2].

Инструментарий для контрольно-оценочных процедур включает: контрольно-измерительный материал, карты для фиксации самооценочных действий школьников и оценки учителя, листы наблюдений в процессе проектных и внеурочных видов детской деятельности, обобщенные мониторинговые таблицы класса, карты фиксации индивидуальных образовательных результатов по итогам четверти, года; портфолио ученика, комплексные итоговые контрольные работы [1].

Организация новой системы оценивания возможна при выполнении следующих первоочередных действий:

- в образовательном учреждении необходимо разработать Положение о системе промежуточной аттестации учащихся начальных классов, обучающихся по ФГОС, с учетом комплексного подхода к оценке результатов образования (предметных, метапредметных, личностных);
- в школе должно применяться формирующее оценивание результатов учащихся начальных классов с использованием оценочных процедур формирующего и контрольного оценивания;
- для формирования новых образовательных результатов необходимо спроектировать общешкольную стратегию формирования образовательных компетенций на весь период обучения в начальной школе;
- необходимо разработать обобщающие таблицы для фиксации результатов мониторинга образовательных достижений младших, позволяющих наблюдать динамику изменений;
- разработать «Индивидуальный лист оценки достижения образовательных результатов», в котором будут фиксироваться промежуточные и итоговые оценки достижения планируемых результатов, заполняемых на основе дифференцированных предметных и метапредметных индивидуальных оценочных листов по итогам учебного года.

На практике учителя всё более убеждаются, что для системной работы по обеспечению этого требования необходимы не только контрольные процедуры оценки образовательных достижений младших школьников, но и системная работа по формирующему оцениванию успешности обучения.

Формирующее оценивание – это оценивание, которое нацелено на определение индивидуальных достижений каждого учащегося и не предполагает как сравнение результатов, продемонстрированных разными учащимися, так и административных выводов по результатам обучения. Формирующим видом оценивания этот вид контроля называют потому, что оценка ориентирована на конкретного ученика, призвана выявить проблемы в усвоении учащимися элемента содержания образования с тем, чтобы восполнить их с максимальной эффективностью. Для системной работы по обеспечению этого требования необходимы не только контрольные процедуры оценки образовательных достижений младших школьников, но и системная работа по формирующему оцениванию успешности обучения [3]. С этой целью мы предлагаем технологию оценки достижения планируемых результатов (рис. 1).

Механизм формирующего оценивания представим как технологическую цепочку. На рисунке показана последовательность действий по оценке и самооценке планируемых результатов. Кратко охарактеризуем последовательность действий учителя и ученика при выполнении контрольных/самостоятельных работ, проверяющих уровень выполнения учебных заданий. Действия учителя направлены на выявление уровня выполнения заданий и определение сформированности того или иного умения учащимися. При заполнении обобщающих таблиц, включающих всех учеников класса, учитель видит проблемы каждого ученика и класса в целом, выявляет методические проблемы и намечает корректирующие действия. Заполнение итоговых таблиц по четвертям и в течение всего учебного года позволяет учителю фиксировать динамику учебных достижений каждого ученика и учащихся всего класса за учебный год.

### Технология оценки достижения планируемых результатов

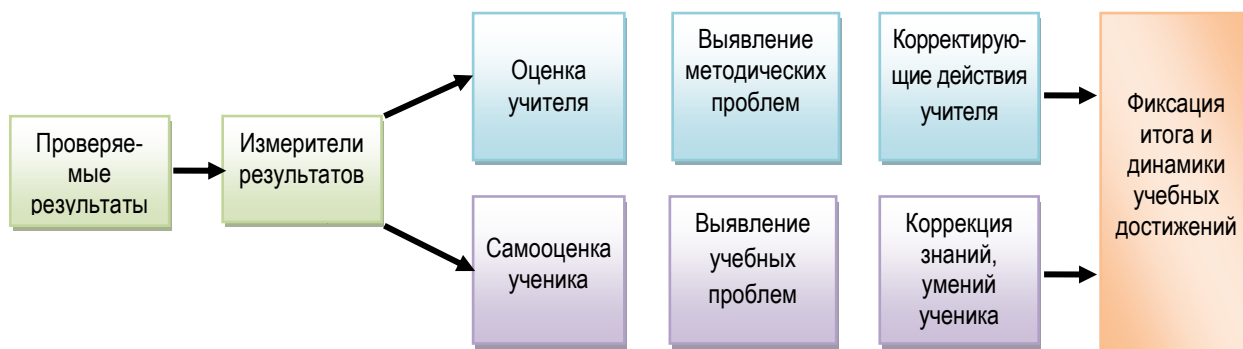


Рис. 1. Технология оценки достижения планируемых результатов

Ученик с помощью критериев оценивания проверяет свою работу и заносит результаты в лист самооценки, в котором он определяет границу знания/незнания, видит свои пробелы и может определить пути их исправления.

На следующем уроке ученик, получив свою работу, производит самопроверку по представленному учителем образцу правильного решения и заполняет карту самооценки школьника (см. таблицу 1).

При организации самооценочных процедур заранее можно договориться с учащимися о критериальной оценке образовательных уровней, как было сказано выше, либо знаками: выполнил задание верно (+), выполнено неверно (-). После заполнения карточки ученик выделяет цветом проблемные места, определяя собственную учебную проблему, определяет форму корректировки учебных умений (самостоятельно, с помощью учителя или учеников, родителей).

Таблица 1

**Карта самооценки школьника. Раздел «Числа и величины»**

Фамилия, имя \_\_\_\_\_

№	Планируемые результаты и умения	дата
		1.11
<b>1. Читать, записывать, сравнивать, упорядочивать числа от нуля до 20</b>		
1.	Запись числа цифрами	2
2.	Понимать смысл числа	1
3.	Сравнивать числа	0
4.	Устанавливать последовательность чисел и величин	2
5.	Выполнять действия с числами и величинами (увеличить/уменьшить на несколько единиц)	1
6.	Группировать числа	0

Для фиксации результатов диагностических процедур на этапе контроля образовательных результатов нами разработан Индивидуальный лист оценки достижения образовательных результатов, составленный с учетом требований ФГОС к предметным, метапредметным и личностным результатам и программного материала по учебным дисциплинам.

Результаты фиксируются в индивидуальном листе оценки достижения образовательных результатов, который представляет собой интегральный показатель, включающий оценку спектра образовательных умений по достижению данного результата. Таким образом, показатель обеспечивает критериальность, учитывая, что содержательный контроль и оценка строятся на основе критериев, сформулированных в требованиях стандарта к планируемым результатам и критериев, выработанных учителем совместно с учащимися. Критериями являются целевые установки: стандартные требования к планируемым результатам. Критерии становятся сквозными образовательными целями по учебным годам. Рейтинговое оценивание, включенное в карту показателей, обеспечивает уровневый характер контроля и оценки, заключающийся в разработке средств контроля и инструментария на основе базового и повышенного уровней достижения образовательных результатов. Индивидуальный лист оценки достижения образовательных результатов заполняется по итогам диагностических срезов в каждой четверти по заданиям, составленным согласно планируемым показателям (сквозным образовательным результатом), а также по годам обучения, предоставляя учителю, школьнику и родителям информацию о качестве образования, помогая выстраивать, при необходимости, корректирующие действия.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Данилов Д.Д. Система оценки достижения планируемых результатов освоения ООП НОО в «Школе 2100» (технология оценивания образовательных достижений) // [http://www.scool2100.ru/uroki/osn\\_programma1/php/](http://www.scool2100.ru/uroki/osn_programma1/php/).
2. Ковалева Г.С., Логинова О.Б. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. М.: Просвещение, 2010. 214 с.
3. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся: Метод. пособие. Самара: Учебная литература, 2007. 244 с.

УДК 371.147.3

**С.В.Вьюгина**

**РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА  
ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ**

В настоящее время высшие учебные заведения имеют социальный заказ на подготовку инициативных, творчески мыслящих, самостоятельных, способных к успешной социализации и активно адаптирующихся к

изменяющимися условиям жизни молодых людей, т.е. не просто владеющим большим багажом знаний, умений и навыков, а умеющих самостоятельно их добывать и оперировать ими в своей профессиональной деятельности.

Основной целью при подготовке таких конкурентоспособных специалистов является обеспечение эффективными образовательными технологиями, которые мы можем назвать «педагогическими технологиями». Но до сегодняшнего дня остается не решенным вопрос о том, что определяет сущность этого понятия: жесткая алгоритмизация действий преподавателя или система обучающих методов, средств, приемов, обеспечивающих усвоение знаний каждым обучаемых. Анализ данного понятия позволяет выделить основные тенденции его развития в отечественном высшем техническом образовании, выражающемся в ориентации на применение в учебном процессе все более трансформирующихся технических средств обучения и информационных технологий, и в модернизации проектирования учебного процесса (целей, содержания, форм и методов контроля качества знаний) в целом [1].

Информационная среда профессионального образования определяется как совокупность систематизированной информации, ее взаимосвязей и условий деятельности преподавателей вуза, образующих динамическую, технически оснащенную, методически координируемую систему аккумуляции опыта продвижения к достижению общих и частных целей профессионального образования, осуществляемую на базе современных возможностей информационных технологий и компьютерных средств [3]. Как показывает опыт работы в Казанском национальном исследовательском технологическом университете, она объединяет различные стороны информационной сферы, социума и профессиональных и образовательных подсистем (региона, отрасли, звена управления, вида внеучебной деятельности студентов), образуя качественно определенную целостность.

Содержание и структура информационной среды высшего профессионального образования раскрывается учеными-практиками [4] в определении иерархии и структурных взаимосвязей ее компонентов, например, в аспектах содержания информационно-коммуникационной образовательной среды, а также места и роли информационных взаимодействий. И в связи с этим, в последние годы в профессиональной педагогике появилось новое самостоятельное направление – информационные образовательные технологии. В образовательном процессе они определяются как непрерывная вариативная часть повышения качества образования и без информационных образовательных технологий невозможно построить современное занятие в высшей профессиональной школе. И мы с уверенностью можем сказать, что в образовании «педагогическая технология» и «информационная технология» – это в определенном смысле синонимы.

Главное звено в информационных технологиях – это компьютер с соответствующим техническим и программным обеспечением, определяющим направленность информационных технологий обучения на процесс подготовки и передачи информации студенту. Такой подход отражает первоначальное понимание педагогической технологии как применение технических средств в обучении. Суть современного подхода преподавателя технического вуза заключена в идее максимально возможной управляемости процессом обучения, как мы видим, во главе стоит процесс обучения со своими особенностями, а компьютер – это мощный инструмент, позволяющий решать новые, ранее не решаемые дидактические задачи.

В современном образовательном пространстве любого вуза во главе процесса обучения стал компьютер, который является мощным инструментом, позволяющие решать новые, ранее не решаемые дидактические задачи. Опыт работы показывает, что в образовании «педагогическая технология» и «информационные технологии» – это в определенном смысле синонимы.

Используя современные обучающие средства и инструментальные среды, они создают прекрасно оформленные программные продукты, не вносящие ничего нового в развитии теории обучения. Поэтому можно говорить только об автоматизации тех или иных сторон процесса обучения о переносе информации с бумажных носителей на магнитные и т.д. Говорить же об информационной технологии обучения можно только в том случае, если:

- она удовлетворяет основным принципам педагогической технологии (предварительное проектирование, воспроизводимость, целеобразование, целостность);
- она решает задачи, которые ранее в дидактике не были теоретически и/или практически решены;
- средством подготовки и передачи информации обучаемому является, компьютер.

В связи с этим в ходе нашей опытно-экспериментальной работы, проводимой в Казанском национальном исследовательском технологическом университете, был проведен отбор основных принципов системного внедрения компьютера в учебный процесс:

*Принцип новых задач.* Суть его состоит в то, чтобы не перекладывать на компьютер традиционно сложившиеся методы и приемы, а перестраивать их в соответствии с новыми возможностями, которыми располагают компьютеры. На практике это означает, что при анализе процесса обучения выявляются потери, происходящие от недостатком его организации (недостаточный анализ содержания образования. слабое

значение реальных учебных возможностей студентов и т.п.). в соответствии с результатом анализа намечается список задач, которые в силу различных объективных причин (большой объем, громадные затраты времени и т.п.) сейчас не решаются или решаются неполно, но которые вполне решаются с помощью компьютера. Эти задачи должны быть направлены на полноту, современность и, хотя бы, приближенную оптимальность принимаемых решений. Например, на кафедре обучение второму государственному языку на двуязычной основе проводится с помощью специальных компьютерных программ, проверяющих произношение, правописание, также используются электронные словари. Интерактивная доска, которой оборудован учебный кабинет, дает большие возможности для работы над произношением, правописанием студентов. Электронные словари пользуются при переводах специальных текстов для будущих специалистов.

*Принцип системного подхода.* Это означает, что внедрение компьютеров должно основываться на системном анализе процесса обучения. То есть должны быть определены цели и критерии функционирования процесса обучения, проведена структуризация, вскрывающая весь комплекс вопросов, которые необходимо решать для того, чтобы проектируемая система наилучшим образом соответствовала установленным целям и критериям. Компьютер, благодаря своим ресурсам, позволяет эффективно использовать в учебном процессе большое количество разнообразной информации (тексты, монологи, видео- и аудиоинформации). Большим преимуществом является и то, что содержательный компонент компьютерных обучающих программ можно любое время изменить, разнообразить тексты, исправить и дополнить упражнения, видеоизменить иллюстрации и т.д. Все это невозможно оперативно осуществлять, работая с учебником.

*Принципы максимальной разумной типизации проектных решений.* Это означает, что разрабатывая программное обеспечение, исполнитель должен стремиться к тому, чтобы предлагаемые ими решения подходили бы возможно более широкому кругу заказчиков не только с точки зрения используемых типов компьютеров, но и различных типов школ, гимназий, колледжей, лицеев, вузов, центров и т.д.

*Принципы непрерывного развития системы.* По мере применения электронных версий учебных пособий, например «Татарский язык», возникают новые задачи, совершенствуются, видоизменяются старые. При этом созданная информационная база подвергается должной перекомпоновке, но не кардинальной перестройке.

*Принцип автоматизации документооборота.* Основной поток обучающих информационных, тестовых и других диагностических заданий, связанных с процессом обучения в КНИТУ, идет через компьютер, а необходимые сведения о нем выдаются компьютером по запросам студентов и преподавателей. Педагогический коллектив КНИТУ сосредоточивает свои усилия на модернизации целей и внесении творческого элемента в поиск путей их достижения.

*Принцип единой информационной базы.* Смысл его состоит, прежде всего, в том, что на машинных носителях в компьютерном парке КНИТУ накапливается и постоянно обновляется информация, необходимая для решения не какой-то одной или нескольких задач, а всех задач процесса обучения. При этом в основных файлах исключается неоправданное дублирование информации, которое неизбежно возникает, если первичные информационные файлы создаются для каждой задачи отдельно. Такой подход сильно облегчает задачу дальнейшего совершенствования и развития системы [1].

При проектировании информационной среды высшего профессионального образования нужно стремиться к обоснованному ограничению разнообразия в ней, что позволит делать выбор актуальной на современном этапе информации и учитывать прогноз на будущее. В процессе интерпретации информации, включенной в ту или иную информационную систему, мы должны регулировать в образовательном процессе взаимосвязь внутри системы и учитывать ее взаимоотношение с внешней средой. В этом проявляется необходимость смены образовательных технологий и их объединения в интегрированной информационной среде высшего профессионального образования и переход ее на новый качественный уровень.

В подготовке конкурентоспособного специалиста в Казанском национальном исследовательском технологическом университете учитывается и творческая деятельность будущего инженера наукоемкого производства, и в число необходимых для него компетенций включаются и такие, как:

- умение видеть проблему и соотносить с ней фактический материал;
- выдвигать гипотезы и осуществлять мысленное предупреждение;
- пользоваться аналогией и переносом;
- комбинировать известные способы и создавать новые;
- искать альтернативные решения проблемы.

Все перечисленные умения формируются в процессе научно-исследовательской деятельности студентов [2].

Развитие профессиональной компетентности будущего специалиста – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к инновациям. Это динамичный процесс усвоения новых знаний и умений, ведущий к развитию интеллектуального потенциала. Основой профессионального становления выступает

интеллектуальная компетентность, формирование которой обеспечивает фундамент для освоения студентами всех образовательных областей без исключения именно в ней получают все компоненты общепредметного содержания образования: общекультурные знания об изучаемых явлениях, общеучебные навыки, умения, над-предметные способы деятельности. Таким образом у студентов формируется способность и готовность искать и обрабатывать информацию, использовать новые технологии усвоения информации и коммуникации и т.д.

Инновационная образовательная среда вуза – это личностно-развивающая среда. Она представляет собой пространство, содержащее образовательные, научные, культурные, этические и другие ценности. Сущность понятия «инновация» определяется не только созданием и распространением принципиальных новшеств, но и преобразованиями, изменениями в образе деятельности, стиле мышления педагогов и студентов. Инновационность в этом аспекте обусловлена развитием творческого начала у студентов в процессе их подготовки, созданием новаторских систем и концепций.

В связи с переходом на двухуровневую подготовку студентов научно-исследовательская работа по-прежнему является одной из основных и важнейших областей деятельности вуза. В современных условиях научно-практическая деятельность вуза связана с активно развиваемой в стране инновационной деятельностью, в том числе и с развитием и внедрением нанотехнологий. Информационные технологии в образовательной среде вуза, их педагогический смысл, содержание, направленность, значимость в подготовке высококвалифицированного специалиста в техническом вузе – бесспорны. Такими же бесспорными является их значение в прогнозировании целей и содержания образования, ориентированного на развитие интеллектуального потенциала студента, на будущее развитие общества, его научно-технического и образовательного потенциала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вьюгина, С.В. Информационные технологии – показатель интеллектуального потенциала учебного процесса высшей технической школы // Известия высших учебных заведений. Проблемы энергетики. 2007. № 1-2. С. 97-102.
2. Вьюгина С.В. Развитие интеллектуального потенциала студента современными информационными технологиями / С.В.Вьюгина // Вестник энергетического университета. 2014. Спецвыпуск. С. 238-245.
3. Кириллова Г.И. Вопросы моделирования информационной среды профессионального образования // Казанский педагогический журнал. 2008. № 8. С. 54-60.
4. Роберт И.В. Информация и информационное взаимодействие, их место роль в современном образовании // Мир психологии. 2010. № 3. С. 54-67.

УДК 373

*В.В.Гладков, М.Н.Гладкова*

#### ПРИМЕНЕНИЕ 3D-ТЕХНОЛОГИЙ В ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ

**Аннотация.** Системный анализ проблемы использования 3D-технологий в военно-профессиональной подготовке курсантов. 3D-технологии рассмотрены как условие повышения качества образовательного процесса в военно-инженерном учебном заведении и залог успешной интеграции достижений науки, техники, образования.

**Ключевые слова:** 3D-технологии, 3D-презентации, военно-профессиональная подготовка курсантов.

Интенсивное развитие науки, техники, технологий и объективная необходимость внедрения их достижений в образование обусловили процессы модернизации отечественной системы военно-профессиональной подготовки.

Военная техника, вооружение, инженерные боеприпасы и военное снаряжение находится в непрерывном процессе совершенствования. Оборонно-промышленный комплекс страны оперативно реагирует на потребности Министерства обороны – проектирует, разрабатывает, конструирует и производит современные аналоги существующих военных продуктов: БТР-82, БТР-82А, БМП-3, РС-24 «Ярс», СУ-35С, «Ирбис-Э» и др. [1].

Эксплуатация и обслуживание такой новейшей военной техники и вооружения требует соответствующей подготовки военнослужащих, и в первую очередь, курсантов военно-инженерных вузов.

Современная система военно-инженерного образования делает ставку на усиление инженерно-технической и военно-специальной составляющей подготовки курсантов. Основной акцент делается на применение 3D-технологий в учебном процессе.

3D-технологии успешно и прочно прижились в компьютерной индустрии – архитектурно-ландшафтный дизайн, киноиндустрия, сфера развлечений и др. Трехмерное моделирование стало необходимой частью инженерного проектирования.



Так, в системе военно-профессиональной подготовки курсантов успешно применяется 3D-проектирование, начиная с вооружения и военной техники (электростанции ЭД-200/Т400, БМР и т.д.), инженерных боеприпасов (мины ТМ-89, гранаты РГД и РГО и т.д.), заканчивая различными устройствами (печатные платы и т.д.) и сборочными единицами (боевые машины и т.д.).

Результаты проведенных исследований [3, 4, 5] свидетельствуют о том, что использование 3D в образовании:

- увеличивает объем запоминаемой информации и скорость ее обработки;
- повышает качество и уровень учебного процесса;
- позволяет успешно усваивать огромное количество сложной и абстрактной информации в легкой и понятной форме;
- повышает уровень учебно-познавательного интереса и учебно-познавательной активности обучающихся;
- способствует росту профессиональной мотивации (как у педагогов, так и обучающихся).

Кроме того, применение 3D-технологий в военно-профессиональной подготовке курсантов имеет следующие положительные моменты:

- лекционные занятия становятся практико-ориентированным;
- на практических и лабораторных занятиях курсанты могут выполнять задания с применением 3D-технологий (3D видео ролики, 3D-фото, 3D-презентация и др.);
- экономия времени на изучение отдельных тем, что позволяет оставшееся время потратить на углубленное изучение материала;
- оптимизация аудиторного фонда за счет снижения загруженности специализированных аудиторий.

Однако, несмотря на очевидную пользу применения 3D в военно-профессиональной подготовке курсантов, существует много вопросов, заслуживающих тщательного изучения.

Однако, как и любой процесс или явление, применение 3D-технологий в системе военно-профессиональной подготовки курсантов имеет и обратную сторону. А точнее мы говорим о тех трудностях, с которыми приходится сталкиваться как руководство вуза, так и профессорско-преподавательский состав.

Так, наиболее популярной формой применения 3D-технологий, используемой в военно-инженерных вузах является 3D-презентации.

Даже, казалось бы, достаточно простой процесс разработки и применения 3D-презентаций, влечет за собой комплекс проблем.

Во-первых, для разработки такой презентации необходимо специальное программное обеспечение – лицензионная программа «Компас 3D», которая стоит достаточно дорого. Помимо финансирования, встает проблема оснащения учебных классов и рабочих мест преподавателей современными компьютерами, которые отвечают минимальным техническим характеристикам, соответствующим данной программе. И опять становится актуальным вопрос финансирования.

Экономическая обстановка в стране привела к всеобщей оптимизации расходов и неразрешимой для казенных организаций (которыми и являются военные вузы) дилеммы – «надо денег – нет денег». Рассчитывая только на утвержденный бюджет финансирования, военно-инженерные вузы зачастую просто мечтают о возможности совершенствования материально-технической базы.

Другой, немало важный, аспект данной проблемы – наличие преподавателей, способных разрабатывать 3D-презентации. Самостоятельно очень тяжело разобраться в специфике программы «Компас 3D», а на обучение необходимо дополнительно выделить как денежные средства, так и время (изыскать время с учетом отпусков, учебной, научной и методической загруженности преподавателей).

Во-вторых, подготовка одной трехмерной презентации требует большого бюджета времени.

Так, на разработку дидактических и учебно-методических материалов для проведения учебных занятий, предусмотренных образовательными программами с использованием ИВТ для одного 2-х часового занятия (согласно приказу Министра обороны МО №319 от 2.08.2005г.) отводится до 100 часов.

Таким образом, если преподаватель занимается разработкой 3D-презентаций по читаемой дисциплины, его аудиторная нагрузка должна снижаться. А это проблемно осуществить в условиях постоянства штата профессорско-преподавательского состава.

Однако, на наш взгляд, эти проблемы можно и стоит решать, так как эффективность военно-профессиональной подготовки существенно увеличивается при условии реализации 3D-технологий.

Полифункциональный, интегративный, непрерывный и многоуровневый характер военно-профессиональной подготовки курсантов [2] требует применений инновационных способов обучения.

Современная военно-профессиональная подготовка носит проблемно-ориентированный характер, а применение информационных технологий позволяет эффективно решать учебные задачи.

Именно применение 3D-технологий в системе военно-профессиональной подготовки курсантов, на наш взгляд, является залогом успеха подготовки высококвалифицированных, профессионально-мобильных будущих военных инженеров, соответствующих необходимому набору компетенций и квалификационных требований.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вологина М. Вооружение российской армии. Современное вооружение российской армии. Военная техника и вооружение [13.04.2014г.] / URL: <http://fb.ru/article/137144/vooruzhenie-rossiyskoj-armii-sovremennoe-vooruzhenie-rossiyskoj-armii-voennaya-tehnika-i-vooruzhenie> (Дата обращения 31.10.2015).
2. Гладков А.В. Моделирование профессионального обучения курсантов в условиях военно-инженерного вуза: Дис. .... канд. пед. наук: 13.00.08. Н.Новгород, 2006. 147 с.
3. Ильина Е.А. 3D-технологии в образованном процессе. URL: [http://www.numi.ru/conf/2012-2/02\\_05\\_05.doc](http://www.numi.ru/conf/2012-2/02_05_05.doc) (Дата обращения 30.10.2015).
4. Кувшинов С.В., Усков Г.Н. 3D в образовании: восторженные ожидания и реальные тревоги // Доклад на Международной ежегодной научно-технической конференции «Запись и воспроизведение объемных изображений в кинематографе и других отраслях» [18.05.2012г.]. URL: <http://www.3dliga.ru/3d-news-3d-in-education.html> (Дата обращения 28.10.2015).
5. 3D технологии в образовании. URL: <http://infourok.ru/d-tehnologii-v-obrazovanii-308813.html> (Дата обращения 29.10.2015).

УДК 643.01

*А.А.Глухова, Е.Ю.Царегородцев*

*Научный руководитель –  
Мальшева Н.Н., к.т.н.*

#### ВНЕДРЕНИЕ ИГРЫ «ЖЭКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ

**Аннотация.** Для повышения уровня грамотности в сфере ЖКХ, правительство разработало онлайн игру «ЖЭКА», которая в игровой форме помогает изучить современные технологии энергосбережения и узнать все возможные способы уменьшения расходов на ЖКХ. Игра станет хорошим помощником в планировании бюджета и в обучении рациональному расходованию ресурсов.

**Ключевые слова:** энергосбережение, ЖКХ, ЖЭКА, игра, энергосбережение, энергоэффективность

Жилищно-коммунальное хозяйство ЖКХ на данный момент является самой крупной отраслью в непроизводственной индустрии. ЖКХ лежит в основе жизни обеспечения почти 104 тыс. населенных пунктов, где проживает свыше 103 млн человек.

Жилищно-коммунальное хозяйство является социально значимой и система образующей отраслью, за последний год сформировавшей более 5% внутреннего валового продукта страны [1, 2].

Благоустройство своего жилья для населения очень важно, так как квартира для каждого жителя является не просто местом жизни, но также влияет на здоровье и хорошее настроение, что способствует лучшей жизни. Одной из важных проблем в жилищно-коммунальной сфере является безграмотность и нерациональное использование энергоресурсов в быту.

«ЖКХ является сферой, непосредственно связанной с благосостоянием населения, удовлетворением его жизнеобеспечивающих потребностей, главной задачей государства сейчас является достижение равновесия между интересами государства и человека, снятие социальной напряженности, достижение конечной цели – повышение качества жизни людей» [3].

Успешность мероприятий по энергосбережению невозможна без массового распространения информации об экономии энергии среди широких масс населения. Энергосбережение в школе, в вузе имеет огромный потенциал. Привыкнув к бережному отношению к электроэнергии, в будущем нынешние участники смогут совершить прорыв в энергосбережении во всей стране.

Формирование культуры энергосбережения – это, прежде всего, обучение практическим действиям, в частности, рациональному потреблению электроэнергии, тепла и воды. Участники должны научиться использовать энергетические ресурсы в тех местах и в то время, где и когда они действительно необходимы.

Участники образовательных учреждений, желающие принять участие в данном соревновании для совершенствования своих навыков и познаний в сфере ЖКХ являются объектом исследования

Игра представлена департаментом жилищно-коммунального хозяйства.

С помощью игры участники повышают свою правовую грамотность как граждане РФ в сфере ЖКХ, в том числе при проведении капитального ремонта. «Жэка» – это игра в которую легко и интересно играть детям и взрослым. Ее можно рассматривать и как тест на эрудицию. «Жэка» максимально приближена к русской действительности.

Для развития культуры энергосбережения и энергоэффективности, а также популяризации реформы жилищно-коммунального хозяйства среди молодежи Российской Федерации государственная корпорация – Фонд содействия реформированию жилищно-коммунального хозяйства (далее Фонд) разработал прикладное программное обеспечение по тематике жилищно-коммунального хозяйства – социальную интерактивную игру «ЖЭКА», которая способствует освоению и применению энергоэффективных и энергосберегающих технологий в повседневной жизни, стимулирует снижение платежей за жилищно-коммунальные услуги, повышает уровень правовой грамотности в сфере жилищно-коммунального хозяйства, обучает граждан рациональному использованию коммунальных ресурсов [1, 4].

Интерактивная игра «ЖЭКА» может быть использована при составлении рабочих программ учебных курсов, предметов, дисциплин для освоения основной общеобразовательной и основной профессиональной образовательной программ в соответствии с действующими федеральными государственными образовательными стандартами.

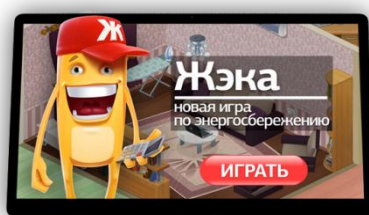


Рис. 1. Интерактивная игра ЖЭКА

Игра разработана с учетом того, что учащиеся заинтересованы в получении знаний практического характера и располагают ограниченным временем для их усвоения, и содержит минимально необходимый объем знаний жилищного законодательства в сфере предоставления жилищно-коммунальных услуг.

Интерактивная игра «ЖЭКА» направлена на социальную подготовку молодежи по вопросам жилищно-коммунальных услуг, в результате освоения которой обучающиеся должны уметь:

- использовать знания об энергоэффективности в быту, потребительских правах при получении услуг и выполнении работ, направленных на надлежащее содержание общего имущества в многоквартирном доме, формировании платы за жилищные услуги и защищать свои права как собственника жилья в соответствии с жилищным законодательством;
- обладать необходимыми знаниями о порядке предоставления коммунальных услуг гражданам - потребителям;
- обладать необходимыми знаниями о проведении капитального ремонта в многоквартирных домах, о фонде капитального ремонта, правах собственников при проведении капитального ремонта общего имущества [5].

Основными задачами мероприятия являются:

- повышение правовой грамотности в сфере жилищно-коммунального хозяйства;
- обучение основам управления многоквартирным домом;
- популяризация принципов энергосбережения среди молодежи;
- воспитание ответственного собственника жилья, принимающего участие в управлении своим домом.

Игра «ЖЭКА» представляет собой сочетание игровой и образовательной практики, позволяющей в простой и доступной форме с юного возраста обучить детей основам управления многоквартирным домом и рациональному использованию коммунальных ресурсов, повышает уровень правовой грамотности в сфере ЖКХ, способствует быстрому освоению и применению энергоэффективных и энергосберегающих технологий в повседневной жизни [2].

Участники мероприятия обучаются основам энергосбережения и управления в сфере жилищно-коммунального хозяйства, принципам бережливого отношения к использованию коммунальных ресурсов в быту.



Рис. 2. Платежный документ в игре ЖЭКА



Рис. 3. Вид мини-игры в игре ЖЭКА

У игроков формируется представление об управлении и техническом содержании многоквартирных домов, о жилищно-коммунальных услугах, обязанностях жильцов и правилах общежития, а также о способах экономии энергоресурсов и энергосберегающем оборудовании.

В конечном итоге мы не только повышаем общий уровень знаний участников, но и меняем их отношение и подход к оценке всей сферы ЖКХ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. [www.federalbook.ru/files/FS/Soderjanie/FS-26/VI/Popov-](http://www.federalbook.ru/files/FS/Soderjanie/FS-26/VI/Popov-) А.А. Попов Жилищно-коммунальное хозяйство Российской Федерации.
2. [www.federalbook.ru/news/analytics/28.11.2012-2.1](http://www.federalbook.ru/news/analytics/28.11.2012-2.1) – Федеральный справочник.
3. Ягодина Л.П. Управление жилищно-коммунальным хозяйством: организационно-правовые аспекты: Автореф. дис. ... к.ю.н. М., 2008.
4. [www.old.rea.ru/UserFiles/gdzyuba/Конференция/27%2005%202013/conf\\_may\\_2013](http://www.old.rea.ru/UserFiles/gdzyuba/Конференция/27%2005%202013/conf_may_2013) РЭУ им. Плеханова статья ст. преподавателя Савченкова И.Н. Проблемы инновационной деятельности ЖКХ.
5. <http://igrolands.ru/zheka> – Описание игры на портале флеш-игр.

УДК 378

*Е.М.Ершова*

### АРТ-БУК КАК СРЕДСТВО ФАСИЛИТАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

**Аннотация.** В статье приводится примерное содержание занятий спецкурса «Личностный рост». Одним из средств творческого самовыражения студентов художественно-графического факультета избран арт-бук.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированное профессиональное образование, студент, личностный рост, спецкурс, ценность, творческое самовыражение, арт-бук.

Современное личностно-ориентированное профессиональное образование ориентировано на гуманистические ценности, и объявляет главной ценностью личность студента. В связи этим мы разработали спецкурс «Личностный рост».

Личностный рост – это развитие ценностных отношений личности к тем объектам действительности, которые признаны ценностью в рамках той цивилизации, с которой отождествляет себя сама личность [2; 3; 6; 7; 9].

В законе РФ «Об образовании» подтверждается значимость личностного роста, воспитание отношений обучающихся на основе общечеловеческих, а также отечественных ценностей [1].

«Личностный рост как творческое выражение себя» - одна из тем указанного спецкурса. Здесь рассматриваются такие понятия как: самоактуализация, самореализация, самоутверждение, самовыражение, творческое самовыражение и его связь с психическим здоровьем личности (М.Е.Бурно), арт-терапия.

На сегодняшний день с большим интересом исследуются средства фото-арт-терапии, поскольку различные приёмы психологической работы с фотографией могут выступать важным фактором изменений личности [5, с. 6]. Особенностью работы с фотоснимками в рамках фото-арт-терапии является создание психотерапевтических отношений [4, с. 5-6]. Специфика работы с терапевтической фотографией не требует психотерапевтических отношений. Здесь это процесс творческого самовыражения, который является средством развития личности. Мы пришли к выводу, что для работы со студентами предпочтительнее второй метод.

Мы также считаем, что работа с терапевтической фотографией может обогащаться другими видами творчества. В частности, предлагаем работу со снимками сочетать с декоративно-прикладным искусством: кардмейкинг, а также созданием авторского арт-бука (или скрапбука). Именно такого рода задания были использованы на занятиях спецкурса «Личностный рост». Целью являлось содействие развитию личности студента художественно-графического факультета посредством выполнения проблемных заданий. На основании указанной цели были поставлены следующие задачи:

- активизировать процесс понимания студентом себя как личности;
- помогать осознанию им своих чувств и отношений (использование приёма «Я-высказывание» и др.);
- поощрять креативность студента в области фотографии и создания арт-бука (открытки или скрапбука);
- оказывать психологическую поддержку психическому здоровью личности будущего педагога и дизайнера.

Одним из средств самовыражения студентов художественно-графического факультета, связанным с такой ценностью как творчество, был избран арт-бук. В частности, арт-бук, создаваемый на базе личных фотографий, имеющих субъективную ценность для будущих педагогов и дизайнеров.

Начинать работу по созданию арт-бука следует с более простых заданий. Например, с доступной и привычной для студента работы с фотографией.

Особенностью работы с фотографией, являлось использование такого специфического приёма, как «Я-высказывание» [8, с. 694 - 696]. Студентам предлагалось построить своё высказывание по определённой схеме:

- когда я смотрю на эту фотографию;
- то я ... (максимально точно назвать своё чувство, вызываемое фотографией);
- потому что ... (назвать причину этого чувства).

Этот этап работы является промежуточным, подготовкой к выполнению следующего творческого задания – создание арт-бука, авторского подарка близкому человеку. Рассмотрим особенности этой работы более подробно.

Одна из тем спецкурса – «Творческое самовыражение посредством создания арт-бука (с использованием терапевтических фотографий)». На первом этапе занятий преподаватель рассказывает об одном из направлений в современном декоративно-прикладном искусстве – создании арт-бука. Арт-бук – это оригинальный блокнот, альбом, книга или тетрадь для самовыражения в творческой форме. При создании арт-бука можно использовать много техник. Содержание должно быть связано общей тематикой, каждая страница должна являть собой завершённую мысль.

Второй этап занятия посвящён осмыслению студентом сущности своей работы. Тему, содержание и количество страниц арт-бука выбирает сам студент. Обычно, интересам студентов соответствует создание арт-бука для любимого человека, друга, члена семьи или семьи в целом.

Акцент делается на том, что это не просто необычный альбом (блокнот, тетрадь, книга), а часть уникальности студента, материализованная часть его личности. В частности, арт-бук должен выразить ценностное отношение автора к избранному человеку. Важно чтобы получатель альбома понял, что это не дежурный подарок, что даритель искренне проявляет особое отношение именно к нему. Задание состоит не просто в создании красивого, оригинального альбома «вообще», а в создании специального арт-бука для дорогого, близкого человека. Задание предполагает, что даже если альбом и не подписан именем студента, он должен выразить его индивидуальность настолько, чтобы адресат и без подписи понял кто его автор. Как правило, для студентов такое задание является проблемным.

На третьем этапе – «Подбор фотографий для арт-бука» – обращаемся к отбору существующих фотографий и к осмыслению тех фотографий, которыми бы хотелось дополнить альбом, которые нужно дополнительно создать.

Несмотря на внешнюю простоту, такое задание является проблемным. Студенты начинают сами себе и друг другу задавать такие вопросы как: «Как через отбор фотографий передать, что я ценю именно этого человека?», «Как сделать, чтобы было понятно кому адресован этот арт-бук, если допустить, что адресат не будет указан на словах?», «Как выразить при помощи фотографий, что альбом именно от меня, а не от другого человека, если в нём, например, не будет моей подписи?», «Через какие фотографии отобразить отношения, которые я ценю между нами? Ведь они не материальный объект?»

На четвёртом этапе обсуждается концепция декорирования арт-бука. Здесь также обсуждаются проблемные вопросы: «Как через подбор сопровождающих декоративных средств показать, что этот человек для меня положительно отличается от других?», «Какими декоративными элементами выразить, чтобы он это ясно понял?», «Какими приёмами и способами декорирования можно обнаружить мою и его уникальность?» и др. Коллективные обсуждения обогащают восприятие арт-бука самим автором, помогают ему уточнить, «отшлифовать» идею каждого листа и концепцию альбома в целом.

На пятом этапе подбирается декоративное сопровождение фотографии, которое должно донести «философию» арт-бука до адресата.

Ещё раз напоминаем, что главное здесь не следование строгим правилам в области композиции, стиля и т.д., а выражение своего ценностного отношения.

Такая работа с арт-буком помогла студентам осознать некоторые из своих чувств, а также отдельные стороны своей индивидуальности и донести их до окружающих. Это важно, поскольку адекватное осознание себя, принятие себя самим собой и окружающими – условия психического здоровья личности.

В настоящее время интерес к терапевтической фотографии в различных сферах, связанных с развитием личности возрастает [10, с. 7-8]. Мы, в свою очередь, углубили и расширили варианты осмысления фотографии в работе с арт-буком.

Здесь приведён лишь один из вариантов работы с арт-буком, связанный с такими ценностями как семья, дружба, творчество. Эту работу можно продолжать и в связи с другими ценностями.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Закон Российской Федерации «Об образовании»: федер. закон. М.: Ось-89, 2007.
2. Григорьев Д.В. Личностный рост ребёнка: методика диагностирования / Д.В. Григорьев, И.В.Кулешова, П.В.Степанов // Классный руководитель. 2003. № 6. С. 65–86.
3. Григорьев Д.В. Диагностика эффективности воспитания на основе динамики личностного роста ребёнка // Воспитательная работа в школе. 2003. № 2. С. 93–106.
4. Копытин А.И. Руководство по фототерапии / А.И.Копытин, Дж.Платтс. М. : Когито-Центр, 2009.
5. Копытин А.И. Использование фотографии в детско-подростковой и семейной психотерапии и арт-терапии / А.И.Копытин, Е.Е.Свистовская // Руководство по детско-подростковой и семейной арт-терапии. СПб., 2010.
6. Степанов П.В. Диагностика и мониторинг процесса воспитания в школе / П.В.Степанов, Д.В.Григорьев, И.В.Кулешова. М.: АПК и ПРО, 2005. С. 9.
7. Степанов П. Диагностика процесса воспитания в классе // Народное образование. 2007. № 4. С. 210.
8. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д: Феникс, 1997.
9. Титова Е.В. Подход к пониманию результатов и качества деятельности учреждений дополнительного образования // Проблема результата и качества деятельности учреждений дополнительного образования: Мат-лы научно-практической конференции. Ярославль, 1997.
10. Фотография в контексте арт-терапии [Электронный ресурс] // Психотерапевтический потенциал натурной съемки/ – Режим доступа: [http://psy.1september.ru/view\\_article.php?ID=200900506](http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200900506)[http://psy.1september.ru/view\\_article.php?ID=200900506](http://psy.1september.ru/view_article.php?ID=200900506) (дата обращения 15.04.2013).

УДК 811.111:004.738.5

*Е.Н.Захарова*

#### ОПЫТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ОНЛАЙН РЕСУРСОВ К РАЗРАБОТКЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО КУРСА В СРЕДЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности использования среды дистанционного обучения Moodle для создания дистанционного страноведческого курса. Анализируются основные достоинства и трудности в работе с данной оболочкой. Отдельное внимание уделяется выбору Интернет-ресурсов. В качестве примера приводится дистанционный страноведческий курс «British Studies Online». Дается краткая характеристика привлеченных онлайн источников.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, страноведение, Интернет-ресурс.

Дистанционное образование не является новейшим 'изобретением', но именно в последние годы произошли важные изменения в структуре дистанционного обучения (ДО) – а именно, активное привлечение оболочек для создания курсов ДО. Отметим, что подобные оболочки классифицируются на два типа: предоставляющие возможность создавать автономный курс с последующей загрузкой в Интернет и ориентированные на непосредственную работу в сети [3, с. 157]. Однако при всех достоинствах использования онлайн ресурсов, становится очевидным, что один только доступ к Интернет-источникам не гарантирует качественное образование, в том числе языковое и страноведческое. Требуется кропотливая работа, направленная на формирование и развитие всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, умения искать и анализировать, обобщать и классифицировать найденную информацию, коммуникативных умений при обсуждении собственной работы с Интернет-ресурсами, умений пользоваться онлайн источниками для самостоятельной работы и самообразования [4, с. 11]. В данной статье мы хотели бы представить наш опыт разработки дистанционного страноведческого курса «British Studies Online» с привлечением онлайн ресурсов на базе оболочки Moodle.

Среда дистанционного обучения Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) как нельзя лучше подходит для моделирования страноведческого курса в дистанционном формате. Как заявляют разработчики на официальной странице The Moodle Project [5], данное программное обеспечение дает возможность взаимодействовать разным системам, а также многократно использовать ее компоненты; объединяет развивающиеся информационные технологии и встроенные методы, которые обеспечивают индивидуализированное обучение; позволяет вносить различные изменения; разрешает доступ к работе, как в очной форме, так и дистанционно; распространяется бесплатно [1].

При моделировании дистанционного курса «British Studies Online» (на сайте Саратовского государственного университета <http://course.sgu.ru>) основным инструментарием выступили задания формата «explore and answer the questions» и «watch/listen and answer the questions». При этом в опции «добавить элемент или ресурс» мы пользовались, в основном, функциями добавления ресурсов («добавить файл», «добавить страницу», «добавить гиперссылку») и функциями добавления элементов курса («добавить задание», «добавить глоссарий», «добавить форум» и др.). Практически везде не обходилось без Интернет-источников, которые стали базой для заданий на чтение, перевод и обсуждение текстов, на прослушивание и выполнение заданий по аудиоматериалам, на просмотр видеороликов/презентаций и проч. Среди наиболее интересных и информативных, на наш взгляд, онлайн ресурсов отметим следующие.

Сайт Британской библиотеки *The British Library* <http://www.bl.uk>. Продуктивной оказалась работа с разделом «Discover», который предлагает «путешествие» по т.н. «онлайн галереям», знакомство с научными и художественными материалами и т.п. Отметим любопытный подраздел «Learning»: *Discovering Literature*, где можно не только прочитать художественные произведения британских классиков, но и познакомиться с их биографиями и критикой их произведений. Документальные фильмы можно найти в подразделе «Videos» (все видеоматериалы имеют текстовую расшифровку). В подразделе «Teaching Resources» преподаватель найдет целые планы занятий по той или иной страноведческой тематике.

Подраздел «Learning»: *Accents and Dialects* имеет в запасе обширный терминологический материал, предоставляет возможность пользователю прослушать различные варианты английского языка из разных регионов Великобритании. В подразделе «Activities» собрано большое количество интерактивных заданий, позволяющих студентам анализировать даже малейшие различия акцентов и диалектов. В подразделе «Learning»: *History* и *Timelines* расположены ссылки на Интернет-ресурсы, в которых вы найдете информацию по ключевым историческим событиям Великобритании. К тому же, *Timelines* представляет собой большой запасник интерактивных карт и презентаций.

Портал британской медиа-корпорации BBC <http://www.bbc.co.uk>. Помимо общей информации по истории и современной жизни Соединенного Королевства (многочисленные разделы, посвященные историческим событиям, текущим новостям, культуре и искусству), здесь пользователь обнаружит огромные подразделы, посвященные отдельно Англии, Шотландии, Уэльсу и Северной Ирландии. На каждой тематической странице присутствуют подразделы «News», «Sport», «Weather», «Capital», «Future», «Shop», «TV», «Radio», «More» (последний включает в себя «Food», «History», «Learning», «Nature», «Science» и др.). В итоге, студенты самостоятельно знакомятся с историей и культурой Британских регионов, просматривают художественные и документальные фильмы, слушают радиопрограммы и т.п.

Официальный сайт Шотландии <http://www.scotland.org>. Данный ресурс содержит разнообразные материалы, классифицированные по следующим категориям: «About Scotland», «Experience Scotland», «Study in Scotland», «Visit Scotland», «Live and Work in Scotland», «What's on Scotland», «News Scotland». В рамках страноведческого курса буквально каждая секция представляет огромный интерес. Открыв подраздел «About Scotland», пользователь сможет погрузиться в шотландскую историю, узнать шотландские обычаи и традиции, познакомиться



с географией Шотландии и т.д. Узнать о кулинарии, музыке, киноиндустрии, литературе, архитектуре, театре в Шотландии можно из подраздела «Experience Scotland». Прочитать последние новости современной Шотландии, посмотреть видеосюжеты, участвовать в интерактивных викторинах и даже поиграть в онлайн игры – все это возможно в секции «News Scotland».

*The Official Gateway to Wales* <http://www.wales.com>. Здесь собраны интереснейшие материалы, ориентированные на тех, кто изучает историю Уэльса, географию и политическую ситуацию, особенности культуры и искусства, историю и современную жизнь основных регионов и городов Уэльса (подраздел «About Wales»). А рубрика «Living in Wales» знакомит пользователей с системой образования, здравоохранением, социальной сферой и т.п.

Сайт Северной Ирландии – *The Official Visitor Website for Northern Ireland* <http://www.discovernorthernireland.com>. Здесь раздел «About Northern Ireland» охватывает статьи об ирландских достопримечательностях (памятниках, замках, монастырях), музеях, исторических личностях (родом из Северной Ирландии), ирландском историческом и культурном наследии. Выбрав раздел «Destinations» в главном меню, пользователи могут прочитать/скачать информацию об основных регионах и городах Северной Ирландии. Если же вас интересуют фестивали и праздники, то можно обратиться к подразделу «Do», который является своеобразным календарем любопытных мероприятий, а также рассказывает потенциальным туристам любопытные факты об ирландской литературе, театре, кулинарии, музыке и т.д.

Естественно, курс «Британоведение» (особенно для студентов, получающих дополнительную квалификацию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации») невозможно представить без изучения языковой картины Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии. В рамках нашего курса мы активно пользовались Интернет-архивом International Dialects of English Archive <http://web.ku.edu/~idea/>. Здесь собраны и описаны варианты английского языка, на которых говорят в разных странах мира. В верхнем меню в разделе «Dialects and Accents» вы можете обнаружить каталог с подразделами Africa, Asia, Australia-Oceania, Caribbean, Central America, Europe, Middle East, North America, South America. Далее, каждый подраздел предлагает пользователю классификацию диалектов и акцентов по странам: например, подраздел Europe содержит более 30 стран и регионов, наиболее обширные – England, Scotland, Wales и Northern Ireland. Вы можете прослушать аудиозаписи речи носителей английского языка из Англии, Шотландии, Уэльса и Северной Ирландии. Количество образцов действительно поражает: например, в рубрике England их более 100 (Scotland – 21, Wales – 7 и Northern Ireland – 5). Для изучения вариантов английского языка в Великобритании полезен раздел «Special Collections»: подраздел «Oral Histories», где можно прослушать разные по длительности интервью с носителями английского языка.

Сайт 'открытых' уроков английского языка <http://www.eviews.net>. Как заявляют авторы данного онлайн источника, их учебные ресурсы предназначены тем, кто испытывает трудности в живом общении с носителями языка. Поэтому создатели контента разместили на сайте аутентичные записи бесед с англоговорящими респондентами, а также задания по прослушанным аудио-текстам и расшифровки записей. В разделе «Exercises» расположен аудио-архив, в котором можно осуществлять поиск по дате создания того или иного учебного материала или по теме урока. Так, в подразделе «Categories» студенты найдут примеры т.н. ирландского английского, «шотландского английского» и др.

«Всемирная паутина» представляет собой, казалось бы, безграничный запасник ресурсов для разработки и внедрения дистанционного страноведческого курса. При этом, «когда мы говорим о задаче обеспечения устойчивой поддержки функционирования и развития курса дистанционного обучения, речь идет не только о совершенствовании самого курса, но и о грамотном использовании стандартных методов его продвижения в Интернете» [2, с. 212].

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев А.В., Андреева С.В., Бокарева Т.А., Доценко И.Б. Новые педагогические технологии: система дистанционного обучения Moodle. Электронный ресурс Центра довузовской подготовки при Таганрогском технологическом институте Южного Федерального Университета: [http://www.cdp.tti.sfedu.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=171&Itemid=363](http://www.cdp.tti.sfedu.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=171&Itemid=363).
2. Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Нежурина М.И. Интернет-обучение: технологии педагогического дизайна. М., 2005.
3. Теория и практика дистанционного обучения / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева; под ред. Е.С.Полат. М., 2004.
4. Сысоев В.П., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникативных Интернет-технологий. Ростов-на-Дону, М., 2010.
5. <https://moodle.org> (русскаяязычная версия <https://moodle.org/course/view.php?id=25>).



## ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

**Аннотация.** В статье представлены особенности процесса профессиональной социализации в условиях кредитной технологии обучения, а также образовательной среды вуза как фактора, формирующего качества социально ответственной личности обучающегося.

**Ключевые слова:** образовательная среда, профессиональная социализация, педагогические технологии, кредитная система, учебная мотивация, социально ответственная личность.

Современный этап развития системы образования Казахстана происходит на фоне ряда объективных социально-экономических факторов, которые не могут не сказаться на изменении характеристик системы управления в школе. К факторам изменений можно отнести децентрализацию управления в образовании, возникновение конкуренции между учебными заведениями, активное влияние внешней среды на формирование образовательной политики в школе, концепции профессионализации труда руководителя, парадигму личностно-ориентированного образования, стандартизацию образования, международные тенденции организации образовательной деятельности с ориентацией на результат и др.

Разработка и принятие Государственной программы развития образования РК на 2011-2020 гг. вызвана необходимостью преобразования направленных на повышение качества образования, решение стратегических задач перед казахстанской системой образования.

Трансформация отечественной системы образования из репродуктивной в непрерывно развивающуюся, открытую, вовлечение обучающихся в реализацию собственных образовательных и социокультурных интересов обуславливают необходимость изменения отношения к своей деятельности главных субъектов образовательной системы – обучающихся и преподавателей. Это вполне вписывается в организацию образовательного процесса по кредитной системе обучения.

В связи с этим, проблема профессиональной направленности личности будущих специалистов приобретает особое значение, так как успешность любой технологии обучения опирается на определенный потенциал, основой которой является уровень обученности и обучаемости (тем или иным дидактическим навыкам и умениям) участников педагогического процесса. При поступлении в ВУЗ, к сожалению, не учитывается тот комплекс психологических феноменов, который определяет успешность обучения, формирование устойчивой профессиональной направленности каждого студента. Необходим индивидуальный подход, а так же максимальное использование всего арсенала профориентационных возможностей учебно-педагогического процесса, создание и внедрение педагогических технологий, ориентированных не только на повышение уровня знаний студентов, но и на развитие профессионального самоопределения, т.е. деятельностно- смыслового единства у будущих специалистов.

Актуальность проблемы также усиливается, когда речь касается вопросов психологической адаптации студентов в новых социально-экономических условиях и новых системах образования (психологической, профориентационной), а также изучение личностных процессов, связанных с проблемой формирования профессионального самоопределения. К числу таких проблем относится и психологическое изучение процесса формирования и развития профессиональной направленности личности на том этапе профессионального самоопределения, когда выбор направления профессионального развития уже совершен, на этапе обучения в вузе.

Актуальность внедрения новых образовательных технологий определяется объективной значимостью реформирования системы высшего образования в современной социально-ориентированной на индустриально-инновационное развитие и вхождение Казахстана в пятьдесят наиболее конкурентоспособных государств.

Патриотизм молодых граждан страны определяется их уверенностью в будущем, что связано с качеством получаемого ими образования и возможностями профессиональной деятельности. Как отметил президент Н.А.Назарбаев в последнем ежегодном послании народу Казахстана, «мы обязаны выйти и надежно закрепить себя на внешних рынках, чтобы обеспечить достойное место Казахстана и казахстанцев в современном мире».

Для Республики Казахстан развитие науки и образования становится неотъемлемым повышением конкурентоспособности экономической системы, способом занять достойное место в региональном и мировом уровнях, укрепить государственность и развивать национальные интересы. Актуальность этой проблемы становится очевидной в связи с предстоящим вхождением Казахстана во Всемирную торговую организацию, обуславливающим необходимость проведения всех видов разрядов, классов, степеней, званий профессиональной подготовки –

от рабочих специальностей до специалистов высшей научной квалификации – в соответствии с принятыми международными стандартами.

Переход к кредитной системе обучения является основным направлением развернутой в Республике Казахстан системы высшего образования реформ. Введение кредитной формы обучения явилось следствием включения страны в так называемый «Болонский процесс», основной целью которого является создание единого европейского образовательного пространства. Современная система высшего образования должна обеспечить своевременную и адекватную подготовку людей к будущему, которое стремительно приближается.

Все вышеперечисленное позволяет оптимизировать процесс обучения в высшей школе и стимулировать регулярную самостоятельную работу студента в течение всего периода обучения, что помогает ему выработать навыки самостоятельного поиска информации и ее аналитического осмысления с целью получения новых знаний. В плане внедрения кредитной системы были составлены и утверждены рабочие учебные планы в соответствии с типовыми учебными планами, индивидуальные учебные планы студентов.

В особенностях организации учебного процесса немаловажным является то, что определены дисциплины по выбору студентов, дополнительные специализации

Преимущества кредитной системы обучения очевидны как для профессорско-преподавательского состава, так и для студентов. Это и существенное сокращение количества изучаемых дисциплин, и отсутствие зачетов, и возможность выбора студентами дисциплин для формирования своей образовательной траектории, и наглядность рейтинга, когда студенты, имеющие положительные оценки, различаются по баллам.

У студентов появилась возможность заниматься по другим направлениям и специальностям (при соответствующем согласовании расписания), изучать дополнительные дисциплины, осваивать смежные специализации или получать дополнительную квалификацию. Кроме того, они получают доступ к учебным курсам и академической жизни других вузов, в том числе и зарубежных, с гарантией академического признания результатов обучения.

В этой связи следует особо упомянуть о *процессах профессиональной социализации*, для которых вуз является особой социально-психологической средой для начала формирования этих процессов. Психолого-педагогическая среда вуза является также необходимым условием необходимым условиям для формирования *социально ответственной личности*, и, разумеется, система или технология обучения является немаловажным фактором для начала формирования профессионально значимых качеств личности студента и процессов профессиональной социализации. Этому способствует то, что кредитная система обучения оптимизирует не только традиционные формы обучения в вузе, но и качественно меняет методические требования к проведению различных форм самостоятельной работы студентов и других активных форм обучения.

Казахстанские вузы уже более десяти лет осуществляют учебный процесс по кредитной системе обучения. При внедрении данной технологии на Ученых Советах университетов была разработана и утверждена учебно-методическая документация с учетом требований государственных стандартов образования и особенностей кредитной системы обучения.

В течение этих лет в научно-педагогической литературе и периодике появлялось немало публикаций, затрагивающих ту или иную сторону педагогического процесса теперь уже с точки зрения и влияния на них кредитной технологии обучения. Это касается и особенностей организации лекционных занятий, СРС и СРСП, материальной основы для эффективного функционирования учебного процесса и т.д. Нас, в этой связи, заинтересовал вопрос, который касался проблем формирования будущих профессионально важных качеств студента и тех психолого-педагогических условий, на основе которых стала внедряться данная технология в нашем университете.

Лабораторией педагогических исследований многих университетов были проведены конференции, методические семинары по кредитной системе обучения, где наши ученые и опытные преподаватели обменивались мнениями по данной проблеме. Например, с целью изучения динамики формирования и развития профессиональной социализации при внедрении кредитной системы обучения преподавателями вузов были проведены исследования, в которых приняли участие студенты, которые обучались на педагогических специальностях и были первыми выпускниками, обучавшимися по кредитной технологии обучения.

Профессионально-педагогическую идентификацию студента можно рассмотреть как своего рода трехмерное образование:

- ценностно-смысловая или ментальная сторона идентификации (соотнесение с ценностями, интересами, смыслами, мотивами);
- нормативно – поведенческая сторона (модель педагогической деятельности);
- идентификация в сфере представлений о будущей профессиональной реальности.

Профессионально-педагогическая идентификация – *центральный механизм становления профессиональной и личностной зрелости студента*, состоящий в правильном выборе профессиональной и личной зрелости студента, состоящий в правильном выборе своей успешной профессиональной деятельности, которая будет отражать и воплощать внутреннее единство личности профессионала в современном обществе.

Опросы, анкетирования и экспериментальные исследования показали, что уровень учебной мотивации, степень самостоятельности при разработке новых, неизученных тем, научное творчество у этих студентов намного выше, чем у их предшественников, обучавшихся по традиционной системе образования. Этот факт также подтверждают многие опытные преподаватели с солидным стажем педагогической деятельности.

Указанные характеристики студентов не могут не сказаться на тех изменениях их профессионально-личностного развития, которые при традиционной системе образования были не так ощутимы.

Данные выводы были сделаны не только на основании анализа разнообразных форм учебных занятий, особенно различных видов СРС, но и на основании научно-исследовательской работы студентов, написания ими курсовых проектов, совместных публикаций с преподавателями и т.д.

Особого внимания здесь заслуживал анализ особенностей организации и проведения различных видов учебно-производственных практик, где и должны, в первую очередь, формироваться навыки и умения будущей профессиональной деятельности.

Профессиональная практика является важной составляющей образовательной траектории обучающегося и позволяет оценить уровень приобретаемых им компетенций. Все виды профессиональных практик согласно государственному стандарту планируются в рабочих учебных планах.

Согласно стандарту, виды практик, их содержание и оценивание в данной системе обучения существенно отличается от предыдущей. Например, при кредитной технологии обучения студенты специальности «педагогика и психология» впервые стали проходить практику «Методы научных исследований», что позволило им намного раньше (на 2 курсе) сформировать определенные умения и интерес к научно-исследовательской деятельности; или, например, на 3 курсе, согласно государственному стандарту, студенты должны пройти социально-педагогическую и психологическую практику, содержание которой предполагает деятельность в различных отраслях общественной практики: образования, здравоохранения, юридической отрасли и т.д., а это требует со стороны вуза не только обновления баз практик, но их методическому обеспечению с целью создания психолого-педагогических условий как главного фактора дальнейшей профессиональной социализации студентов.

Мы здесь упомянули только об особенностях организации учебной работы и тех факторах, которые должны содействовать, на наш взгляд, формированию профессионального самосознания, учебной мотивации и т.д., но не следует забывать и о том, что успешно организованная воспитательная деятельность вузов с разнообразными формами воспитательной работы также может иметь положительное влияние на становление личности будущего специалиста.

Следует отметить также и то, что в условиях глобализации расширяются границы культурно-мировоззренческого плюрализма, происходит отход от универсальности, определенности, целостности и все больше проявляется разнородность, многообразие, изменчивость, вариативность форм человеческого бытия и неустойчивость ценностного пространства. Поэтому сейчас актуально проанализировать влияние происходящих трансформаций и изменений на личность человека, важно понять и осмыслить не только негативные последствия динамично меняющихся условий, но и принятие их как состояние, открывающее новые возможности адаптации к динамизму и сложности современных реальностей и модернизации системы образования в соответствии с этими трансформациями.

Современный мир характеризуется становлением информационного общества. Положительные и отрицательные стороны расширения и углубления информационной среды оказывают влияние на процессы образования, образовательные структуры и субъекты образования. Информационная среда стала существенной составляющей образования человека. Научить его ориентироваться в многомерном, многозначном информационно-коммуникационном пространстве становится одной из главных задач образования.

Обобщая вышесказанное, следует заметить, что, несмотря на определенные успехи, системе казахстанского образования, в частности высшего профессионального, предстоит решить ряд глобальных задач. Среди них особое место занимает успешная интеграция образовательной системы Казахстана в международное сообщество. В этой связи вполне уместным является вопрос: что сделано и что предстоит сделать казахстанским вузам для решения поставленной задачи?

Главные цели, ради которых создается единое образовательное пространство – сделать казахстанское образование адекватным мировым стандартам для улучшения его качества и постепенной интеграции в мировое сообщество. Внутри формирующегося в настоящее время европейского региона образования, проблема академического, и тем более профессионального признания, пока не может считаться окончательно решенной,

несмотря на разработку основных нормативных документов. В связи с этим придется решать на международном уровне не только проблемы совмещения программ обучения и признания казахстанского диплома о высшем образовании и быть уверенным в конкурентоспособности и профессиональной компетенции наших студентов, создавая для них сегодня необходимые условия для их профессиональной социализации.

Все вышеперечисленное позволяет оптимизировать процесс обучения в высшей школе и стимулировать регулярную самостоятельную работу студента в течение всего периода обучения, что помогает ему выработать навыки самостоятельного поиска информации и ее аналитического осмысления с целью получения новых знаний.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная Программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 гг.
2. Назарбаев Н.А. Казахстан-2030: процветание, безопасность и улучшение благосостояние всех казахстанцев: послание президента страны народу // Мысль. 1997.

УДК 373

*М.М.Кутенов, М.А.Татаренко*

### ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ MOODLE

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности оценивания образовательных результатов студентов. Предложены критерии оценивания эссе в электронной образовательной среде Moodle.

**Ключевые слова:** оценивание образовательных результатов, критерии оценивания, оценочные средства, эссе, электронная среда.

Реализация федерального государственного образовательного стандарта нового поколения в профессионально-педагогическом образовании предполагает системное преобразование и обновление целей, содержания, методов обучения и оценочных процедур. Актуальна разработка новых контрольно-измерительных материалов, позволяющих измерить и оценить уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров профессионального обучения [3].

Оценивание образовательных результатов – это комплексный подход. При выборе оценочных средств следует опираться на квалификационный уровень, которому соответствует реализуемая в вузе основная образовательная программа [4].

Оценочные средства должны учитывать требования профессиональных стандартов (быть максимально приближенными к условиям профессиональной деятельности); иметь высокую надежность (объективность), состоять из различных количественных и качественных измерителей; разрабатываться на основе интеграции качественных и количественных оценок [6]. К компетентностно-ориентированным оценочным средствам предъявляют определенные требования, среди основных отмечают: объективность, надежность, справедливость, валидность, своевременность, эффективность [5].

Качество обучения определяется совокупностью показателей (полнота, глубина, оперативность, гибкость), характеризующих результативность педагогического процесса и его основные компоненты качество цели, содержание информации, методы, средства организации и контроля [1].

Критерием называют признак, на основании которого производится оценка; который чаще всего выступает как комплексный оценочный блок, конкретизируется в показателях (и индикаторах) – совокупности характеристик, позволяющих отразить уровень достижения критерия [2].

Электронное обучение на сегодняшний день набирает популярность в сфере профессионального обучения. В нашем вузе электронное обучение студентов реализуется в электронной среде Moodle [7], где обучающиеся выполняют задания различного вида, с помощью которых осуществляется комплексный подход к оцениванию образовательных результатов. Одним из них является написание эссе.

**Эссе** – краткое, свободное прозаическое сочинение, рассуждение небольшого объема со свободной композицией. Эссе выражает индивидуальные впечатления и соображения по конкретному вопросу и заведомо не претендует на определяющую или исчерпывающую трактовку предмета. Как правило, эссе предполагает новое, субъективно окрашенное мнение о чем-либо.

Эссе должно содержать четкое изложение сути поставленной проблемы, включать самостоятельно проведенный анализ этой проблемы с использованием концепций и аналитического инструментария, имеющегося в уголовном праве, выводы, обобщающие авторскую позицию по поставленной проблеме.

В структуре эссе четко должны выделяться:

– введение – суть и обоснование выбора темы. Оно состоит из ряда компонентов, связанных логически и стилистически. На этом этапе очень важно правильно сформулировать вопрос, на который необходимо найти ответ в ходе исследования;

– основная часть – теоретические основы выбранной проблемы и изложение основного вопроса. Данная часть предполагает развитие аргументации и анализа, а также обоснование их, исходя из имеющихся данных и позиций по этому вопросу. В этом заключается основное содержание эссе и это представляет собой главную трудность;

– заключение – обобщения и аргументированные выводы по теме с указанием области ее применения [8].

Для оценивания эссе необходимо разработать критерии, которым оно должно соответствовать. Объективными критериями оценивания для эссе будут являться:

- полнота раскрытия темы и проблематика;
- соблюдение структуры работы;
- знание и понимание теоретического материала;
- анализ и оценка информации;
- логичность и связанность предложений, грамотность;
- обоснованность выводов.

Если структура эссе не соблюдена или в работе отсутствуют выводы, то данная работа не засчитывается и отправляется студенту на доработку.

За написание эссе можно получить от 20 до 45 баллов (20-27 баллов ставится отметка «3», 28-35 баллов – отметка «4», 36-45 баллов – «5»). За соответствие критерию выставляется определенное количество баллов, которое зависит так же от приоритетности критерия. За критерии «полнота раскрытия темы и проблематика», «знание и понимание теоретического материала», «анализ и оценка информации», «логичность и связанность предложений», «обоснованность выводов» ставится максимальный балл «8», минимальный – «2». Баллы выставляются в зависимости от качества соответствия критерию: «отлично» – 8 баллов, «хорошо» – 5 баллов, «удовлетворительно» – 2 балла. Максимальное количество баллов за критерий «соблюдение структуры работы» – 5 баллов, минимальное – 1. Баллы выставляются в зависимости от качества соответствия критерию: «отлично» – 5 баллов, «хорошо» – 3 баллов, «удовлетворительно» – 1 балла.

Таким образом, контроль качества написания эссе мы реализовали через соответствие работы определенному перечню критериев, перечисленному выше.

Процесс оценивания образовательных результатов студентов – это комплексный процесс, который реализуется с помощью различных методов и средств. Он должен помогать определить уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций у студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешугина Е.А., Крюкова Г.К., Молькин Н.В. Интерактивные технологии в процессе преподавания теоретических языковых дисциплин В сборнике: Великие реки – 2014. Труды конгресса 16-го Международного научно-промышленного форума: В 3 т. 2014. С. 279-281.
2. Ваганова О.И. Особенности преподавания педагогических дисциплин в контексте дистанционного образования // Особенности реализации проблемного обучения в контексте дистанционного образования: вопросы теории и практики: Материалы X Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий». Нижневартонск, 2015. С. 89-92.
3. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.
4. Ваганова О.И., Царева О.С. Выбор оценочных средств результатов подготовки бакалавров профессионального обучения // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 4 (48). С. 30-37.
5. Ермакова О.Е. Развитие индивидуального стиля инновационной деятельности учителя начальных классов // Начальная школа. 2012. № 1. С. 38- 41.
6. Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу // Инновации и инвестиции. 2015. № 8.
7. Костылев Д.С., Костылева Е.А., Кутепова Л.И. Организация информационной среды в системе дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного обучения // Перспективы науки. 2015. № 4 (67). С. 23-25.
8. Маркова С.М., Гладкова М.Н., Юртаева Т.С., Быстрова Н.В., Ваганова О.И., Колдина М.И., Лапшова А.В., Клыбин А.Ю., Гончаренко Т.В., Хижная А.В., Седых Е.П., Цыплакова С.А. Модульное содержание педагогической подготовки педагогов профессионального обучения // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. № 1 (66). С. 90.

**ЭЛЕМЕНТ «ЭССЕ» КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ MOODLE**

**Аннотация.** В статье проанализировано понятие дистанционных технологий как средства организации самостоятельной работы студентов. Подробно описаны возможности реализации дистанционных технологий в преподавании дисциплины «Педагогические технологии» на примере элемента «Эссе» в виртуальной обучающей среде Moodle.

**Ключевые слова:** дистанционные технологии, система, Moodle, элемент, тест, эссе, самостоятельная работа студентов.

Интерактивные, основанные на сетевом взаимодействии системы, а также другие передовые технологии позволяют распределять личное время каждого человека, желающего получить образование впервые или усовершенствовать свои навыки и уровень квалификации, более удобным для него образом, что позволяет преуспеть в современном, постоянно изменяющемся мире [1]. Набирающей популярность сегодня становится дистанционная технология, которая обеспечивает предоставление учебного материала обучающимся, активное взаимодействие их с преподавателями, даёт возможность самостоятельно усваивать изучаемый материал, а также осуществляет оценку знаний и навыков [2].

Развитию теории и практики дистанционных технологий посвятили свою работу многие отечественные специалисты, такие как Д.С.Костылёв, О.И.Ваганова, М.П.Карпенко, А.Н.Романов, Д.Б.Григорович, Ж.Н.Зайцева и др.

Так, российский учёный М.П.Карпенко под дистанционными технологиями понимает систему методов, форм и средств обучения с использованием быстро совершенствующихся средств информатизации и телекоммуникации, получивших мировое признание [6, с. 332]. Согласно мнению А.Н.Романова, В.С.Торопова, Д.Б.Григоровича, – это целенаправленный процесс диалогового, асинхронного или синхронного взаимодействия преподавателя и студентов между собой и со средствами обучения, без учёта их расположения в пространстве и времени [10, с. 159]. Ермакова О.Е. определяет данное понятие как антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающего и обучающегося [5]. А в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» приводится понятие «дистанционные образовательные технологии», которое подразумевает обучение, осуществляемое с применением информационных и телекоммуникационных средств при опосредствованном (на расстоянии) или не полностью опосредствованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника».

Таким образом, можно сформулировать следующее определение дистанционных технологий – это территориально и по времени независимое обучение, осуществляемое с применением современных технологических средств, при котором происходит интерактивное взаимодействие между педагогом и обучающимися с целью обеспечения координированного процесса самостоятельного изучения ими предоставляемого учебного материала.

Самой популярной системой дистанционного обучения в России на сегодняшний день, одним из базовых инструментов, позволяющих внедрить информационные технологии в учебный процесс, является система Moodle, которая характеризуется как система управления курсами, также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. В Moodle предусмотрено добавление в курс отдельных активных элементов для организации самостоятельной работы студентов («Тест», «Задание», «Глоссарий» и т.д.) [3].

Чаще всего в дистанционных курсах основным средством формального контроля качества обучения выступает тестирование. Однако данная практика не совсем эффективна, поскольку не позволяет в полной мере проанализировать уровень подготовленности студентов [7]. Данные, которые преподаватель получает в итоге, хоть и содержат в себе сведения о пробелах в знаниях по определённым областям изучаемой дисциплины, но не дают заключения об основаниях этих упущений. Впрочем, система Moodle даёт возможность создавать в элементе «Тест» вопросы различного типа («Множественный выбор», «На соответствие», «Верно/неверно», «Короткий ответ», «Числовой», «Эссе») [8].

Эссе отражает субъективные впечатления и размышления автора по определённому основанию и не требует исчерпывающей или определяющей трактовки темы. Эссе характеризуется образностью, подвижностью ассоциаций, лаконичностью, часто, установкой на откровенность, поэтому данный вид самостоятельной работы имеет преимущество в том, что даёт студентам возможность свободно отразить свои взгляды относительно педагогических событий, фактов, явлений или проблем, оперировать неопровержимыми аргументами с целью обоснования своей позиции [9].

Использование элемента «Эссе» в дистанционных технологиях позволяет подвергать контролю высокие, продуктивные уровни знаний, подразумевающие творчество, вероятностные, отвлечённые и методологические знания. Подобный вид работы создаёт условия для перехода на более значимую ступень познавательной деятельности – исследовательскую. Включение в дистанционный курс данного компонента исключает элемент случайности, интуитивности при ответе на поставленные в эссе вопросы. Особую важность также представляет возможность обучающегося наиболее глубоко проанализировать поднятую для размышления тему, поскольку сроки для сдачи работы, как правило, не жёстко ограничены во времени [4].

В рамках изучения дисциплины «Педагогические технологии» предлагается написать эссе по следующим темам: «Какие аргументы вы можете привести «за» и «против» педагогических технологий?», «Справедливо ли утверждение, что проектирование учебной деятельности ведет к стабильности успехов учащихся?», «Как вы понимаете слова: «Быть настоящим педагогом! Быть, а не казаться им!», «Технология и личность – возможно ли это совместить?», «Мои представления о технологизации образовательного процесса», «Сложно ли, на Ваш взгляд, спроектировать собственно авторскую педагогическую технологию?», «Какие позиции учителя вальдорфской школы вы хотели бы перенести на традиционную систему обучения?» и др. Размышления студентов на подобные темы даёт возможность более детально исследовать различные педагогические технологии, оценить их практическую значимость на конкретных примерах, выявить преимущества каждой из них, предложить собственный подход в понимании каких-либо категорий и т.д., что в несколько раз повышает качество обучения и уровень формируемых компетенций [2]. Результат работы в рамках элемента «Эссе» отражает знание фактов, умение детализировать свой ответ примерами; последовательно, логически и обоснованно формулировать собственные мысли.

Таким образом, многообразие элементов Moodle позволяет реализовать различные идеи в организации учебного процесса, тем самым внедряя интерактивные дистанционные технологии в самостоятельную работу студентов при изучении дисциплины «Педагогические технологии». Применение элемента «Эссе», как открытой формы сотрудничества педагога и студента, делает возможной дифференциацию процесса подготовки студентов, принимает во внимание познавательные и творческие способности и возможности каждого, позволяет более качественно и объективно оценивать знания обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешугина Е.А., Крюкова Г.К., Молькин Н.В. Интерактивные технологии в процессе преподавания теоретических языковых дисциплин В сборнике: Великие реки '2014 Труды конгресса 16-го Международного научно-промышленного форума: В 3 т. 2014. С. 279-281.
2. Ваганова О.И., Царева О.С. Выбор оценочных средств результатов подготовки бакалавров профессионального обучения // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 4 (48). С. 30-37.
3. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.
4. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2014. № 2 (6). С. 12.
5. Ермакова О.Е. Теоретические подходы к изучению индивидуального стиля инновационной деятельности учителя // Вестник Тамбовского Университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Вып. 6 (86). С. 134–137.
6. Карпенко М.П. Телеобучение: монография. М.: Современная гуманитарная академия (СГА). 2008. 800 с.
7. Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу // Инновации и инвестиции. 2015. № 8.
8. Костылев Д.С., Костылева Е.А., Кутепова Л.И. Организация информационной среды в системе дополнительно-профессионального образования в условиях дистанционного обучения // Перспективы науки. 2015. № 4 (67). С. 23-25.
9. Маркова С.М., Гладкова М.Н., Юртаева Т.С., Быстрова Н.В., Ваганова О.И., Колдина М.И., Лапшова А.В., Клыбин А.Ю., Гончаренко Т.В., Хижная А.В., Седых Е.П., Цыплакова С.А. Модульное содержание педагогической подготовки педагогов профессионального обучения // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. № 1 (66). С. 90.
10. Романов А.Н. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / А.Н.Романов, В.С.Торопов, Д.Б.Григорович. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 303 с.

УДК 331.53

*Б.Н.Махутов, И.Ф.Ежукова*

#### ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА С РАБОТОДАТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВО

Обеспечение высокого качества университетского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития экономики региона требует установления более тесных связей

профессионального образования с работодателями и субъектами спроса на рынке труда. Согласно исследованиям, представленным в государственной программе развития образования на 2013-2020 годы, 66 % работодателей предпочитают доучивать и переучивать своих работников на базе собственных образовательных подразделений. Выраженной тенденцией развития кадрового потенциала организаций и предприятий становится создание собственных центров и программ обучения персонала. В целом такое положение приводит к необходимости усиления взаимодействия университета с работодателями в рамках практико-ориентированного подхода.

Поэтому одним из важных системных приоритетов развития Нижневартковского государственного университета является модернизация образовательного процесса в направлении большей открытости, больших возможностей для инициативы и активности самих получателей образовательных услуг и работодателей через вовлечение их как в управление образовательным процессом, так и непосредственно в образовательную деятельность. Степень ориентированности образовательных программ на рынок труда становится ключевым показателем эффективности высшего образования и качества подготовки в Нижневартковском государственном университете.

Сотрудничество с предприятиями различных областей производства города, района и округа осуществляется посредством проведения совместных мероприятий: круглые столы; участие в учебно-методических объединениях, научно-практических конференциях, методических семинарах, вебинарах, городских методических объединениях учителей; курсы повышения квалификации; консультативная и методическая помощь организациям; семинары и мастер-классы для студентов представителями профессионального сообщества; консультирование по темам ВКР и курсовых работ; разработка учебных планов; привлечение представителей профессионального сообщества в учебный процесс; рецензирование рабочих программ учебных дисциплин, программ практик, программ итоговой государственной аттестации; привлечение работодателей к участию к профессионально-общественной аккредитации и др.

В условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) перед всеми российскими высшими учебными заведениями выдвигается актуальная задача формирования содержания основных образовательных программ (ООП) совместно с профессиональным сообществом. Концептуальное ядро ФГОС ВО нового поколения составляет *компетентностный подход* к ожидаемым результатам высшего образования, интегрированный с *системно-деятельностным* подходом к проектированию квалификационно-образовательных требований к выпускникам вузов. При этом перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при сохранении ее важности) на ожидаемые результаты образовательного процесса в компетентностном формате является проявлением существенного *усиления его студентоцентрированной направленности* как отражение важнейшей мировой тенденции в развитии высшего образования. Компетенции и результаты образования рассматриваются как главные целевые установки в реализации ФГОС ВО, как интегрирующие начала «модели» выпускника. В контексте этого при непосредственном отборе содержания ООП, состав учебных дисциплин и компетентностно-ориентированный учебный план формируется в университете с учетом требований работодателей.

Необходимо также учитывать, что при проведении аккредитационных экспертиз Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки в отношении основных образовательных программ, университет обязан представить документы, подтверждающие участие работодателей в формировании оценочного материала и оценки уровня сформированности общих и профессиональных компетенций, освоенных обучающимися в ходе прохождения практики. Поскольку в университете определенная часть выпускников ориентирована на педагогическую деятельность в школах, средних и высших учебных заведениях, то для обсуждения формирования ООП привлекаются учителя школ, преподаватели лицеев, колледжей, вузов, специалисты муниципального учреждения «Центр развития образования» г. Нижневартовска.

Современная парадигма образования XXI века определяет новые приоритетные направления обучения в высших учебных заведениях с ориентацией на создание универсального образовательного пространства, соответствующего международным стандартам и обеспечивающего достижение высокого уровня профессиональной квалификации выпускников высших учебных заведений. Получение высококлассных специалистов отвечающих запросам работодателей может быть достигнуто только в рамках диалога высшее учебное заведение – работодатель. Преподаватели НВГУ регулярно проводят опросы и анкетирования учителей школ г. Нижневартовска для выявления требований работодателей к составу компетенций и формированию компетентностных моделей подготовленности выпускников для работы в качестве преподавателей (учителей) как совокупного ожидаемого результата образования по завершению освоения ООП. В результате обновляется состав учебных дисциплин, модулей, практик и формируется компетентностно-ориентированный учебный план в составе ООП.



Отдельного внимания заслуживают вопросы оценки и прогнозирования рынка труда, уточнения направлений подготовки будущих молодых специалистов, предъявляемые к молодым специалистам требования со стороны производства, вопросы оценки результатов образования и подготовки кадров. Очень важно, что в результате постоянного мониторинга меняющихся потребностей работодателя университет может своевременно вводить и корректировать тематику обучения вплоть до введения в обязательные дисциплины авторских курсов, читаемых самим работодателем

На протяжении нескольких лет в университете проводится планомерная поэтапная перестройка учебного процесса в пользу инновационных форм учебных занятий, развивающих у студентов навыки командной работы, межличностной коммуникации, принятия решений, лидерские качества и самостоятельной работы. Количество лекций сокращено, они проводятся в форме проблемных лекций, групповых дискуссий, ролевых игр, тренингов, анализа ситуаций и имитационных моделей. Преподавание дисциплин осуществляется в форме курсов, составленных на основе результатов научных исследований, проводимых ведущими профессорами, в том числе специалистами-практиками с учетом региональных особенностей профессиональной деятельности выпускников и потребностей работодателей. В университете созданы все необходимые условия для плодотворной самостоятельной работы студентов. Групповые формы проведения самостоятельной работы успешно практикуются с выездами на предприятия. На ряде направлений подготовки реализуется проведение практик без отрыва от занятий, с целью непосредственного применения полученных знаний и отработки способов профессиональной деятельности.

Система поддержки трудоустройства и развития карьеры студентов и выпускников действует в НВГУ на нескольких уровнях:

- на уровне факультетов и кафедр (посредством организации учебной, производственной и преддипломной практики, привлечения к учебному процессу практиков из разных отраслей бизнеса, создания базовых кафедр);

- на уровне студенческих организаций, среди которых наряду с досуговыми действует ряд ориентированных на профессиональное развитие инициатив;

- централизованно на уровне Центра развития карьеры.

На факультетах Нижневартковского государственного университета реализуются собственные подходы и методики взаимодействия университета с работодателями и социальными партнерами, заинтересованными в реализации ООП и получении высококвалифицированных специалистов.

**Центр развития карьеры** в университете является ключевым подразделением взаимодействия с работодателями и содействия трудоустройству и развитию карьеры студентов и выпускников вуза.

Его основные функции:

1. Создание комплексной системы анализа потребностей предприятий, организаций региона в специалистах и прогноза спроса и предложения на рынке труда и рынке образовательных услуг, направленной на решение вопросов трудоустройства посредством регулярного информирования студентов, выпускников, работодателей.

2. Организация и проведение мероприятий (конференции, семинары, тренинги, ярмарки вакансий, дни карьеры и др.), направленных на содействие трудоустройству студентов и выпускников.

3. Реализация программ дополнительного образования (профессиональная переподготовка, курсы повышения квалификации) в т.ч. с использованием дистанционных технологий обучения.

4. Изучение требований и удовлетворенности потребителей услуг университета.

На сайте Центра развития карьеры работает сервис автоматического размещения вакансий и стажировок. Студенты имеют возможность опубликовать свое резюме, подписаться на обновления вакансий и производить поиск по базе вакансий.

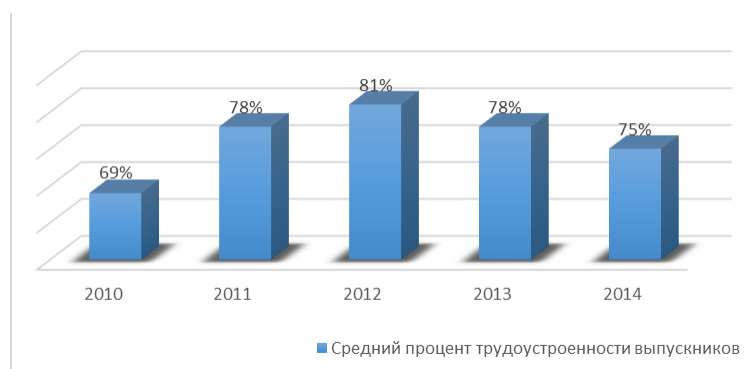
В целях содействия трудоустройству выпускников центром развития карьеры проводятся следующие мероприятия: информирование студентов и выпускников о вакансиях; организация ярмарок вакансий; индивидуальная работа со студентами и выпускниками; реализация курса «Психология и технология карьеры»; работа ассоциации выпускников; мониторинг трудоустройства выпускников и мониторинг жизненных планов студентов выпускных курсов.

*Информация о занятости выпускников НВГУ за 2010-2014 гг.*

Мониторинг занятости выпускников за 2010-2014г.г. свидетельствует о нижеследующем: всего по всем специальностям и направлениям университета было выпущено: в 2010 г. – 446 чел., в 2011 г. – 340 чел., в 2012 г. – 406 чел., в 2013 г. – 310 чел.; в 2014 г. – 607 чел. Общее количество выпускников НВГУ за 5 лет составило 2109 человек.



Динамика показателей трудоустройства выпускников в течение одного года после выпуска (в % от общего количества выпускников) за 5 лет: 2010 г. – 69%, 2011 г. – 78%, 2012 г. – 81%; 2013 г. – 78%; 2014 г. – 75% (на 10.03.2015г.). Средний процент трудоустроенности выпускников НВГУ за 5 лет составляет 77%.



Динамика показателей трудоустройства выпускников по профилю полученной в университете специальности в течение одного года после выпуска (в % от количества трудоустроенных выпускников) за 5 лет: 2010 г. – 66%, 2011 г. – 81%, 2012 г. – 77%, 2013 г. – 60%; 2014 г. (на 10.03.2015г.) – 50%. Средний процент (от количества трудоустроенных выпускников) наших выпускников, трудоустроенных по профилю полученной в университете специальности за 5 лет составляет 67% (отметим, что мониторинг трудоустройства выпускников 2014 года продолжится до июня 2015 года).



Выпускники НВГУ трудоустраиваются практически во все сферы экономики города и региона:

- образовательные учреждения – высшие учебные заведения, школы, детские сады. Занимают должности преподавателей, учителей, воспитателей, музыкальных работников, социальных педагогов, программистов, документоведы;
- торговля, туризм, банки. Работают в качестве менеджеров по продажам, продавцов-консультантов, консультантов отделов, торговых представителей;
- нефтегазодобывающие компании (ООО «Интегра бурение», ЗАО «ОЗНА-Проект», ЗАО НИЦ «Юг-ранефтегаз», ОАО «Самотлорнефтегаз»). Занимаемые должности: эколог, эколог-лаборант, инженер-эколог;
- информационные фирмы, теле-радио компании, редакции. Занимаемые должности: программисты, web-дизайнеры, инженеры, операторы, ведущие эфиров, журналисты, корреспонденты, редакторы;

– молодежные центры, центр детского творчества, дворцы культуры. Должности: документоведы, специалисты по работе с молодежью, руководители кружков (студий), музыкальные работники, художники-оформители, спортивные инструкторы, тренеры.

Таким образом, практика доказывает эффективность сотрудничества работодателей и НВГУ. Каждый год в момент выпуска университетом очередного курса наблюдается конкуренция работодателей города за лучших выпускников. Поэтому, чем активнее и качественнее участие конкретного работодателя в процессе обучения, тем больше у него шансов выбрать и заполучить требуемых лучших молодых специалистов.

УДК 004.5

Б.Н.Махутов, А.В.Жиделев

## ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ ОТКРЫТОСТИ И ДОСТУПНОСТИ ИНФОРМАЦИИ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГАХ

**Аннотация.** Вопросы доступности информации об образовательных организациях, значение социальных сетей для информационной открытости вузов становятся особенно актуальными в контексте формирования положительного имиджа вузов. В работе рассматриваются основные требования к официальным сайтам университетов и вопросы информационного позиционирования образовательных организаций.

**Ключевые слова:** официальный сайт, интернет, формат представления, мониторинг сайтов.

Открытость и доступность информации об оказываемых Нижневартковским государственным университетом образовательных услугах обеспечивается посредством регулярного размещения и обновления информации на официальном сайте университета в сети Интернет по адресу <http://nvsu.ru/>.

Выступая на пленарном заседании Первого форума Министерства образования и науки Российской Федерации по информационному взаимодействию 18 сентября 2015 г. в Московском государственном университете имени М.В.Ломоносова министр образования и науки РФ Дмитрий Ливанов подчеркнул, что информационная открытость, профессионализм специалистов её обеспечивающих – важнейшие условия эффективности образования. *«Сейчас любая образовательная организация обязана публиковать в открытом доступе все сведения о своей работе»*, – акцентировал внимание участников форума министр.

Официальный сайт Нижневартковского государственного университета предназначен для всестороннего и достоверного информирования внешних и внутренних посетителей о деятельности вуза и позволяет представлять посетителям сайта всю необходимую для взаимодействия с вузом, его руководством и его подразделениями справочную информацию. Реализация политики информационной открытости, максимально полное открытие университетом своей информации и доступное ее представление является ключевым направлением стратегии развития Нижневартковского государственного университета. Для размещения информации на сайте создан специальный раздел «Сведения об университете», страницы которого доступны в информационно-телекоммуникационной сети Интернет без дополнительной регистрации, содержат доступные для посетителей Сайта ссылки на файлы, снабженные информацией, поясняющей назначение данных файлов.

Порядок размещения и обновления информации на официальном сайте университета в сети Интернет в целях обеспечения открытости и доступности указанной информации регламентируется [1], а требования к структуре официального сайта университета и формату представления на нем информации регламентируются [2].

К информации, размещаемой на официальном сайте университета, относятся следующие разделы (рис. 1.):

**1. Основные сведения.** Содержит информацию о дате создания образовательной организации, об учредителе, учредителях образовательной организации, о месте нахождения образовательной организации, режиме, графике работы, контактных телефонах и об адресах электронной почты.

**2. Структура и органы управления образовательной организацией.** Содержит информацию о структуре и об органах управления образовательной организации, в том числе: о наименовании структурных подразделений, руководителях структурных подразделений, местах нахождения структурных подразделений, адресах официальных сайтов в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет» структурных подразделений, адресах электронной почты структурных подразделений, сведения о наличии положений о структурных подразделениях с приложением копий указанных положений.

**3. Документы.** Здесь размещены следующие документы:

а) в виде копий: устав образовательной организации; лицензия на осуществление образовательной деятельности (с приложениями); свидетельство о государственной аккредитации (с приложениями); план

финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации, утвержденный в установленном законодательством Российской Федерации порядке, и бюджетные сметы образовательной организации; локальные нормативные акты, предусмотренные частью 2 статьи 30 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» – правила приема обучающихся, режим занятий обучающихся, формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся, порядок оформления возникновения, приостановления и прекращения отношений между образовательной организацией и обучающимися и (или) родителями (законными представителями) несовершеннолетних обучающихся, правила внутреннего распорядка обучающихся, правила внутреннего трудового распорядка, коллективный договор;

б) отчет о результатах самообследования;

в) документ о порядке оказания платных образовательных услуг, в том числе образец договора об оказании платных образовательных услуг, документ об утверждении стоимости обучения по каждой образовательной программе, стоимость обучения по ООП, стоимость обучения по ДПО;

г) предписания органов, осуществляющих государственный контроль (надзор) в сфере образования, отчеты об исполнении таких предписаний.

**4. Образование.** Содержит информацию о реализуемых уровнях образования, о формах обучения, нормативных сроках обучения, сроке действия государственной аккредитации образовательной программы, об описании образовательной программы с приложением ее копии, об учебном плане с приложением его копии, об аннотации к рабочим программам дисциплин по каждой дисциплине в составе образовательной программы, о календарном учебном графике с приложением его копии, о методических и об иных документах, разработанных образовательной организацией для обеспечения образовательного процесса, о реализуемых образовательных программах с указанием учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, предусмотренных соответствующей образовательной программой, о численности обучающихся по реализуемым образовательным программам за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов и по договорам об образовании за счет средств физических и (или) юридических лиц, о языках, на которых осуществляется обучение.

**5. Образовательные стандарты.** Содержит информацию о федеральных государственных образовательных стандартах и об образовательных стандартах.

**6. Руководство.** Педагогический (научно-педагогический) состав. Содержит информацию:

а) о ректоре университета, его заместителях, в том числе фамилия, имя, отчество ректора и его заместителей, контактные телефоны, адреса электронной почты;

б) о персональном составе педагогических работников с указанием уровня образования, квалификации и опыта работы.

**7. Материально-техническое обеспечение и оснащенность образовательного процесса.** Содержит информацию о материально-техническом обеспечении образовательной деятельности, в том числе сведения о наличии оборудованных учебных кабинетов, объектов для проведения практических занятий, библиотек, объектов спорта, средств обучения и воспитания, об условиях питания и охраны здоровья обучающихся, о доступе к информационным системам и информационно-телекоммуникационным сетям, об электронных образовательных ресурсах, к которым обеспечивается доступ обучающихся.

**8. Стипендии и иные виды материальной поддержки.** Содержит информацию о наличии и условиях предоставления стипендий, о наличии общежития, количестве жилых помещений в общежитии, формировании платы за проживание в общежитии и иных видов материальной поддержки обучающихся, о трудоустройстве выпускников.

**9. Платные образовательные услуги.** Содержит информацию о порядке оказания платных образовательных услуг.

**10. Финансово-хозяйственная деятельность.** Содержит информацию об объеме образовательной деятельности, финансовое обеспечение которой осуществляется за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов, по договорам об образовании за счет средств физических и (или) юридических лиц, о поступлении финансовых и материальных средств и об их расходовании по итогам финансового года.

**11. Вакантные места для приема (перевода).** Содержит информацию о количестве вакантных мест для приема (перевода) по каждой образовательной программе, профессии, специальности, направлению подготовки (на места, финансируемые за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов, по договорам об образовании за счет средств физических и (или) юридических лиц).

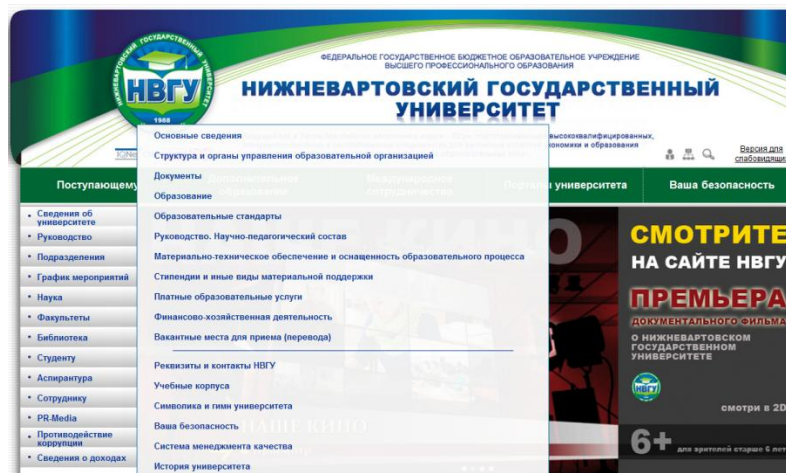


Рис. 1. Перечень разделов для размещения информации на официальном сайте университета

Файлы документов представлены на официальном сайте в форматах Portable Document Files (.pdf), Microsoft Word / Microsoft Excel (.doc, .docx, .xls, .xlsx), Open Document Files (.odt, .ods).

Информация на официальном сайте Нижневартовского государственного университета размещается на русском и английском языках. При размещении информации на официальном сайте и ее обновлении обеспечивается соблюдение требований законодательства Российской Федерации о персональных данных.

По итогам мониторинга сайтов образовательных организаций высшего образования, представленном Московским государственным университетом печати имени Ивана Федорова на первом форуме Министерства образования и науки Российской Федерации по информационному взаимодействию 18 сентября 2015 г. официальный сайт NVGU удовлетворяет формальным требованиям по всем 126 позициям. Но работу по содержанию наполнению сайта необходимо продолжить.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Правительства России от 10 июля 2013 г. № 582 «Об утверждении Правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и обновления информации об образовательной организации».
2. Приказ Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки от 29.05.2014 N 785 «Об утверждении требований к структуре официального сайта образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети Интернет и формату представления на нем информации».

УДК 373

*А.В.Паклина*

### ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности информационной культуры, через призму современного подхода в обучении. Анализируется суть процесса формирования информационной культуры педагога, особенности компетентного подхода и ключевые образовательные компетенции.

**Ключевые слова:** информационная культура, компетентный подход, образовательные компетенции, компетентный подход.

Развитие общества на современном этапе протекает под эгидой перехода от индустриального к постиндустриальному или информационному обществу. Присоединение России к Болонской конвенции и формирование единого информационного пространства нашей страны как части мирового информационного пространства, разработка государственных образовательных стандартов третьего поколения, все это в мировом педагогическом сообществе трактует необходимость формирования информационной культуры.

Термин «информационная культура» впервые появляется в работах А.П.Ершова, В.М.Монахова. На сегодняшнем этапе существует большое количество определений «информационной культуры», но все они трактуют данное понятие по-разному.

Проанализировав литературу по выбранной проблеме, можно сделать вывод, что педагог обладает информационной культурой, если он:

- умеет организовывать поиск образовательной информации по своей дисциплине;
- умеет работать с отобранной для учебного процесса информацией (структурировать, систематизировать, обобщать, представлять в виде понятном учащимся);
- уметь использовать базовые информационные технологии и ресурсы сети Интернет в самообучении;
- уметь выбирать наиболее оптимальную программную среду для решения различных практических задач;
- способен составлять небольшие, но необходимые в учебном процессе педагогические программные средства.

Согласно концепции С.М.Конюшенко, суть процесса формирования информационной культуры педагога заключается в развитии и саморазвитии у него информационных потребностей, умений, навыков и способностей работать с информационными потоками на основе информационных и коммуникационных технологий. По мнению автора, формирование информационной культуры педагога возможно только в деятельности, требующей от педагога интеграции его компьютерной компетенции с педагогической компетентностью.

Компетентностный подход в образовании связан с таким видом содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения профессиональных проблем, выполнение ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

Ключевыми образовательными компетенциями являются следующие:

1. *Ценностно-смысловая компетенция* – это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными ориентирами ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Данная компетенция обеспечивает механизм самоопределения ученика в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом.

2. *Общекультурная компетенция* – включает круг вопросов, по отношению к которым ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, это - особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учеником научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

3. *Учебно-познавательная компетенция* – это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем. В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

4. *Информационная компетенция* означает, что при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности ученика по отношению к информации, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.

5. *Коммуникативная компетенция* включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др. Для освоения данной компетенции в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

6. *Социально-трудовая компетенция* означает владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя),

в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в сфере семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в области профессионального самоопределения. В данную компетенцию входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. *Компетенция личностного самосовершенствования* направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки. Реальным объектом в сфере данной компетенции выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражаются в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К данной компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности личности.

Становится очевидным, что введение в педагогическую науку и терминологию понятия «компетенция» позволяет значительно расширить представления об образовательных целях, увидеть направления модернизации российского образования.

В генезисе *компетентностный подход* впервые начал разрабатываться в Великобритании, собственно зародился и впервые осмысливался не внутри образования, а был ответом на конкретный заказ профессиональной сферы. Еще со времен Я.А.Коменского сфера образования оперирует своими базовыми единицами – знаниями, умениями, навыками; профессиональная сфера в качестве таковых имеет компетенции. Именно профессия определяет какой компетентности должен быть человек (общеобразовательный аспект) и что должно входить в сферу его компетенции (профессиональный аспект).

В русле концепции Совета Европы «Современные языки: изучение, обучение, оценка» выделяется 2 вида компетенций:

- *общая компетенция* – как сумма знаний, умений и характеристик, которые позволяют человеку совершать речевые действия. Разновидностями данной компетенции являются экзистенциальная компетенция, декларативное, социолингвистическое и эвристическое знание, межкультурные познания, практические навыки и умения, в том числе межкультурного общения, познавательные способности и учебные навыки;
- *коммуникативная компетенция* – совокупность общих способностей и навыков, необходимых для выполнения коммуникативных задач. В своем составе эта компетенция содержит языковую (лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую компетенции), социолингвистическую (знание маркеров социальных отношений, правил вежливости, народной мудрости, регистров общения, диалектов и акцентов) и прагматическую (компетенцию дискурса, схематического строения речи, функциональную компетенцию) компетенции.

Анализ обсуждаемого понятия мы начали с изучения его лингвистического толкования. Так, понятие «компетентность» (лат. *competentia*, от *compeo* – совместно добиваюсь, достигаю, соответствую, подхожу) в словарях трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность, правомочность», «авторитетность, полноправность». Практически все составители словарей проводят разграничение категорий «компетентность» и «компетенция». Определения компетентности сходны и дублируют друг друга, в то время как для «компетенции» нет единого толкования, это понятие трактуется как «совокупность полномочий (прав и обязанностей) какого-либо органа или должностного лица, установленная законом, уставом данного органа или другими положениями», «обладание (владение) знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен». Можно найти такие определения «компетенции» как «круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, круг полномочий, область подлежащих ч-л. ведению вопросов, явлений», «личные возможности какого-либо лица, его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или самому решать, благодаря наличию определенных знаний, навыков».

Как показывает дефиниционный анализ, «компетенция» является производным понятием от «компетентности» и, на наш взгляд, обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека, в то время как «компетентность» семантически первичная категория и представляет их интериоризированную (присвоенную в личный опыт) совокупность, систему, некий знаниевый «багаж» человека.

Любопытным является факт, что ни в философском, ни в психологическом, ни в педагогическом полных и кратких словарях толкование терминов «компетентность» и «компетенция» обнаружено не было. Это свидетельствует о том, что компетентность специалиста приобретает актуальность в исследовании проблем в современном психолого-педагогическом контексте.

В нашем исследовании под *компетенцией* будем понимать совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), имеющих отношение к определенному ряду явлений и предметов, обычно в профессиональной области, и необходимых для качественной продуктивной деятельности с ними. *Компетентностью* будем считать общую характеристику личности человека, включающую владение или обладание им совокупностью компетенций и сопряженную с личностным отношением к предмету деятельности.

Для дифференциации понятий «компетенция» и «компетентность» в аспекте образования, будем придерживаться мнения, что компетенция составляет ресурс специалиста, а компетентность – это актуальное проявление компетенции в деятельности.

Понятие «информационная компетентность» достаточно широкое и определяемое неоднозначно. А.Л.Семенов трактует его как новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств. О.Б.Зайцева определяет информационную компетентность как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области информационных технологий и определенного набора личностных качеств. В общем, информационная компетентность понимается как владение и использование субъектом соответствующей компетенции, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болотов В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной // Педагогика. 2003. № 10.
2. Зайцева О.Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Брянск, 2002.

УДК 377.018.46

С.В.Роговкин

### ИНТЕРНЕТ-ПОДДЕРЖКА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ КОРПОРАТИВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

**Аннотация.** В статье раскрывается взаимосвязь между модульно-компетентностным подходом как методологической основой обучения в системе корпоративного повышения квалификации и интернет-поддержкой учебного процесса как средством реализации модульно-компетентностного подхода в процессе обучения.

**Ключевые слова:** модульно-компетентностный подход, повышение квалификации, интернет-поддержка, корпоративное обучение.

В условиях, когда корпорации оказывают глобальное влияние на экономику, существенно возрастают требования к результативности непрерывного профессионального образования персонала. Одним из направлений модернизации содержания профессионального образования является расширение использования компетентностного подхода, что нашло отражение в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Важной и неотъемлемой частью непрерывного образования взрослых является процесс повышения квалификации.

Процесс обучения в системе повышения квалификации направлен на профессиональное развитие специалистов, результатом которого должно быть формирование профессиональных компетенций. В структуре профессиональной компетентности специалиста можно выделить ценностно-целевую, теоретико-информационную (компетентностные знания), деятельностно-практическую (компетентностные умения и навыки) и опытную компоненты [3].

Для организации корпоративного повышения квалификации характерна краткосрочная очная форма обучения с выраженным практико-ориентированным характером. В ходе исследования, проводившегося посредством анкетирования специалистов, проходивших повышение квалификации в Санкт-Петербургском филиале НОУ «Корпоративный институт» ОАО «Газпром» (1617 человек), выявлялись предложения по совершенствованию очного обучения. Большинство респондентов (65%) имели неоднократный опыт обучения в системе корпоративного повышения квалификации. В качестве основных предложений были названы:

- увеличение продолжительности обучения;
- увеличение объема лекционного материала;



- увеличение доли практических занятия.

Анализ корпоративных программ повышения квалификации показывает преобладание активных методов в процессе обучения, направленных на формирование умений и навыков, опыта их применения при решении типичных профессиональных задач. При этом развитию ценностно-целевой и теоретико-информационной компонент профессиональной компетентности специалистов уделяется недостаточно внимания.

Представляется, что формирование профессиональных компетенций в процессе обучения будет результативным, если в структуре, содержании и технологиях реализации программы повышения квалификации учтен компонентный состав профессиональной компетентности специалиста и особенности освоения каждой из ее компонент.

Для проектирования такой программы целесообразно использовать модульный подход, где под модулем понимается целостная и логически завершенная часть учебного материала, ориентированная на развитие компонент профессиональной компетентности специалиста. В соответствии с процессом приобретения компетентности, первый модуль программы должен быть ориентирован преимущественно на формирование ценностно-целевой и теоретико-информационной компонент профессиональной компетентности специалиста и содержать упорядоченные и систематизированные базовые теоретические знания для освоения каждой компетенции.

Необходимо отметить, что интеграция подобного модуля в программу традиционного очного повышения квалификации, приведет к увеличению времени аудиторного обучения и как следствие к росту прямых и косвенных финансовых расходов для территориально распределенной компании. Также при очной организации учебных занятий трудно соблюсти индивидуально-ориентированный характер обучения, учесть индивидуальные особенности, потребности и наклонности слушателей, а следовательно решить задачу развития ценностно-целевой компоненты компетентности специалистов.

В проведенном ранее исследовании [2] было показано, что дополнение очной формы организации учебного процесса возможностями, предоставляемыми средствами образовательной поддержки на основе сети Интернет (очное обучение с интернет-поддержкой) позволяет, не увеличивая продолжительность очных занятий, увеличить охват слушателей, а также объем и результативность освоения учебного материала с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

Основываясь на понимании интернет-поддержки как пространственно-распределенной формы обучения [1], представляется перспективным разделение компонент профессиональной компетенции на компоненты, формируемые в основном с помощью интернет-поддержки (до начала очного обучения) и компоненты, формируемые во время очных занятий с интернет-поддержкой. К компонентам, формируемым в основном до начала очного обучения, можно отнести ценностно-целевую и теоретико-информационную компоненты.

Действительно размещение на портале системы дистанционного обучения дидактических материалов предоставляет слушателю возможность выбора индивидуальной траектории освоения учебного материала, регулирования темпа его изучения, создает условия для саморазвития и самоопределения личности. Самостоятельная работа формирует ценностное отношение к познанию, к профессиональной деятельности, активизируя личностную позицию и внутреннюю мотивацию. В результате к началу очного обучения слушатели обладают компетентными знаниями по программе обучения и сформулированные вопросы, на которые они хотели бы получить ответ в ходе очного обучения. Овладение компетентными знаниями до начала очного обучения позволяет запланировать больше времени на практические занятия.

Исходя из вышеизложенного, можно предположить, что возможности, предоставляемые интернет-поддержкой процесса обучения в системе корпоративного повышения квалификации можно использовать в целях формирования ценностно-целевой и теоретико-информационной компоненты профессиональной компетентности специалистов. Использование модульного подхода позволяет применять одни и те же модули как элементы сразу нескольких учебных программ, развивающих сходные компетенции.

В экспериментальном порядке интернет-поддержка очного корпоративного повышения квалификации была реализована в Санкт-Петербургском филиале НОУ «Корпоративный институт» ОАО «Газпром» в ходе проведения 34 программ повышения квалификации (320 слушателей). Итоговое анкетирование показало большую удовлетворенность слушателей проведением занятий в новой форме обучения, по сравнению с традиционным очным обучением.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахаян А.А. К вопросу о технологии подготовки специалистов в области образования: информационно-образовательная среда педагогической магистратуры // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2009. № 10 (октябрь) ART 1362. URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1362.htm> (дата обращения 27.07.2015).

2. Роговкин С.В. О предпосылках организации интернет-поддержки процесса профессиональной подготовки специалистов в системе корпоративного обучения // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2014. № 11 (ноябрь). ART 2290. – URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2290.htm> (дата обращения 27.07.2015).

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

УДК 37

**В.А.Скрыпников**

*Научный руководитель –  
Слива М.В., канд. пед. наук, доцент*

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ**

**Аннотация.** В статье представлен обзор и характеристика современных информационных ресурсов для обучения программированию.

**Ключевые слова:** программирование, дистанционное обучение, информационный ресурс.

Система дистанционного обучения позволяет получить полноценное образование, поэтому она получила очень широкое распространение и продолжает активно развиваться. Рассмотрим преимущества дистанционного обучения:

- обучение на дому, в комфортной обстановке;
- обучение в индивидуальном темпе;
- свободный выбор тем для изучения;
- доступность, интерактивность и гибкость обучающих материалов.

Дистанционное обучение программированию – одно из самых распространённых и интерактивных. Можно найти уроки и информационные ресурсы по любому интересующему языку.

Рассмотрим самые распространённые и интересные ресурсы обучения программированию.

Начнём обзор с ресурса Codecademy [1]. Бесплатный и довольно популярный сайт. Является ресурсом онлайн-образования, фокусируется на программировании в следующих направлениях: API, Ruby, Python, JavaScript, jQuery, PHP, основы WEB. Есть возможность изучать разные языки в сочетании по ходу разработки проектов.

Обучение можно начать буквально с главной страницы, где в интерактивной консоли можно получить информацию о сайте и принципе обучения. Если вы обучаетесь вместе с друзьями, то сайт вносит в процесс обучения игровую составляющую, что является хорошим стимулом, мотивирует и поднимает интерес к обучению.

Процесс обучения на Codecademy представлен так: выбор языка, который необходимо изучить, затем перед нами появляется интерактивная страница обучения. В левой части находится карта обучения и информация (теоретическая) по текущему уроку. Даны инструкции, что нужно нам сделать, чтобы усвоить эту информацию. В правой части расположено окно, где мы вводим код. Если инструкции выполнены верно, переходим к следующему уроку. Данный процесс связывает теоретическую часть сразу с практической, что позволяет быстрее усваивать информацию, так как идёт сразу закрепление на практике. Ресурс предоставляет разные уровни обучения, от новичка и до профессионала, каждый уровень содержит свои уроки и задания.

Следующий ресурс – The Code Player [2]. Данный сайт имеет больше практический характер, чем теоретический. Основа ресурса – просмотр интерактивных презентаций, которые объясняют, как писать те или иные программы (компоненты) с нуля. Вы смотрите презентацию, как бы из-за плеча программиста, который её составлял. Вы видите, как пишется код, и сразу видите результат. На данный момент на сайте можно найти уроки по следующим языкам: HTML5, CSS3, Javascript и др. Есть возможность составлять и добавлять свои обучающие презентации.

Ресурс CodeSchool [3] предназначен для более углублённого изучения программирования. Кроме набора языков веб-программирования, также доступны разделы по изучению Objective-c и созданию мобильных приложений под iOS. Данный ресурс является самым полезным для тех, кто решит стать профессиональным программистом. На данном сайте доступ к некоторым разделам платный.

Ресурс Code Combat [4] – это не стандартный подход к обучению, но очень увлекательный и интерактивный. Code Combat – браузерная игра, в которой все действия осуществляются с помощью команд, которые нам необходимо вводить. Команды пишутся на языке javascript или python, по вашему выбору. Игра состоит из уровней, на каждом уровне есть определённая цель. Уровни имеют различную сложность. Каждый уровень предлагает набор команд и головоломку, а вам необходимо, используя эти команды, решить её. Игра насыщена яркими красками, полностью бесплатна. Ресурс носит сугубо практический характер.

Code.org [5] – ресурс, построенный на игровом процессе. Этот ресурс рассчитан на детей. Сайт содержит игры на различные темы. Суть каждой игры: составляя правильные строки кода из доступных блоков, выполнять задания. Все задания доступны на русском языке и будут отличным материалом для учителей информатики в начальных классах.

Для начинающих программистов, которым необходимо решать задачи в конкретных областях, подойдёт интерактивный ресурс Treehouse [6]. Курсы на Treehouse являются по большей части практическими. Процесс обучения представляет собой конкретную задачу. Задачи могут быть различные: от написания простого сайта до создания интерактивного веб-приложения. К конкретной задаче предоставляются и все необходимые знания, необходимые для его выполнения. Ресурс имеет более 100 курсов и обучает таким языкам и технологиями как: JavaScript, Ruby, Android, iOS, WordPress, Development Tools, Design и др.

Процесс обучения на Treehouse интерактивен и увлекателен. В зависимости от урока, перед вами ставится цель. Каждый урок вы выполняете по шагам и зарабатываете очки и достижения. Также на ресурсе достаточно тестов и упражнений для проверки своих знаний, которые также принесут вам дополнительные бонусы. Материал на сайте часто обновляется и всегда актуален, проблем с устаревшими подходами или языковыми особенностями в программировании не возникает.

Огромный ресурс с обучающим материалом – Tuts+ [7]. Содержит как текстовые уроки с примерами кода, так и видео уроки. Имеет большое число секций: мобильная разработка, web-разработка, разработка игры, работа с видео и звуком и другие.

Раздел Mobiletuts+ содержит статьи и руководства для разработчиков мобильных приложений. Рассматривается разработка для iOS устройств, Android и Windows. Также есть уроки по кросс-платформенной разработке при помощи таких инструментов как PhoneGap и Titanium Mobile. Можно также научиться строить веб-сайты, доступные с мобильных устройств, и веб-приложения по технологии HTML 5.

Pluralsight [8] – ресурс, материалы которого по большей степени являются видео курсами на различные темы. Тематика этого ресурса очень обширная, затрагиваются темы работы с базами данных, защитой информации, организация серверов, веб-технологии. Большое число уроков по .NET разработке и технологиям XML, WPF, XAML. Есть уроки и по средствам разработки, например Visual Studio. Кроме программирования, есть курсы и по операционным системам (Windows, Linux), программам обработки изображений от Adobe, администрированию и информационным технологиям в общем (Big Data, jQuery, HTTP и т.д.).

Следующий ресурс – это Udacity [9]. Этот сервис бесплатный и разделён на классы. Каждый класс – это своя тема обучения. Обучение основано на решении сложных проблем со всемирно известными преподавателями университетов (иностранцев). Кроме программирования, курсы предоставляют знания в математике, физике и управлению проектами.

Дистанционное образование открывает студентам доступ к нетрадиционным источникам информации, повышает эффективность самостоятельной работы, даёт совершенно новые возможности для творчества, обретения и закрепления различных профессиональных навыков, а преподавателям позволяет реализовать принципиально новые формы и методы обучения с применением концептуального и математического моделирования явлений и процессов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. <http://www.codecademy.com>
2. <http://thecodeplayer.com/>
3. <https://www.codeschool.com/>
4. <https://codecombat.com/>
5. <https://code.org/>
6. <https://teamtreehouse.com/>
7. <http://tutsplus.com/>
8. <https://preview.pluralsight.com/>
9. <https://www.udacity.com/>

## К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ

**Аннотация.** В статье выявлены основные проблемы, связанные с необходимостью внедрения новых образовательных технологий при обучении будущих экономистов. Проведен анализ научной литературы по обозначенной проблеме, выделены особенности организации учебного процесса с применением новых образовательных технологий при обучении будущих экономистов. Предложены критерии оценки результативности применения новых образовательных технологий при обучении будущих экономистов.

**Ключевые слова:** образовательные технологии, педагогическое сопровождение, экономическое мышление, интерактивные формы обучения, инновационные педагогические технологии.

Внедрение новых образовательных технологий при обучении будущих экономистов является, безусловно, необходимым и важным педагогическим условием. Идеи развития мышления были заложены в глубокой древности и анализировались Сократом, Платоном, Аристотелем и др. В наше время понятие мышления и пути его развития изложены в работах Б.С.Гершунского, Н.Р.Хакимовой, Е.И.Рогова, Л.С.Выготского, Н.А.Менчинской, А.Г.Войтова и др.[1, 2, 3, 5].

Актуальность проблемы развития экономического мышления у будущих экономистов обусловлена объективной потребностью общества в специалистах, обладающих экономическим мышлением. Теоретическая значимость и недостаточная разработанность в педагогической практике этой проблемы обусловили выбор исследования обозначенного направления.

Каждое общество формирует свой особый социальный тип экономического мышления. Экономическое мышление несет на себе черты административно-командной системы с ее директивностью, безынициативностью, уравнительностью, экстенсивным характером производства.

Существуют два главных критерия, которые характеризуют современный тип экономического мышления: научность и отражение в мышлении новых, изменившихся условий развития общественного производства. Оба критерия взаимосвязаны и рассматриваются в единстве.

Из такого понимания проблемы следует, что при обучении будущих экономистов необходимо применение новых образовательных технологий.

В целях формирования и развития будущих экономистов в рамках учебного процесса целесообразно применять новые образовательные технологии и проводить занятия в интерактивной форме. К интерактивным методам обучения, способствующим формированию профессиональной мобильности будущих экономистов, следует отнести: проблемное обучение, дебаты, метод проектов, сократический диалог, дерево решений, деловые игры, деловую корзину, форум, обсуждение, панельную дискуссию, викторины. Применение таких инновационных методик способствует развитию их экономического мышления. При формировании профессиональной мобильности студентов университета необходимым и важным является умение будущего специалиста своевременно и грамотно решать возникшие проблемы и профессионально принимать решения в сложных ситуациях.

Учебная дисциплина «Финансовый менеджмент» предполагает обучение будущих экономистов теоретическим и прикладным аспектам принятия решения в процессе управления деятельностью хозяйствующих субъектов. В рамках данной дисциплины студентам предоставляется возможность изучить концепции финансового менеджмента, инструменты финансового менеджмента, методы анализа финансового состояния как элемент финансового менеджмента, его финансово-экономических взаимоотношений с инвесторами и бизнес-партнёрами. В прикладном блоке дисциплины студенты применяют финансовые коэффициенты, используемые в финансовом анализе предприятия: показатель ликвидности (платежеспособности) предприятия, показатель финансовой устойчивости, показатели деловой активности предприятия, анализ финансовых результатов: факторный анализ прибыли и анализ показателей рентабельности; причины возникновения состояния банкротства российских предприятий; критерии признания предприятия банкротом; методы прогнозирования возможного банкротства предприятия; зарубежные модели для прогнозирования возможного банкротства предприятий и критерии их применимости в российской практике. Следует отметить еще раз, что важным фактором на этапе подготовки экономистов является формирование и в дальнейшем развитие экономического мышления. Это в перспективе позволит будущему экономисту принимать грамотные финансовые решения.

В процессе подготовки будущих экономистов практически полезным является применение проблемного обучения. В рамках изучения учебной дисциплины «Финансовый менеджмент» проблема состоит в постановке

конкретной финансовой задачи перед будущим экономистом, при решении которой ему необходимо смоделировать бизнес-процессы на предприятии, осуществить формализацию бизнес-процессов, осуществить системную интеграцию организационных процессов, разработать нормативные документы, бизнес-план или составить прогноз развития предприятия в перспективе.

Таким образом, психолого-педагогический аспект применения новых образовательных технологий при обучении будущих экономистов заключается в том, что учебная проблема является содержанием проблемной экономической ситуации, возникающей и решаемой в процессе изучения учебной дисциплины «Финансовый менеджмент». Она несет в себе новые для будущего экономиста теоретические знания в области финансового оздоровления, методы приобретения этого знания и формирует экономическое мышление. По учебной дисциплине «Финансовый менеджмент» учебная проблема может быть сформулирована в виде расчётно-графического задания, вопросов, участия в дебатах, применения метода проектов, сократического диалога, деловых игр.

В процессе обучения с применением интерактивных форм у будущих экономистов развиваются способности, направленные на формирование навыков проекции теоретических знаний на реальные экономические объекты.

Для оценки результативности внедрения новых образовательных технологий при обучении будущих экономистов предложим применение следующих критериев.

Первый критерий оценки результативности внедрения новых образовательных технологий при обучении будущих экономистов характеризуется тем, что в начале изучения дисциплины целесообразно акцентировать внимание на терминологию, на усвоении новых экономических категорий. Это обеспечивает прочность знаний и создание предпосылок для формирования экономического и логико-теоретического мышления будущего экономиста.

Второй критерий результативности – это практическое применение педагогических технологий. Так как проблемное обучение является наиболее эффективным средством формирования мировоззрения, можно его использовать в целях формирования профессиональной мобильности будущего экономиста, поскольку в процессе обучения с применением интерактивных форм создаются черты диалектического и экономического мышления.

Третий критерий результативности в данном контексте формируется в соответствии с учётом взаимозависимости и актуальности теоретических и прикладных экономических задач и финансовых проблем. В рамках изучения дисциплины «Финансовый менеджмент» целесообразно выполнение практических заданий на примере реальных предприятий. Выполнение таких заданий максимально приближено к задачам, которые будущим экономистам предстоит решать в процессе их профессиональной деятельности. Такие задания могут быть предложены студентам в форме деловой игры, что будит способствовать их коллективной мыслительной деятельности. У каждого студента появится возможность поработать в команде, выслушать других, высказать свою точку зрения по решаемой финансовой проблеме, подискутировать. В процессе дебатов будущему экономисту необходимо отстоять свою позицию, либо принять предложения и рекомендации других по разработке, например, финансовой или инвестиционной политики предприятия.

Четвертым критерием результативности применения новых образовательных технологий при обучении будущих экономистов является применение преподавателем учебной дисциплины «Финансовый менеджмент» сочетания разных форм и видов самостоятельных работ студентов, что, безусловно, поспособствует актуализации ранее приобретенных и усвоению новых экономических знаний. В процессе самостоятельной подготовки учебного материала у будущего экономиста появляется возможность сделать обзор литературы по обозначенной теме, выявить проблематику, отобрать необходимый с его точки материал, обдумать, режюмировать, сформулировать свою точку зрения.

В качестве пятого критерия результативности следует выделить повышение их эмоциональной активности, характеризующейся несколькими важными обстоятельствами. Дело в том, что предлагаемые студентам в рамках изучения учебной дисциплины «Финансовый менеджмент» проблемные задания способствуют активизации их мыслительной деятельности. Самостоятельная исследовательская работа каждого студента, связанная с поиском и разработкой комплекса мероприятий, направленных на разработку планов финансового оздоровления, программ управления финансовыми рисками, повышение финансовой устойчивости, деловой активности и инвестиционной привлекательности хозяйствующих субъектов способствует повышению эмоциональной активности будущего экономиста [4].

Таким образом, результативное обучение будущих экономистов характеризуется тем, что в процессе выполнения практических заданий по учебным дисциплинам перед студентом ставится задача разработки практических рекомендаций по управлению деятельностью реально существующего предприятия, поиску его внутренних резервов, необходимых для их реализации. Следовательно, внедрение новых образовательных технологий в современный учебный процесс, безусловно, способствует повышению эффективности обучения и развитию профессиональных качеств у будущих экономистов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Память и мышление М.: ОГИЗ – Соцэгиз, 1935.
2. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика. М.: Флинта; Наука, 2003. 768 с.
3. Солдатова Л.А. Применение проблемных ситуаций при обучении студентов анализу финансовых рисков // Высшее гуманитарное образование: проблемы и перспективы. Т. 1. Самара, 2009. С. 337-339.
4. Солдатова Л.А. Формирование профессиональной мобильности будущих экономистов // Вестник ОГУ. Оренбург, 2015. № 2. С. 156-159.
5. Хакимова Н.Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности: Дис. Канд. ... психол. наук: 19.00.01. Кемерово, 2005. 179 с.

УДК 378.14

*М.О.Сундеева, М.А.Татаренко*

### РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МИНИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

**Аннотация.** В данной статье раскрывается процесс реализации электронного обучения в системе Moodle Мининского университета, а так же особенности электронного обучения в Мининском университете.

**Ключевые слова:** электронное обучение, электронная система Moodle, дистанционное обучение

Электронное обучение представляет собой систему организации образовательной деятельности с применением информации, содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ, обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [1].

В процессе реализации образовательных программ с применением электронного обучения, а также дистанционных образовательных технологий в образовательном учреждении должна создаваться электронная информационно-образовательная среда. Составляющими данной среды являются электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме, независимо от места нахождения обучающихся [2].

В Мининском университете в качестве электронной информационно-образовательной среды выступает система Moodle. Этот образовательный портал создает условия и предоставляет средства для обучения по основным профессиональным образовательным программам и программам дополнительного образования, а так же открывает возможности для саморазвития и самообразования посетителю портала и зарегистрированному пользователю [1].

Moodle – аббревиатура, в переводе с английского языка обозначающая модульную объектно-ориентированную динамическую обучающую среду [3].

Данная система дистанционного обучения включает в себя средства, позволяющие разрабатывать дистанционные курсы. Система дистанционного обучения Moodle НГПУ им. К.Минина является современной, прогрессивной, постоянно развивающейся средой, позволяющая разработчику учебно-методических программ использовать все необходимые ресурсы и средства контроля [1].

Использование системы Moodle в полном объеме позволяет обеспечить многовариантность представления информации, интерактивность обучения, повторение изучаемого материала, конфиденциальность обучения, а также соответствует принципам успешного обучения [4].

Система Moodle Мининского университета направлена на организацию взаимодействия между преподавателем и студентами. Она также подходит для осуществления организации традиционных дистанционных курсов и в качестве поддержки очного обучения [1].

Основным средством обучения, используемым в системе дистанционного обучения Moodle, являются дистанционные курсы. Дистанционные курсы, разработанные с помощью средств системы дистанционного обучения Moodle, включают в себя ресурсы, активные элементы, задания, опросы, семинары, лекции тесты [1].

Moodle позволяет преподавателям университета организовывать учебный материал таким образом, чтобы студенты могли самостоятельно его изучить, выполнить определенные упражнения, с целью усвоения учебного материала. Открывается возможность приобретения практических навыков и навыков выполнения контрольных заданий, с целью определения уровня усвоения материала. Преподаватель самостоятельно

решает, каким образом представить материал своей дисциплины и организовать деятельность обучающихся. Необходимым условием в построении курса является его правильное построение и планирование. Этому способствует совокупность определённых рекомендаций и требований [5].

В система предусмотрена возможность добавления в курс отдельных активных элементов, с целью организации самостоятельной работы студентов. Активные элементы – это элементы, которые в очном образовании, как правило, носят название вне лекционной деятельности студентов. К этой категории элементов относят такие формы общения, как форумы, чаты, обмен сообщениями, электронные уроки, семинары, совместная проектная деятельность. Также сюда включают такие формы проверки знаний, как тесты, задания, опросы. Работа с элементами курса предусматривает внедрение активной деятельности студентов [1].

Тесты в системе Moodle Мининского университета выступают в качестве доминирующего средства в проведении контроля знаний у студентов.

Наиболее популярной системой дистанционного обучения в России, на сегодняшний день, позволяющей внедрить информационные технологии в процесс обучения, является система Moodle.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Электронное обучение [электронный ресурс] <http://ya.mininuniver.ru/sdo>.
2. Сайт дистанционного обучения [электронный ресурс] <http://era-it.ru>.
3. Технология создания электронных средств обучения [электронный ресурс] <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/tech/t3.html>.
4. Система Moodle [электронный ресурс] <https://ru.wikipedia.org/wiki/Moodle>.
5. Кравченко Г.В., Волженина Н.В. Работа в системе Moodle: руководство пользователя. Учебное пособие. [электронный ресурс] [http://portal.edu.asu.ru/pluginfile.php/13894/mod\\_resource/content/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%B5\\_Moodle.pdf](http://portal.edu.asu.ru/pluginfile.php/13894/mod_resource/content/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D0%B5_Moodle.pdf).
6. Маркова С.М., Цыплакова С.А., Юртаева Т.С. Электронное учебное пособие «Проектная деятельность педагога профессионального обучения» // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. № 12 (67). С. 4.

УДК 373.1

*О.С.Тумова*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные варианты организации профильного обучения на селе с использованием дистанционных технологий, представлена схема взаимодействия участников образовательного процесса при использовании дистанционных технологий.

**Ключевые слова:** дистанционные технологии, профильная подготовка, учащиеся сельских школ.

Согласно «Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования» [3], под профильным обучением понимается средство дифференциации и индивидуализации, позволяющее за счёт изменений в структуре курса, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профильными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Основными целями перехода к профильному обучению являются: обеспечение углублённого изучения отдельных предметов; создание условий для дифференциации содержания обучения старшеклассников, для построения индивидуальных образовательных программ; установление равного доступа к полноценному образованию разных категорий обучающихся; обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием.

Несмотря на то, что на сегодняшний день профильное обучение прошло стадию разработки и становления, существует ещё много нерешённых проблем с его организацией. Серьёзные трудности возникают с внедрением профильного обучения в сельских малокомплектных школах. Это связано в первую очередь с недостаточностью комплектации классов и параллелей сельских школ. Малочисленность контингента затрудняет создание профильных классов на селе и практически лишает учащихся выбора профиля обучения.

Большинство школ не имеют возможности отправлять учащихся на учёбу в соседний населённый пункт в связи с финансовыми трудностями, отсутствием транспорта и плохим качеством дорог. Одним из путей решения данной проблемы, по нашему мнению, является внедрение дистанционного обучения как средства профильной подготовки учащихся старших классов сельских малокомплектных школ.

Согласно Федеральному закону РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [8], организации, осуществляющие образовательную деятельность, вправе применять электронное обучение, дистанционные образовательные технологии при реализации образовательных программ.

Несмотря на то, что в настоящее время дистанционные технологии применяются преимущественно для получения высшего образования, система дистанционного обучения, используя принципиально новые средства (сетевые технологии, Интернет и т.д.), открывает возможности и для школьного образования (в частности, для организации профильной подготовки учащихся, проживающих в отдалённых регионах).

По мнению Ю.Г.Коротенкова [4], дистанционное обучение может быть применено в средней школе, лишь в случае выполнения ряда условий. Во-первых, применение дистанционных технологий в средней школе должно быть дифференцировано. Во-вторых, целесообразно использовать дистанционные технологии только в качестве надстройки над базовой системой с учётом специфики и профильной направленности обучения.

Т.М.Третьяк [7] и А.И.Крылов [5] предлагают варианты организации профильного обучения посредством проведения дистанционных обучающих сетевых олимпиад.

К.Е.Грибанова [1] рассматривает возможности применения виртуальных экскурсий в профильной ориентации учащихся.

М.Б.Зыков [2] предлагает четыре варианта реализации принципов дистанционного обучения в процессе профильной подготовки учащихся сельских малокомплектных школ:

1. Традиционный тип урока с использованием информационно-коммуникационных технологий.
2. Комбинированный урок с участием учителя-тьютора.
3. Самостоятельная работа учащихся с электронными и информационными ресурсами.
4. Организация учебного процесса с использованием информационных ресурсов удалённого учебного центра.

В основу образовательного процесса при дистанционном обучении В.М.Петруленковым и Д.Г.Козловым [6] положена интенсивная самостоятельная работа ученика, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и возможность консультироваться с преподавателем – лично, по телефону или электронной почте. Образовательный процесс осуществляется через интерактивный портал системы дистанционного обучения.

В ходе экспериментального исследования нами был разработан дистанционный элективный курс «Решение прикладных задач по математике» на базе системы дистанционного обучения MOODLE, внедрённой на образовательном портале «Школа» Омского государственного педагогического университета.

Взаимодействие участников образовательного процесса с помощью элементов СДО MOODLE представлено на рисунке (рис. 1).

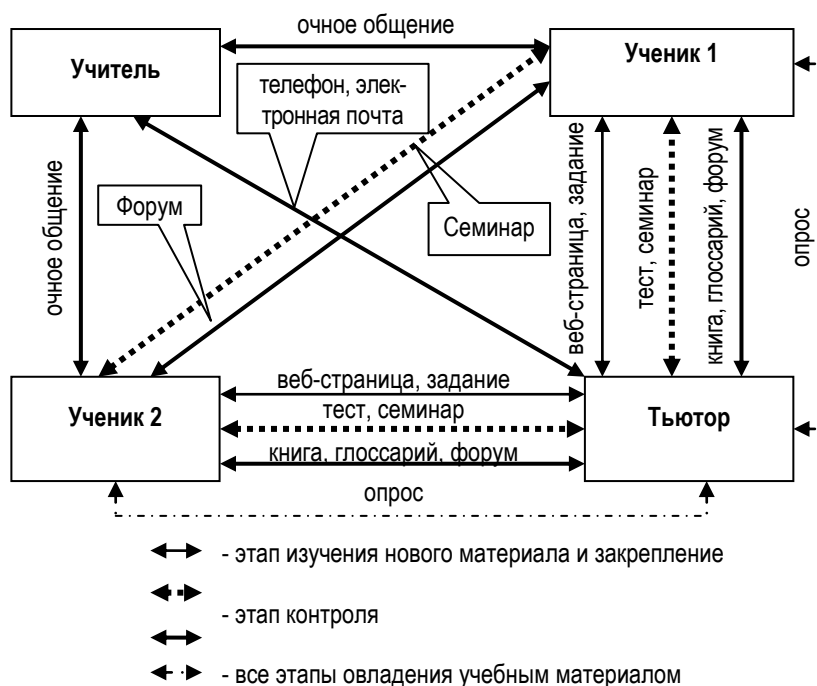


Рис. 1. Взаимодействие учащихся, учителя и тьютора на различных этапах овладения учебным материалом



Таким образом, организация учебного процесса, осуществляемого через интерактивный портал, имеет ряд преимуществ.

Во-первых, такая организация учебного процесса позволяет максимально учесть индивидуальные познавательные потребности учащихся, их профильные интересы и обеспечивает поддержку не одному, а нескольким профильным курсам, что при традиционном построении учебного процесса вызывает большие затруднения.

Во-вторых, у учащихся появляется возможность общаться не только друг с другом (в одном классе), но и с другими школьниками и преподавателями дистанционно (например, участвовать в виртуальных конференциях).

В-третьих, учащиеся имеют возможность самостоятельно определиться с профессиональным выбором и подготовиться к поступлению в вуз.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Грибанова К.Е. Возможности использования виртуальных экскурсий в профильной ориентации учащихся // Профильная школа. 2009. № 3.
2. Зыков М.Б. Дистанционное образование для малокомплектной сельской школы [Электронный ресурс] – URL: <http://www.mbzykov.ru>.
3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Электронный ресурс] – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0920.html> (дата обращения: 29.11.2010).
4. Коротенков Ю.Г. Дистанционное обучение в системе образования // Школьные технологии. 2005. № 3.
5. Крылов А.И. Дистанционные обучающие олимпиады для школьников: мультипредметные технологии // Народное образование. 2008. № 5.
6. Петруленков В.М, Козлов Д.Г. Дистанционное обучение сельских школьников // Народное образование. 2007. № 2.
7. Третьяк Т.М. Профильное обучение в форме обучающих сетевых олимпиад // Педагогическая техника. 2007. № 2.
8. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012г. № 273-ФЗ «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс] – URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>.

#### IV. ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9:316.6

*Е.А.Абросимова, Н.В.Скрипкина*

##### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОВЛАДЕНИИ НАВЫКАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С «РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА»**

**Аннотация.** В статье рассматривается метод проектного обучения студентов высших учебных заведений, его характеристики и требования к организации. Подробно предлагается алгоритм работы над проектом «Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей с «расстройствами аутистического спектра»». Анализируются все этапы работы над проектом.

**Ключевые слова:** проблемно-информационный подход, проектное обучение, психологическое консультирование, дети с «расстройствами аутистического спектра», семейное психологическое консультирование.

Главной целью Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы является обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики. Программа предполагает направленность высшего профессионального образования не только на накопление знаний, но и на формирование умения применять знания на практике, на развитие определенных компетенций и личности обучающегося. Для реализации этой цели необходимо внедрение в учебный процесс новых образовательных технологий и методов, которые позволят преподавателю раскрыть творческий потенциал студентов.

Выполнению указанных требований способствует проблемно-информационный подход, который позволяет внести творческую составляющую в формализованный процесс обучения в вузе. Проблемно-информационный подход в образовании предполагает эффективное овладение и использование имеющихся в арсенале человека знаний для создания нового опыта, взгляда, позволяющего разобраться с проблемной ситуацией, задачей. Это процесс аналитический, творческий, новаторский, коллективный.

Одной из важных форм проблемно-информационного подхода является проектное обучение, призванное привлечь студентов к работам над реальными задачами, путем организации соответствующих тематических проектов и формирования проектных групп для их выполнения.

Идея проектного обучения предполагает построение обучения на активной основе, через личную заинтересованность обучающегося в получении определенных знаний для достижения цели (интересный проект, рабочее место, возможность показать себя и др.). Важным отличием обучения при выполнении проекта от остальных изучаемых предметов, в том числе и научно-исследовательских работ, является не оценка за проделанную работу, а оценка, фиксирующая решение задач проекта, степень и качество его реализации. Кроме того, важно, чтобы решаемая в проекте проблема была взята из реальной жизни [1].

Навыки, полученные в процессе проектного обучения, помогают студентам определять важную для себя цель, искать и коллективно реализовывать пути её достижения, в том числе и в своей будущей профессиональной деятельности. При этом учебный процесс в вузе становится творческим, а студенты в ходе реализации проектов применяют ранее полученные знания и добывают новые.

Существуют требования, предъявляемые к организации проектного обучения. Это наличие значимой в теоретическом, исследовательском плане задачи, приводящей при её решении к созданию определенного продукта; оригинальность и новизна разрабатываемого продукта; создание команды проекта; представление результатов проектирования в виде публикаций и докладов на семинарах и конференциях [1].

Итак, проектное обучение в вузе предполагает активное участие студентов в создании учебного (тематического) проекта. Это совместная, спланированная и осознанная деятельность студентов, которая имеет общую проблему, цель и согласованные методы достижения цели.

Проектное обучение является одним из способов гибко и своевременно реагировать на современные требования к подготовке специалиста. А участие в учебном проекте позволяет студентам приобретать ряд необходимых навыков:

- самостоятельно находить необходимую информацию, умело применять ее на практике для решения разнообразных проблем, быть коммуникабельными, контактными, уметь работать в команде, предотвращать конфликтные ситуации;

- работать с информацией: собирать необходимые для исследования факты, анализировать их, двигать гипотезы, делать необходимые обобщения, устанавливать статистические закономерности, формулировать аргументированные выводы и на их основе решать новые проблемы;
- искать пути рационального преодоления возникающих трудностей, используя современные технологии; четко осознавать, где и каким образом приобретаемые им знания могут быть применены в окружающей действительности.

Применение методов проектного обучения при освоении студентами факультета психологии и педагогики ЧелГУ дисциплин «Организация и содержание психокоррекционной работы с детьми с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения» и «Ранний детский аутизм» способствует, с одной стороны, развитию у обучающихся профессиональных и личностных качеств, с другой – развитию у преподавателя способности к самосовершенствованию и самообразованию. Такое проектное обучение создает условия, при которых студенты-психологи приобретают знания о специфике психологического консультирования семей, воспитывающих детей с «расстройствами аутистического спектра» (РАС), учатся пользоваться приобретёнными знаниями для решения практических задач, приобретают коммуникативные умения, развивают мышление, приобретают исследовательские навыки.

Далее мы представим алгоритм работы над проектом «Психологическое консультирование семей, воспитывающих детей с «расстройствами аутистического спектра»».

#### *Подготовительный этап*

Цель: определение темы и задач проекта; создание команды, разделение ролей; обсуждение, разработка структуры проекта, определение и планирование заданий.

#### *Ознакомительный этап*

Цель: сбор источников, изучение, чтение и анализ информации о решаемой в проекте задачи.

#### *Работа над проектом*

Цель: осуществление основных действий по разработке проекта; реализация проекта в интеллектуальном, печатном и электронном виде.

#### *Представление результатов проекта*

Цель: оформление результатов проекта, подготовка отчетов; оценка вклада каждого участника команды в проект и результатов проекта в целом.

Далее мы обозначим направление деятельности преподавателя на каждом этапе реализации проекта.

На подготовительном этапе преподаватель предлагает тему проекта, обсуждает тему со студентами, участвует в формировании команды и разделении ролей. На ознакомительном этапе преподаватель участвует в разработке структуры проекта и определении заданий, предоставляет опорный список литературы, участвует в определении способов сбора и анализа информации. На этапе работы над проектом преподаватель проводит консультирование, стимулирование деятельности участников проекта и контроль над ходом выполнения проекта. На этапе представления результатов проекта преподаватель консультирует студентов, корректирует отчетность, осуществляет экспертизу проекта и оценку вклада каждого участника команды в проект, подводит итоги проекта в целом.

Деятельность преподавателя на подготовительном и ознакомительном этапе мы рассмотрим подробно, т.к. работа над указанными этапами проекта требует от преподавателя больших временных и интеллектуальных вложений. На этих этапах преподавателю нужно аргументировать выбор темы проекта, ознакомить студентов с содержанием и основными характеристиками объекта исследования. Ознакомительный этап включает сетку занятий, содержащих основную информацию об объекте: психологическом консультировании семьи.

#### *Раздел 1. Исследование семейных проблем и трудностей.*

##### *Тема 1.1 Установление доверительных отношений с членами семьи.*

*Цель:* установить теплые доверительные отношения с членами семьи ребенка с РАС.

*Краткое содержание:* индивидуальные встречи со взрослыми членами семьи – мамой, папой, бабушками, дедушками, другими родственниками, занимающимися воспитанием ребенка. На данном этапе психолог старается установить контакт со взрослыми членами семьи: внимательно выслушивает, фиксирует возникающие чувства (свои и пришедших на консультацию взрослых), применяет безоценочный подход. Психолог собирает необходимую информацию о жизни семьи, анамнез раннего развития ребенка (включая особенности рождения), изучает имеющуюся психолого-педагогическую и медицинскую документацию. Выясняет представления и осведомленность семьи о характере переживаемых трудностей [2; 3].

##### *Тема 1.2 Исследование семейных трудностей.*

*Цель:* подробно и всесторонне изучить семейные проблемы.

*Краткое содержание:* в ходе индивидуальных бесед с родителями ребенка и другими значимыми для него взрослыми определяется круг проблем и трудностей, которые испытывает семья. Родители ребенка с РАС

часто фрустрированы, испытывают высокую тревогу, одиночество, страх перед будущим и даже бессмысленность существования [5]. Психолог-консультант побуждает говорить о подобных чувствах, анализирует общесемейную ситуацию, проводит необходимые диагностические срезы (опросники СМЛЛ, ММРІ, проективные методики «Моя семья», опросник АСВ и другие). Работа по выявлению имеющихся проблем и возможных их причин часто определяет и дальнейшую стратегию помощи.

*Тема 1.3 Конкретизация семейных проблем.*

*Цель:* конкретизировать имеющиеся проблемы.

*Краткое содержание:* на данном этапе в результате проведенной работы психолог и родители ребенка с РАС совместно определяют имеющиеся трудности и проблемы в семье. Это могут быть трудности взаимоотношений между взрослыми, непонимание и обиды, личная разочарованность и отсутствие смысла жизни, непринятие ребенка и др. Какими бы не были проблемы, итогом этого этапа становится согласованное представление психолога и родителей об имеющихся трудностях, а также постановка реалистичных целей (решения проблем). Далее процесс психологического консультирования идет двумя возможными путями – либо происходит индивидуальное консультирование того взрослого, чьи проблемы требуют незамедлительного решения, либо происходит совместное консультирование родителей (семейное консультирование). Данные пути требуют работы отдельных специалистов-психологов.

*Раздел 2. Планирование деятельности по решению семейных проблем.*

*Тема 2.1 Идентификация альтернатив решения проблем.*

*Цель:* обсудить и выбрать возможные альтернативы решения семейных или личных проблем.

*Краткое содержание:* на данном этапе выясняются и обсуждаются возможные варианты (альтернативы) решения проблем. Консультант должен побудить консультируемых (клиентов) назвать все возможные варианты решения существующих проблем, а также обсудить реальность их осуществления. Консультант может предлагать и свои варианты решения трудностей, но делать это ненавязчиво, как «допущения» [2]. На данном этапе также большое внимание уделяется чувствам членов семьи, все чувства (особенно негативные) должны быть «вынесены на поверхность» и обсуждены.

*Тема 2.2 Планирование деятельности по решению проблем.*

*Цель:* спланировать деятельность клиентов по решению семейных или личных проблем.

*Краткое содержание:* на данном этапе осуществляется критическая оценка выбранных способов решения проблем. Консультант помогает клиенту разобраться, какие варианты решения проблем являются реальными для осуществления, а какие – нет. Некоторые проблемы требуют длительного времени для решения, больших энергетических затрат, некоторые проблемы вообще не могут быть решены [2]. Поэтому составление плана реалистичного решения проблем помогает клиентам увидеть ситуацию реально и не испытывать больших иллюзий. Также на данном этапе консультантом и клиентами обсуждаются способы решения проблем и выбираются необходимые средства. То есть происходит некоторая «репетиция» будущих действий клиента.

*Раздел 3. Осуществление деятельности по решению семейных проблем.*

*Тема 3.1 Реализация плана решения проблем.*

*Цель:* помочь решить личностные и семейные проблемы обратившихся за помощью клиентов.

*Краткое содержание:* на данном этапе происходит постепенная реализация плана решения проблем клиентов. Консультант помогает клиентам действовать с учетом обстоятельств, с учетом времени и развития ребенка, а также с пониманием возможности неудачи в достижении своих целей. Консультант должен объяснить клиентам, что частичные неудачи и сложности, возникающие в ходе психологического консультирования, – это не катастрофа, это нормальный процесс работы и нужно продолжать действовать целенаправленно и спокойно [2].

*Тема 3.2 Оценка и обратная связь.*

*Цель:* оценить уровень достижения цели (степень разрешения проблемы).

*Краткое содержание:* на данном этапе клиенты вместе с консультантом оценивают степень решения проблем, обобщают достигнутые результаты. Полученные результаты должны быть как можно более конкретными и понятными. В случае необходимости возможно уточнение плана решения проблем, а также возврат к более ранним этапам (например, конкретизации проблем при возникновении новых трудностей или более глубоко скрытых трудностей).

Итоги работы над проектом включают публичную защиту проекта и выявление у студентов уровня готовности к проектной деятельности.

Выявление у студентов уровня готовности к проектной деятельности осуществится по следующим характеристикам:

- высокий уровень — проект составлен в соответствии с требованиями, полностью реализован на практике, защита прошла в творческой форме;

- средний уровень — проект составлен в соответствии с требованиями, на практике реализован частично, защита прошла с комментариями при использовании мультимедийного оборудования;
- уровень ниже среднего — есть ошибки в составлении проекта, на практике реализован частично, защита прошла без электронной презентации;
- низкий уровень — проект составлен частично, на практике не реализован [4].

Таким образом, активное участие студентов в проектной деятельности способствует развитию их профессиональных качеств: организационно-коммуникативных (организованность, общительность, наблюдательность, распределение внимания и др.) и исследовательско-диагностических (диагностическая эрудиция, диагностическое мышление, предвидение, прогнозирование, рефлексия и др.). В ходе работы над проектом происходит становление личностных качеств студентов, таких как инициативность, выдержка и самообладание. Работа над проектом способствует самосовершенствованию и самообразованию преподавателя. Проектная деятельность способствует реализации сформированных умений на практике, направлена на развитие определенных компетенций и личности студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боков Л.А., Катаев М.Ю., Поздеева А.Ф. Технология группового проектного обучения в вузе как составляющая методики подготовки инновационно-активных специалистов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6; URL: [www.science-education.ru/113-11762](http://www.science-education.ru/113-11762) (дата обращения: 18.10.2015).
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования: Монография / Под ред. проф. В.В.Макарова. М.: Академический Проект, 2005. 240 с.
3. Левченко И.Ю., Ткачева В.Р. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: Методическое пособие / Под ред. проф. И.Ю.Левченко. М.: Просвещение, 2008. 240 с.
4. Ничагина А.В. Роль проектной деятельности в процессе обучения студентов вуза // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сб. ст. по материалам XXXVIII Междунар. науч.-практ. конф. № 3 (38). Новосибирск: Изд. «СибАК», 2014. 240 с.
5. Пахомова Н.В. Модель психологического консультирования и сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с расстройством аутистического спектра: <http://www.enu.kz>.

УДК 373

*Т.Г.Африкян*

#### ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ

**Аннотация.** В статье рассмотрены некоторые особенности формирования коммуникативных компетенций у обучающихся общеобразовательной организации при изучении математики. Указаны результаты освоения образовательной программы, в соответствии с ФГОС нового поколения.

Обучение математике в современной школе осуществляется в соответствии со стандартом основного общего образования. Стандарт устанавливает требования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы:

✓ личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, правосознание, экологическую культуру, способность ставить цели и строить жизненные планы, способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме;

✓ метапредметным, включающим освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике, самостоятельность в планировании и осуществлении учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, способность к построению индивидуальной образовательной траектории, владение навыками учебно-исследовательской, проектной и социальной деятельности;

✓ предметным, включающим освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках

учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приёмами.

Так как каждый учащийся в отдельности, и все наше государство в целом заинтересованы сегодня в практическом овладении математикой, обеспечивающей выход на мировой рынок, приобщение к мировому сообществу, поэтому в качестве приоритетной цели выступает формирование коммуникативной компетенции. В то же время математическая логика – это только средство, с помощью которого можно приобретать и демонстрировать свой общекультурный уровень, свою способность мыслить, творить, оценивать чужую мысль, чужое творчество.

Поэтому из числа способов овладения естественно-математическими науками предпочтение отдается тем, которые обладают развивающим потенциалом: будят мысль, оттачивают средства и выражения, обогащают чувства, образные представления, совершенствуют общую юридическую культуру общения и социального поведения в целом.

Школа является критически важным элементом в этом процессе. Главные задачи современной школы – это раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. А школьное обучение должно быть построено таким образом, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации.

Существование успешного человека в конкурентном мире невозможно представить без знания законов человеческого общежития. Сегодня ценится свободная, развитая, образованная, грамотная личность, способная творить в условиях постоянно меняющегося мира, что в свою очередь, требует полного развития личности ее коммуникативных способностей, позволяющих войти в мировое сообщество и успешно функционировать в нем. Математическая логика позволяет сформировать интеллект таким образом, что создается благоприятная среда для всестороннего развития личности.

Но реальность такова, что далеко не каждый выпускник современной школы в совершенстве обладает математической логикой и аналитическим мышлением, необходимым для осуществления эффективной межкультурной коммуникации, поэтому целесообразно то, что на уроках математики необходимо уделять большее внимание:

- использованию разных стратегий в зависимости от поставленной коммуникативной задачи;
- использованию в процессе обучения различных современных педагогических технологий;
- развитию монологической речи, формированию умений проводить аргументированные доказательства;
- развитию общей коммуникативной компетенции учащихся в части анализа информации, отбора содержательных элементов и их логической организации;
- аргументации своего мнения, высказываемых предложений и принимаемых решений в ходе речевого взаимодействия.

Коммуникативная компетенция – «способность средствами языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями, задачами, ситуацией общения в рамках определённой сферы деятельности. [Балыхина Т.М., Игнатъева О.П. Словарь терминов и понятий лингводидактической теории ошибки. – М.: Из-во РУДН, 2006, с.41]. Овладение коммуникативной компетенцией предполагает овладение общением в единстве его функций: информационной, регулятивной, эмоционально-оценочной, этикетной (А.В.Хуторской, докт. пед. наук, зам. дир. ИОСО РАО).

При изучении математики в школе в центре внимания находится последовательное и систематическое развитие у школьников всех составляющих коммуникативной компетенции в процессе овладения различными знаниями в области человеческих отношений между всеми членами современного общества.

Обучение направлено на изучение основ логики, анализа и синтеза как средства общения посредством:

- формирования и развития базовых коммуникативных умений в основных видах человеческой деятельности;
- коммуникативно-речевого вживания в современный мир;
- развития всех составляющих коммуникативной компетенции;
- социокультурного развития школьников в контексте мировой цивилизации с помощью предметного материала;

Ведущим компонентом в коммуникативной компетенции являются речевые (коммуникативные) умения, которые формируются на основе:

- знаний и навыков монологической логической грамотной речи;

- знаний и умений проводить теоретические устные доказательства;
- аксиоматических и аналитических знаний.

В коммуникативную компетенцию включаются следующие важнейшие умения:

- читать и понимать суть математических и прикладных задач;
- устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудо­вой, культурной, бытовой сфер;
- уметь рассказать материал, основываясь на грамотном логическом математическом языке.
- умение письменно составлять алгоритмы, программы, задачи, тесты и др.

В процессе коммуникации люди пользуются средствами языка – его словарём и грамматикой – для построения высказываний, которые были бы понятны адресату. Однако знание только словаря и грамматики недостаточно для того, чтобы общение, с точки зрения логики, было успешным.

Также в процессе общения имеет место ориентация на социальные характеристики партнёра: его статус, позицию, ситуационную роль, что проявляется в выборе альтернативных речевых средств со стратификациями и речевыми ограничителями. Необходимо уметь транслировать положения основ математики на популярный язык.

На основе вышесказанного коммуникативная компетенция может быть определена как «средства, необходимые для контроля и формирования речевой ситуации в социальном контексте».

Цель формирования коммуникативной компетенции – состоявшийся коммуникативный акт, наполненный грамотным изложением математического материала на любую тему.

Средства достижения этой цели – составляющие коммуникативной компетенции (знания и навыки, речевые умения, предметный компонент содержания обучения).

Из множества современных педагогических технологий более пристальное внимание следует уделить игровым, проектным и информационно-коммуникативным технологиям, так как с их помощью достигаются наилучшие результаты по формированию коммуникативной компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Епишева О.Б. Общая методика преподавания математики в средней школе. Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И.Менделеева, 1997
2. Ермолаева Н.А., Маслова Г.Г. Новое в курсе математики средней школы. М.: Просвещение, 1978.
3. Информационные технологии управления. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008;
4. Козырев А.А. Информационные технологии в экономике и управлении: Учебник. СПб.: Изд-во Михайлова В.А. 2008.
5. Методика преподавания математики (Демидова С.И., Денищева Л.О.. Самостоятельная деятельность учащихся при обучении математике (формирование умений самостоятельной работы): Сб. статей / Сост. С.И.Демидова, Л.О.Денищева.М.: Просвещение, 1985. 191 с., ил. (Б-ка учителя математики); Зотов Ю.Б.
6. Организация современного урока: Кн. для учителя / Под ред. П.И.Пидкасистого.М.: Просвещение, 1984. 144 с.

УДК 373

*И.В.Базанова*

#### ПРОФИЛАКТИКА УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФГОС

**Аннотация.** В статье освещается опыт практического решения проблем профилактики школьных трудностей в системе психолого-педагогического сопровождения внедрения ФГОС НОО. Обосновывается необходимость прогнозирования возможных рисков на этапе диагностики стартовой готовности к обучению. Приводятся рекомендации по использованию конкретных методик.

**Ключевые слова:** концепция УУД, объективные и субъективные показатели школьного неблагополучия, проективные методики.

В новых государственных образовательных стандартах (ФГОС) реализована концепция развития универсальных учебных действий (УУД). Эта концепция, разработанная под руководством психолога профессора А.Г.Асмолова, опирается на внедрение системно-деятельностного подхода в обучении [1]. Согласно ФГОС, в решении основной задачи – обеспечения «развития универсальных учебных действий, формирующих у школьников способность к саморазвитию, освоению социального опыта, а также «умению учиться» особая роль отводится психолого-педагогическому сопровождению ребёнка, поступившего в школу [5]. Федеральный государственный

образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) признаёт «необходимым и обязательным проведение стартовой оценки имеющихся предпосылок УУД, сформированных к началу школьного обучения» [1] [5]. В связи с требованиями новых стандартов обучения, ориентированных на «развитие личности обучающегося на основе усвоения УУД» [5], внесены коррективы в систему критериев диагностики: особое значение уделяется «способности к произвольной регуляции», «социально-личностному развитию» [1]. Способность к произвольной регуляции связана с навыками организации деятельности: умением действовать по плану, соответствовать инструкции, проверять свою работу, исправлять ошибки. Социально-личностное развитие – это по сути результат взаимодействия ребёнка с окружающими на этапе дошкольного детства: умения общаться, сформированность адекватной самооценки, статуса ученика.

В МАОУ «Гимназия № 3» города Саратова в связи со спецификой построения образовательного процесса обучение осуществляется со второго класса. К началу обучения в гимназии дети приходят с разным уровнем актуального развития. Процессы смены ведущего вида деятельности и адаптации к школе у них происходили в других образовательных учреждениях, работающих по различным образовательным программам. Поэтому важным аспектом психолого-педагогического сопровождения в гимназии является профилактика возможных школьных трудностей: их прогностическая диагностика, анализ, коррекция.

По данным многочисленных публикаций [1] [2] [3], для определения готовности ребёнка к систематическому обучению необходима диагностика развития познавательной, эмоционально-волевой сфер, вербального интеллекта. Выполнение такой работы составляет прерогативу деятельности педагога-психолога. В то время, как запас необходимых знаний, умений, степень освоения программ, по которым проводится обучение в дошкольном образовательном учреждении, определяет учитель начальных классов. Именно так распределены полномочия педагогов в гимназии.

Как известно, в 2013 году были официально представлены результаты масштабного исследования по методике комплексной диагностики функционального развития детей, разработанной в ИВФ РАО под руководством академика М.Безруких [3]. Опубликованные данные во многом соответствуют тенденциям, которые отслеживаются и в нашей практике. Как показывают результаты мониторинговых исследований, большинство учебных трудностей гимназистов связаны не с интеллектуальным развитием детей, а с их неумением организовать свою деятельность, контролировать себя, неадекватностью притязаний и слабостью развития сферы произвольности. Причём, это на фоне высокой внешней мотивации к учёбе в гимназии. Так, в тестах интеллектуального развития (пробы из тестов Равена, МЭДИС) данные по всей выборке благоприятные (коэффициент успешности 94%, качество исполнения 71%). Показатели развития познавательных процессов (памяти, зрительного восприятия, произвольного внимания) в целом по контингенту также не вызывают серьёзных беспокойств. Другая картина в результатах Теста Простых Поручений, где требовалось чёткое соответствие инструкции без управляющего контроля со стороны учителя. При хорошей памяти, сформированности пространственных представлений, развитости произвольного внимания, результаты исполнения тестовых заданий – в зоне среднего, ниже среднего и низкого уровня (КУ 82%, качество 42%). Показатели самостоятельности, произвольности, самоконтроля отстают от когнитивных процессов. Самооценочные суждения (тест «Лесенка»), притязания (тесты Розенцвейга, Рене-Жиля) – с тенденцией неадекватности ожиданий.

В отличие от *объективных* показателей школьного неблагополучия, имеющих документальные подтверждения, *субъективные* показатели могут проявляться скрытно и интерпретироваться весьма условно. Для ребёнка 6-8 лет травматичны не сами по себе промахи в учёбе, а **переживания** по поводу этих промахов [2] [4]. Это касается как слабоуспевающих, так и успешно обучающихся детей. Психологические показатели школьных проблем диагностируются комплексным тестированием по стандартизированным и проективным методикам. Среди последних распространёнными являются классические рисуночные тесты: «Несуществующее животное», «Рисунок себя», «Рисунок семьи», «Дом-Дерево-Человек», тест Вартегга, тесты «Кактус», «Человек под зонтом» [4].

1. Психологическая диагностика школьных трудностей – важная составляющая профилактики школьной дезадаптации в системе психолого-педагогического сопровождения ФГОС НОО.

2. Прогнозирование возможных рисков в обучении осуществляется на этапе диагностики стартовой готовности к обучению в школе.

3. Внедрение новых стандартов в образовании внесло коррективы в систему диагностических критериев. Актуализированы такие показатели, как «способность к регулированию деятельности», «социально-личностное развитие».

4. Школьные трудности гимназистов не выходят за рамки статистических показателей по РФ (по данным 2013 г.), имея при этом свои особенности.



5. Школьные трудности проявляются как в объективных, так и субъективных показателях. Первые имеют документальные подтверждения, вторые могут проявляться скрытно. Выявить внутренние переживания ребёнка можно посредством методов проективного рисования. В их использовании есть определённые ограничения, особенности, показания и противопоказания.

6. Практика применения таких методик в работе с абитуриентами гимназии и обучающимися позволяет рекомендовать их в качестве дополнительного диагностического инструментария в профилактике школьного неблагополучия.

Перспективное использование результатов такой диагностики позволит снизить риски возникновения проблем у ребёнка, понять причину его школьных трудностей, определить пути коррекции.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1 Аржакаева Т.А. Сотрудничество учителя и педагога-психолога в исполнении ФГОС НОО // Школьный психолог. 2013. № 2.
- 2 Битянова М.Р. Педагогическая диагностика стартовой готовности к успешному обучению в начальной школе. Самара: Учебная литература; Издательский дом «Фёдоров», 2012.
- 3 Безруких М.М. Предварительные результаты популяционного исследования // Школьный психолог. 2013. № 2.
- 4 Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты М.: Владос-Пресс, 2003.
- 5 Федеральный государственный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2009.

УДК 37.02

*Е.А.Белова, Е.А.Семенова*

### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Аннотация.** В данной статье рассматривается популяризация здорового образа жизни средствами проектной деятельности обучающихся. В контексте модернизации педагогического образования данный вид деятельности является ведущим при реализации целей образования. Физическое развитие современной молодежи и популяризация здорового образа жизни в молодежной среде является одним из приоритетных направлений проектной деятельности Мининского университета.

**Ключевые слова:** проект, здоровый образ жизни, физическое развитие, проектная деятельность.

Модернизация педагогического образования способствует раскрытию и реализации воспитательного потенциала образовательного пространства. Одной из характерных особенностей современного образования – ориентация на личностную и профессиональную самореализацию обучающегося, что способствует переходу студента из позиции объекта в позицию субъекта образовательного процесса. Формой и средством для осуществления такого перехода можно рассматривать проектную деятельность, которая позиционируется сегодня в качестве ведущей при реализации целей современного образования. Рассмотрим проектную деятельность обучающихся Мининского университета в практическом плане на примере реализации проекта «Сплав «Победит».

В состав проектной группы этого проекта вошли студенты-волонтеры и молодые специалисты Мининского университета.

Данный проект направлен на создание условий для популяризации здорового образа жизни, освоения новых видов спорта в молодежной среде и приобретает особую актуальность при работе с подростками, попавшими в трудную жизненную ситуацию. Такие подростки, как правило, лишены родительской опеки, отстают в развитии от своих сверстников, имеют меньше возможностей для физического и социального развития. Молодые люди в трудной жизненной ситуации – это всегда отдельная группа риска, в раннем возрасте уже столкнувшаяся с искажёнными социальными моделями и наиболее легко поддающаяся на различные провокации. Поэтому физическое развитие таких подростков, популяризация здорового образа жизни в их среде через освоение новых видов спорта имеют колоссальное значение.

В 2015 году в Нижегородской области был реализован проект «Сплав «Победит», направленный на создание условий для популяризации здорового образа жизни и освоение новых видов спорта молодыми людьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации. Участниками данного проекта выступили 30 подростков 14-16 лет из Варнавинского, Воскресенского и Краснобаковского районов Нижегородской области.

Перед реализацией проекта студентами Мининского университета было проведено исследование, результаты которого показали, что водный туризм и байдарочный спорт не популярны среди участников проекта,

90% респондентов были знакомы с этими видами спорта только в теории и ни разу не принимали участие в сплавах. Важно отметить, что в силу географической особенности местности, где проживают опрошенные (Поветлужье), водный туризм и байдарочный спорт являются доступными, развита инфраструктура, существуют специальные круглогодичные секции для молодежи. Немаловажно, что после знакомства с этими видами спорта молодые люди могут продолжить занятия самостоятельно и бесплатно.

Байдарочный спорт предоставляет возможность облегчить социализацию подростков, развить их физические навыки, навыки выживания на пересеченной местности, самореализоваться, получить эстетические впечатления и компетенции командной работы. Уровень нагрузки при поэтапном сплаве вполне соответствует функциональным возможностям растущего организма подростка, поэтому основы байдарочного спорта доступны даже для начинающих.

Проект «Сплав «Победит» был реализован в августе 2015 года в рамках грантовой программы Молодежного форума «iВолга» при поддержке Фонда поддержки гражданского общества, администрации Варнавинского, Воскресенского и Краснобаковского муниципальных районов. Его участники прошли 64,4 км водного пути, проведя более 13 часов в активной гребле, тем самым освоив и в полной мере отработав ее технику. В процессе туристических стоянок они приобрели компетенции по установке и оборудованию палаточного лагеря, приобрели навык экологичного поведения, посетили более 25 мест, связанных с историей Поветлужья (историко-художественный музей Поветлужья, Богородское городище, Варнавинскую церковь, музей «Китежград» села Владимирское, озеро Светлояр и т.д.), что способствовало формированию патриотического сознания, возрождению и сохранению духовно-нравственных ценностей молодых людей.

В процессе реализации данного проекта были проведены как командные, так и личные спортивные тренинги. В течение 10 дней с участниками сплава работали тренеры, психологи и волонтеры из числа студентов и молодых преподавателей Мининского университета. Физическая нагрузка чередовалась с мероприятиями, направленными на самореализацию и социализацию подростков.

По итогам проекта были достигнуты следующие результаты: у участников возник устойчивый интерес к новым видам спорта: водному спортивному туризму и байдарочному спорту, как его разновидности; были сформированы и закреплены основные навыки по поведению человека в естественных условиях. Таким образом, проектная деятельность является эффективным средством популяризации здорового образа жизни среди подростков, попавших в трудную жизненную ситуацию.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белова, Е.А. Молодежные проекты в студенческом самоуправлении: от идеи к реализации: учебно-методическое пособие / Под ред. В.В.Николиной. Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. 80 с.
2. Проектная деятельность студентов как условие самореализации личности в компетентностно-ориентированном образовательном процессе // Компетентностно-ориентированное обучение в вузе: теория и практика: Монография / Под ред. В.В.Николиной, О.А.Сафоновой. Н.Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. С. 133-146.

УДК 372.8

С.С.Быкова

### УРОК С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

**Аннотация.** В данной статье рассматривается теоретический аспект учебной деятельности, а также предложена одна из структур урока, проводимого по технологии деятельностного метода.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, потребность, учебная задача, мотив, действия.

Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. За учеником закрепляется роль познающего мир в специально организованных для этого условиях. Чем лучше будут созданы обучающие условия, тем оптимальнее будет развиваться ученик.

#### **Структура учебной деятельности.**

В соответствии с общепсихологической теорией деятельности в структуре учебной деятельности выделяются:

- потребность;
- учебная задача;
- мотивы учебной деятельности;
- учебные действия и операции.

**Потребность** является стремление учащихся к усвоению теоретических знаний из той или иной предметной области (эти знания отражают закономерности происхождения, становления и развития предметов соответствующей области; эмпирико-утилитарные знания в отличие от теоретических фиксируют лишь признаки предметов).

**Учебная задача.** Специфика учебной задачи состоит в том, что при её решении учащиеся посредством учебных действий открывают и овладевают общим способом (принципом) решения целого класса однородных частных задач. Поставить перед учащимися учебную задачу – значит ввести их в проблемную ситуацию, требующую ориентации на содержательно общий способ её решения во всех возможных частных и конкретных условиях.

Учебная задача – не просто задание, которое выполняет ученик на уроке или дома, это цель по овладению обобщенными способами действий, задача, которая ставится перед учащимися в форме проблемы. Учебная задача отличается от конкретно-практической задачи тем, что целью второй является получение результата-ответа, а целью первой является овладение учеником общим способом решения всех задач данного вида. Работа учащихся по решению учебных задач осуществляется с помощью особых учебных заданий, требующих от учащихся в явном виде проведения исследования, анализа, самостоятельного изучения каких-то явлений, построения каких-то способов изучения или фиксации результатов в виде моделей этих явлений и способов их изучения. Работа учащихся над этими заданиями носит теоретический характер и вводит их, тем самым, в лабораторию научной мысли, помогает им приобрести опыт подлинно творческого мышления и в то же время приносит им радость познания, эмоциональное удовлетворение от преодоления всех трудностей, которые им встретились на пути выполнения этих заданий.

**Мотивы учебной деятельности.** В мотивах учебных действий конкретизируется потребность деятельности, когда общее стремление учащихся к усвоению теоретических знаний направлено на овладение вполне определенным общим способом решения некоторого класса частных задач.

**Учебные действия,** с помощью которых решаются учебные задачи, совершаются с помощью многих различных учебных операций. Для того, чтобы учащиеся овладели способами выполнения учебных действий, необходимо сначала выполнять эти действия при полной развернутости всех операций, входящих в состав этого действия. При этом эти операции должны вначале выполняться либо материально с помощью каких-то предметов, либо материализованно с помощью их знаковых заменителей, изображений. Лишь постепенно, по мере отработки тех или иных операций, процесс выполнения действия свертывается и в конце концов выполняется сразу как единое действие.

В.В.Давыдов и А.К.Маркова, вслед за А.Н.Леонтьевым, определяют деятельность как ряд структурных характеристик: деятельность-действие-операция и мотив-цель-условие [1, с. 243]. Г.И.Щукина указывает, что структура деятельности не замыкается ее операционными компонентами, она охватывает все её стороны:

1. Цель, выдвигаемая педагогом.
2. Мотив, побуждающий ученика к действию.
3. Средства, которые обучающийся использует для достижения поставленной цели (знания, действия и опыт).
4. Результаты деятельности.
5. Отношение ученика к результату и процессу самой деятельности [2, с. 49-56].

На основе анализа научных позиций представителей известных научных школ, в рамках личностно-деятельностного подхода И.А.Зимняя приводит структурный состав организации учебной деятельности в следующем виде:

- 1) учебная мотивация, которую следует рассматривать как совокупность побудителей, включая коммуникативно-познавательную потребность субъекта на фоне его общей потребности достижения;
- 2) учебная цель;
- 3) учебная задача, предлагаемая в форме учебного задания, которая принимается обучаемым;
- 4) решение учебной задачи посредством учебных действий;
- 5) контроль преподавателя, т.е. контрольные действия, переходящие в самоконтроль;
- 6) оценка преподавателя, т.е. внешние оценочные действия, переходящие в самооценку.

С внедрением ФГОС изменилась структура урока. Успешность деятельности учителя всецело зависит от того, насколько правильно он понимает структуру урока. При проектировании урока необходимо опираться на типологию и, исходя из этого, определить его структуру. В деятельности педагогике выделяют 4 типа уроков:

- урок открытия нового знания;
- урок рефлексии;
- урок обучающего контроля;

– урок систематизации знаний (общеметодологической направленности).

**Технология деятельностного метода** предполагает следующую структуру проведения уроков (Л.Г.Петерсон):

**1. Самоопределение к деятельности** (*организационный момент*):

- 1) создаются условия для возникновения внутренней потребности включения в деятельность («хочу»);
- 2) выделяется содержательная область («могу»).

**2. Актуализация знаний и фиксация затруднения в деятельности.**

**3. Постановка учебной задачи** (*в форме учебного задания, которое принимается*).

**4. Построение проекта выхода из затруднения** (*«открытие» детьми нового знания*).

Учащиеся должны самостоятельно выбрать метод решения учебной задачи (свойства, понятия, общего способа действия) и на его основе выдвинуть и проверить гипотезу. Учитель организует коллективную деятельность детей в форме мозгового штурма (подводящий диалог, побуждающий диалог и т.д.).

**5. Первичное закрепление во внешней речи.**

**6. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону:**

- 1) самостоятельное решение типовых задач, требующих применения построения нормы;
- 2) пошаговая самопроверка учащимися результатов самостоятельной работы по образцу.

Эмоциональная направленность данного этапа состоит в организации ситуации успеха, способствующей включению учащихся в дальнейшую познавательную деятельность. При проведении этого этапа используется индивидуальная форма деятельности.

**7. Включение в систему знаний и повторение.**

Целевые требования:

- 1) из набора задач выделяются задачи, требующие применения построенного алгоритма;
- 2) строится алгоритм решения задач, в котором новая норма используется как его часть;
- 3) при необходимости выполняются задания на тренировку ранее построенных алгоритмов.

На этом этапе рекомендуется сочетание индивидуальной, групповой и коллективной деятельности.

**8. Рефлексия деятельности** (*итог урока*).

На данном этапе осуществляется самооценка учеником своей деятельности на уроке. Каждый ученик фиксирует, что он нового узнал на уроке и успешность выполненных шагов. Учитель соотносит самооценку учеников с целевыми требованиями и фиксирует успешность деятельности ученика на уроке (оценка, замечание, похвала и т.д.). В завершении намечаются цели последующей деятельности. Формы работы – индивидуальная, групповая, коллективная.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В., Маркова А.К. Возрастная и педагогическая психология. М.: Издательство МГУ, 1992. 272 с.
2. Шукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. М.: Просвещение, 1986. С. 49-56.
3. Мир деятельности. Методические рекомендации к надпредметному курсу / Под ред. Л.Г.Петерсон. М.: Издательство «Национальное образование», 2013.

УДК 371.32

*О.И.Ваганова, М.О.Сундеева*

#### МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ ВУЗА

**Аннотация.** В статье исследуются теоретические и методические основы метода проектов в обучении правовым дисциплинам студентов вуза. Представлены дидактические возможности метода проектов в процессе обучения. Раскрыты возможности реализации метода в преподавании правовых дисциплин на примере дисциплины «Гражданское право».

**Ключевые слова:** профессиональное образование, образовательная технология, метод проектов, бакалавр профессионального обучения.

Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержание образования должно обеспечивать развитие способностей каждого человека, формирование и развитие его личности в соответствии с принятыми в семье и обществе духовно-нравственными и социокультурными ценностями. Одним из требований ФГОС к образовательным программам является обязательность применения различных технологий в педагогическом процессе. Содержание профессионального образования и профессионального обучения должно

обеспечивать получение квалификации, что, в свою очередь, способствует формированию у обучающихся различного вида компетенций учащихся [2]. Указанным требованиям в полной мере отвечает метод проектов.

Деятельность по созданию проекта в сфере педагогики была внесена В.Х.Килпатриком, который понимал под данным процессом «от всего сердца проведённую целесообразную деятельность, проявляющуюся в известных общественных условиях, взятую как типичная черта школьного обихода» [5].

Идеи проектного обучения в России возникли практически одновременно с разработками американских педагогов. Ещё в 1905 году под руководством С.Т.Шацкого была сформирована сравнительно небольшая группа сотрудников, пытавшихся внедрить различные виды проектирования в практической работе с учащимися. Проектная деятельность в сфере обучения активизировалась во второй половине XX века в связи с развитием стандартизации образования. Характерное влияние в данном процессе оказали работы В.П.Беспалько. Образование в данный период времени выступает в качестве самостоятельного построения образа окружающего мира на основе экранных информационных представлений [3].

Метод проектов основан на самостоятельной деятельности студентов, реализованной в обозначенный промежуток времени, в результате которой осуществляется развитие у учащихся познавательных способностей, умений самостоятельного извлечения и применения знаний, а также способности быстрого ориентирования в потоке информации [5].

В качестве основных функций метода выделяют: исследовательскую, аналитическую, прогностическую, преобразующую, нормирующую. Характерной чертой проектирования является нацеленность на получение определенного результата на основе прогностического знания [7].

С позиции личностно-ориентированной педагогической технологии метод проектов осуществляет развитие, обучение и воспитание учащихся одновременно, обеспечивая целостность педагогического процесса [1].

Работа студентов в рамках метода проектов представляет собой деятельность, имеющую цель, методы, способы деятельности, направленные на достижение общего результата, а также имеющую представления о конечном продукте деятельности. Студенты имеют возможность отразить результаты своей работы в различной форме: рефераты, исследования, проекты, презентации, статьи и другие [7].

Содержание работы преподавателя над проектом должно включать такие этапы, как введение учащихся в проектную деятельность, определение и утверждение тематики проектов, составление графика работы над проектом, подбор и анализ литературных источников, анализ и контроль процесса выполнения проекта, организация предзащиты проекта, контроль за доработкой проекта, защита и подведение итогов [4].

Использование метода в педагогическом процессе воздействует на развитие таких навыков, как: планирования деятельности, формирования умений получения и переработки информации, осуществления эффективной организационной, управленческой, аналитической работы [1].

Метод проектов позволяет формировать правовую компетентность учащихся, которая включает в себя знание о значении, основных сферах и механизмах правового регулирования общественной жизни, умение выделять правовые аспекты возникающих жизненных ситуаций и определять целесообразность их разрешения правовыми средствами, способность анализировать сложившуюся правовую ситуацию с различных позиций и с учетом состязательности юридических процедур, умение видеть правовые последствия принимаемых решений и совершаемых действий.

Метод проектов активно используется при изучении дисциплины «Гражданское право» студентами Мининского университета направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» профиля «Правоведение и правоохранительная деятельность».

В процессе изучения темы «Гражданские правоотношения» студентам был представлен для реализации учебный проект по дисциплине «Гражданское право». Основопологающим вопросом, поставленным перед студентами, является вопрос «Как защитить свои гражданские права в современном мире?» Жертвами нарушений становятся многочисленные группы людей, а подчас и целые народы. Нарушая права одних членов общества, другие - нарушают закон, который эти права защищает. Именно поэтому особую важность представляет умение научиться защищать свои гражданские права [3].

Студентам в ходе реализации проекта предлагаетсяделиться на группы: правозащитники, имуществоведы, правоисследователи, историки права. Перед каждой группой поставлены определённые задачи, а также круг вопросов, которые им необходимо решить. По итогам своей работы каждой группой был разработан проект определённого юридического документа. Представить результаты проделанной работы было необходимо в виде презентаций, с публичной защитой выполненной работы, включая ответы на вопросы учащихся и преподавателя, а также наличие публикации (брошюра или буклет) и портфолио проекта, в котором отражен вклад каждого участника проекта по группам в любой интерпретации. Итогом исследования должен стать сформированный ответ о том, как же защитить свои права в условиях современного мира.

Реализация проекта направлена на формирование у студентов: знания прав, обязанностей, а также ответственности субъекта правоотношений (избирателя, налогоплательщика, работника, потребителя, супруга, абитуриента); способов защиты прав, органов международно-правовой защиты; умений правильно употреблять правовые понятия и категории (физическое лицо, юридическое лицо, организационно-правовые формы предприятий, основания приобретения права собственности, имущественные права и т.д.); возможностей использовать приобретенные знания и умения в практической деятельности; навыков определения способов реализации прав и свобод, а также защиты нарушенных прав; способностей изложения и аргументации собственных суждений о происходящих событиях и явлениях с точки зрения права.

Совместная работа студентов над проектом «Гражданские правоотношения» обеспечивает развитие творческих, интеллектуальных, коммуникативных, организаторских, профессиональных способностей.

Метод проектов представляет собой особую технологию, которая выступает качественным средством в организации процесса профессионального становления личности. В преподавании правовых дисциплин методика проектирования позволяет организовать применение полученных знаний для решения той или иной проблемы в процессе сотрудничества студентов [3].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешугина Е.А., Крюкова Г.К., Молькин Н.В. Интерактивные технологии в процессе преподавания теоретических языковых дисциплин В сборнике: Великие реки – 2014. Труды конгресса 16-го Международного научно-промышленного форума: В 3 т. 2014. С. 279-281.
2. Ваганова О.И. Метод кейсов в профессиональном обучении: Учебно-методическое пособие: Н.Новгород: ВГИПУ, 2011. 57 с.
3. Ваганова О.И. Профессионально-педагогическое образование: монография. Н. Новгород: ВГИПУ, 2011. 107 с.
4. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.
5. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.Брокгауз и Ефрон, 1925. 43 с.
6. Костылев Д.С., Костылева Е.А., Кутепова Л.И. Организация информационной среды в системе дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного обучения // Перспективы науки. 2015. № 4 (67). С. 23-25.
7. Маркова С.М., Гладкова М.Н., Юртаева Т.С., Быстрова Н.В., Ваганова О.И., Колдина М.И., Лапшова А.В., Клыбин А.Ю., Гончаренко Т.В., Хижная А.В., Седых Е.П., Цыплакова С.А. Модульное содержание педагогической подготовки педагогов профессионального обучения // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. № 1 (66). С. 90.

УДК 378

*Н.П.Гаврилюк, О.В.Репецкая, М.М.Шимановская*

#### РЕШЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ТЕОРИИ П.Я.ГАЛЬПЕРИНА

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются актуальные проблемы студенчества: проблемы самообразования и самоопределения (профессиональной идентичности как его структурного компонента).

**Ключевые слова:** самоопределение, профессиональная идентичность, ориентировочная основа действия, теория П.Я.Гальперина, методические указания.

В педагогической практике в настоящее время остается актуальной полемика относительно проблем студенчества: поднимаются проблемы самообразования студентов, личностного и профессионального самоопределения в целом.

В то же время, существует большое количество технологий, посвященных решению поднимаемых проблем (С.А.Брик, Ю.А.Головин, А.И.Гусева, К.Б. Леонтьев, П.Б.Храмцов) (4, 5, 6).

Рекомендации профессионалов, часто, позволяют сделать процесс обучения содержательным, направленным на решение основных задач обучения, однако качество знаний студентов по учебным дисциплинам все еще желает лучшего.

В рамках Болонского соглашения, обучение в вузе должно, в преобладающей своей основе, происходить с акцентом на самостоятельную работу обучающихся. Однако, наблюдается противоречие – студент еще не всегда готов к таким изменениям, отсюда, необходимое интеллектуальное действие (понятие, навык) может быть неправильно сформировано или сформировано не полностью.

В нашем исследовании предлагается путь организации самостоятельного обучения студентов с помощью теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина.

По мнению П.Я.Гальперина, сущность осваиваемого предметного действия имеет две составляющие: его понимание (ориентировочная часть действия) и умение выполнить (исполнительная часть действия).

П.Я.Гальперин считал, что главным условием формирования действий является *ориентировочная основа действия (ООД)* – это система ориентиров и указаний, сведений обо всех компонентах действия (предмет, продукт, средства, состав и порядок выполнения операций).

Согласно теории П.Я.Гальперина умственное действие формируется в шесть этапов: 1) мотивационная основа действия; 2) составление схемы ориентировочной основы действия; 3) действия в материальной и материализованной форме; 4) громкая внешняя речь, когда ООД отражается в речи; 5) действие во «внешней речи про себя»; 6) действие во внутренней речи (3).

Применение теории П.Я.Гальперина при организации самостоятельной работы студентов, на наш взгляд, заключается в содержательной и структурно обоснованной разработке альтернативного варианта соответствующих методических указаний для студентов технического направления.

В ходе эмпирического исследования был проведен психолого-педагогический анализ методических указаний для самостоятельной работы студентов на их актуальное и возможное соответствие относительно теории П.Я.Гальперина, а также анкетирование студентов на знание содержательных особенностей и видов самостоятельной работы в целом.

Проведенный психолого-педагогический анализ выявил, что изученные методические указания могут соответствовать технологии обучения студентов вуза по теории П.Я.Гальперина при внесении определенных содержательных и структурных изменений.

В свою очередь, экспериментальное исследование студентов (анкетирование) позволило выявить рациональные предложения по улучшению теоретического изложения материала, согласно теории П.Я.Гальперина.

Таким образом, результаты анкетирования относительно этапов теории П.Я.Гальперина были обобщены, и на примере дисциплины «Разработка Web-служб» предложен альтернативный вариант структурного оформления методических указаний для студентов, опираясь на знание видов самостоятельной работы студентов и их структурную организацию в рамках теории планомерно-поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я.Гальперина.

Предложенные нами варианты корректировки методических указаний (относительно 6-ти этапов теории П.Я.Гальперина), могут быть использованы разработчиками для содержательной организации материала при написании методических рекомендаций для самостоятельной работы студентов.

Проблема обучения тесно связана с проблемой самоопределения и профессиональной идентичности как его структурного компонента.

ООД начинает формироваться с ранних лет развития ребенка. Нас интересуют особенности процесса формирования ООД. Нами было проведено исследование сформированности ООД у студентов-первокурсников.

Таким образом, возникает необходимость формирования ООД у студентов на уровне вуза. ООД – фундамент, на котором основывается становление идентичности личности и, в частности, профессиональной идентичности.

В данной работе предлагается методика формирования профессиональной идентичности на основе формирования ООД.

Целью авторской программы является повышение статуса профессиональной идентичности студентов-инженеров с помощью воздействия на психологические механизмы ее формирования.

Программа способствует решению следующих задач:

- 1) осознание студентами-инженерами внутренних смыслов своей профессии;
- 2) определение своих профессиональных возможностей;
- 3) создание у студентов образа успешного профессионального будущего с актуализацией своих профессиональных ресурсов (1, 2).

Тренинг позволяет поэтапно сформировать умственное действие. Обучение происходит в 6 этапов. На каждом этапе участники тренинга выполняют различные упражнения, направленные на формирование навыков необходимых для перехода на следующий этап. В результате выполнения программы тренинга формируется ООД, осознанность выбора. Благодаря этому возникают предпосылки для более устойчивого формирования профессиональной идентичности, что в дальнейшем будет способствовать более осознанному принятию решений и поможет студентам в выборе собственного пути в целом.

Таким образом, можно заключить, что проведенные учебно-исследовательские эксперименты, дали положительные результаты относительно использования теории П.Я.Гальперина.

Данная теория может быть использована преподавателями вузов как при составлении методических рекомендаций для самостоятельной работы студентов, так и в формировании профессиональной идентичности как структурного компонента самоопределения на основе формирования ООД.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилюк Н.П. Актуальные проблемы самоопределения личности в юношеском возрасте / Человеческий и профессиональный потенциал молодежи региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых Тюмень: ТюмГНГУ, 2014. С.237-239.
2. Гаврилюк Н.П. Профессиональное самоопределение студентов в решении социально-гуманитарных проблем современной России [Эл.] / Нефть и газ Западной Сибири: материалы международной научно-технической конференции. Т. 6. Социально-гуманитарные аспекты модернизации России // Н.П.Гаврилюк, П.Р.Мельников, М.М.Шимановская. Тюмень: ТюмГНГУ, 2015. С. 48-53.
3. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие. 5-е изд. М.: КДУ, 2011. 400 с.
4. Головин Ю.А. Информационные сети: Учебник для студентов вузов, обучающихся по направлению подготовки «Информационные системы» / Ю.А.Головин, А.А.Суконщиков, С.А.Яковлев. М.: Академия, 2013. 372 с.
5. Степанова М.А. П.Я.Гальперин и современная психология // Школьный психолог. 2003. №1. С. 245-249.
6. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: Автореф. дис. докт. ... психол. наук. М., 2001.

УДК 37

**Э.А.Ганиева**

*Научный руководитель –  
Ибрагимова Л.А., профессор, д-р пед. наук*

#### ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ОБЩИЕ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются общие черты и различия исследовательской и проектной деятельности обучающихся в средней школе.

**Ключевые слова:** проект, исследование, деятельность, проектная деятельность, исследовательская деятельность.

Сегодня перед современной системой образования выдвинут очень серьезный социальный заказ. Отличительной чертой стандартов нового поколения является ориентация на достижение не только предметных образовательных ресурсов, но и формирование личности обучающихся: личности, владеющей компетенциями, обеспечивающими успешность на всех этапах дальнейшего образования. Одним из эффективных механизмов, способствующих максимальному развитию личности обучающихся, а значит и реализации воспитательной составляющей ФГОС, положений национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», особенно таких его разделов, как «Развитие системы поддержки талантливых детей», «Совершенствование профессионального мастерства педагогических работников», «Сохранение и укрепление здоровья обучающихся» [3, с.41], является технология проектно-исследовательской деятельности.

Что понимается под термином «проектно-исследовательская деятельность»? В педагогической литературе до сих пор конкретного определения данному понятию не дано. Часто термины «проектная деятельность» и «исследовательская деятельность» используют как синонимы. Одни считают, что проектирование и исследование разные по направленности, смыслу и содержанию виды деятельности.

«Словарь русского языка» С. И.Ожегова дает такое определение понятию проект: «разработанный план сооружения, устройства чего-нибудь; предварительный текст какого-нибудь документа» [1, с.598]. Проект всегда направлен на решение практической задачи. Человек, который реализует тот или иной проект, не просто ищет нечто новое, он решает реальную вставшую перед ним проблему. Ему постоянно приходится учитывать массу обстоятельств, часто находящихся за пределами задач поиска истины. Дело творческое – разработка проекта, но зависит оно от многих внешних обстоятельств, часто не связанных с задачами исследования, и всегда предполагает создание некоего продукта.

Термину «исследование» ранее названный словарь дает следующее определение: «научный труд» [1, с. 252]. Таким образом, можно сказать, что исследование представляет собой вариант бескорыстного поиска



истины. Если в итоге исследования удастся решить какую-либо практическую проблему, то это – не более чем побочный эффект. Реальный исследователь зачастую не знает, как можно на практике использовать добытые им сведения. В исследовании обнаруживается то, что уже есть, в проекте создается то, чего еще нет.

В учебно-методическом пособии «Основы исследовательской деятельности» авторы-составители делают акцент на то, что проектная деятельность направлена на создание нового продукта [2, с. 12]. Результату предшествуют замысел, планирование, анализ и поиск ресурсов, реализация. В свою очередь, в исследовательской деятельности человек отталкивается от явления или процесса, вызывающего определенные вопросы, которые подвергаются описанию на каком-то формальном языке и это описание позволяет строить объясняющую модель явления, проявляющаяся в наблюдениях и экспериментах. Умения, формирующиеся в процессе исследования – это и есть способы установления, описания и объяснения фактов. Поэтому любое исследование можно рассматривать как проект. У исследования должен быть замысел, фазы планирования, реализации и результат.

В практике работы средних школ есть место и проектной, и исследовательской деятельности. Они доступны для обучающихся и значимы в системе среднего образования. Данные виды деятельности имеют общие и отличительные особенности.

Ряд ученых в области педагогики к общим характеристикам отнесли:

- наличие цели и задач;
- структура (анализ актуальности, целеполагание, выбор средств и методов, планирование, определение последовательности и сроков этапов, оформление и представление результатов);
- творческая активность и целеустремленность.

Но есть и существенные различия. Любой проект направлен на получение конкретного результата. Результат проекта должен быть точно соотнесен со всеми характеристиками, сформулированными в его замысле. В научном исследовании организуется поиск в определенной области, где на начальном этапе обозначается направление исследования, формулируются отдельные характеристики итогов работ. На начальных этапах исследовательской деятельности формулируется только гипотеза.

Самая главная отличительная особенность исследовательской деятельности заключается в том, что научное исследование может привести к разным результатам. Исследователь должен добросовестно провести научный поиск, получить достоверные результаты, сделать доступными для других специалистов, которые работают в этой области. В свою очередь, результат проектных работ всегда точно определен. Реализация проектной деятельности требует творческих сил от разработчиков.

Таким образом, сравнивая проектную и исследовательскую деятельность, мы увидели и схожесть, и различия. Можно сделать вывод: проектная деятельность обучающихся в средней школе должна рассматриваться как деятельность сходная с исследовательской и направленная на установление истины и создание конечного продукта. Между терминами «проектная деятельность» и «исследовательская деятельность» можно поставить знак равенства, и соответственно, применять в практике термин «проектно-исследовательская деятельность».

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 53 000 слов / Под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 124-е изд., испр. М.: ООО Издат. дом «ОНИКС 21 век», 2004. 896 с.
2. Основы исследовательской деятельности: Учебно-методическое пособие / Авт.-сост. Бауэр Е.А., Зайдуллина Г.Г., Истрофилова О.И., Кругликова Г.Г., Овсянникова С.К., Хвостова Е.В. Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2012. 59 с.
3. Шван Г.В. Проектно-исследовательская деятельность – ресурс развития учреждения ДО // Дополнительное образование и воспитание. 2015. № 8. С. 41-43.

УДК-378.14

*А.И.Дружинина, С.А.Цыплакова*

### ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Аннотация.** В статье рассматривается процесс организации воспитательного процесса в образовательной организации средствами проектной деятельности. Рассмотрены типы инновационных подходов, а так же определены основные направления деятельности образовательной организации.

**Ключевые слова:** инновация, инновационный подход, воспитательный процесс, библиотека, образовательная организация.

Социально-экономические изменения, происходящие в современном обществе, направлены не только на развитие личности обучающихся, но и на формирование у них различного рода компетенций: общекультурных, профессиональных, управленческих, инновационных, проектных и др. Все это обуславливает применение инновационных подходов к организации воспитательного процесса в образовательной организации [2].

Инновация – создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике. В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств [4].

Одним из видов образовательной организации является библиотека, которая будучи одним из социальных институтов, отвечает на определенные запросы общества. В наше время во главу угла общество ставит цели и задачи, прежде всего направленные на развитие личности. А значит, основной функцией современной библиотеки (любого вида и типа) становится целенаправленная социализация личности, т.е. введение человека в мир природных, социальных, культурных, научных связей и отношений, «погружение» его в человеческую материальную и духовную культуру посредством передачи лучших образцов, способов и норм поведения во всех сферах жизнедеятельности.

Библиотеки в настоящее время активно участвуют в деле становления и дальнейшего развития инновационного общества, являясь обладателем огромнейших информационных и инновационных ресурсов.

Приоритетными направлениями ЦРДБ им. И.А.Крылова (г. Нижний Новгород) являются:

- работа по экологическому просвещению обучающихся;
- работа по гражданско-патриотическому воспитанию обучающихся;
- пропаганда здорового образа жизни;
- досуг обучающихся.

Основными задачами в рамках инновационной деятельности ЦРДБ им. И.А.Крылова являются:

1. Организация и проведение комплексных мероприятий для обучающихся.
2. Обслуживание читателей.
3. Повышение статуса чтения, активация и оптимизация форм и методов работы.
4. Развитие читательской активности, формирование информационной культуры обучающихся.
5. Реализация библиотечных проектов.

Любая образовательная организация, применяя инновационные образовательные технологии, имеет возможность усовершенствовать свою деятельность по воспитанию и развитию обучающихся, а так же по формированию у них компетенций, что позволяет повышать качество образования.

При выборе инновационных подходов к построению воспитательного процесса в образовательной организации, прежде всего, необходимо учитывать квалификацию педагогов, которые будут его реализовывать. Таким образом, перед педагогами встает необходимость постоянного самосовершенствования, повышения профессионального мастерства и развитие своих творческих способностей и проектных умений [5].

Инновационные подходы к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении можно разделить на два основных типа:

1. Инновации, модернизирующие воспитательный процесс, которые направлены на достижение поставленных целей в области развития личности и формирование компетенций через репродуктивное обучение.
2. Инновации, трансформирующие воспитательный процесс, которые направлены на обеспечение самовоспитания, самообучения и саморазвития. Результатом внедрения данного вида инноваций является формирование ценностных ориентаций и опыта творческой деятельности.

Одним из инновационных подходов к организации воспитательного процесса в библиотеке является педагогическое проектирование.

Проектирование, как творческий вид деятельности обучающихся, позволяет достаточно точно сформулировать цели, задачи предстоящей деятельности, проанализировать и систематизировать совокупность наличных и необходимых средств, обеспечивающих оптимальные пути достижения желаемого результата, а самое главное – раскрывают возможности для творчества [3].

В рамках проектной деятельности в ЦРДБ им. И.А.Крылова (г.Нижний Новгород) в течении 2015 года реализуются следующие проекты:

1. Городской проект «Нижний Новгород – территория здоровья».
2. Областной проект «Мы выбираем жизнь».
3. Проект ко Всемирному Дню книги «Весь мир – книга».
4. Социальный проект «Как хорошо на свете без войны».
5. Социальный проект ко Дню защиты детей «Детство – это мир!».

6. Социальный проект по пропаганде здорового образа жизни «Просто скажи: нет!».

7. Социальный проект «Библиотека – территория здорового образа жизни».

Таким образом, мы можем говорить о том, что проектная деятельность, как инновационный подход к организации воспитательного процесса в образовательной организации является приоритетным направлением, и помогаем обучающемуся не только в развитии личности, но и формировании компетенций и творческих способностей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова С.М., Горлова В.Г. Проектировочная деятельность педагога как творческий процесс // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 19. [Электронный ресурс] [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/201409%203/Markova\\_S.M.\\_Gorlova\\_V.G..pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/201409%203/Markova_S.M._Gorlova_V.G..pdf).

2. Маркова С.М., Горлова В.Г. Проектная технология обучения студентов в условиях профессионально-педагогического образования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 270.

3. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 20. [Электронный ресурс] [http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch\\_deyat/Vestnik/201409%203/Markova\\_S.M.\\_Cyplakova\\_S.A..pdf](http://www.mininuniver.ru/mediafiles/u/files/Nauch_deyat/Vestnik/201409%203/Markova_S.M._Cyplakova_S.A..pdf).

4. Цыплакова С.А. Педагогическое проектирование как компонент педагогической деятельности // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2012. № 1. С. 195-197.

5. Цыплакова С.А. Проектная деятельность педагога профессионального обучения // Казанская наука. 2014. № 5. С. 167-170.

УДК 316.77

*Т.И.Жаркова*

### СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР

**Аннотация.** В статье рассмотрены определения социокультурного подхода российских и западноевропейских методистов; социокультурные знания, представленные фоновой лексикой, ключевыми словами, знанием родной культуры в реализации межкультурной коммуникации.

**Ключевые понятия:** социокультурный подход, фоновые знания, ключевые слова, межкультурная коммуникация.

Общеизвестно, что в XXI веке, веке «мультикультурного диалога» по словам П.Щедровицкого, глобальной задачей обучения иностранным языкам является развитие поликультурной языковой личности. Владение иностранным языком рассматривается как обязательный компонент профессиональной культуры специалиста с высшим образованием. Несомненно, высокий уровень образования обучаемых рассматривается как «важнейшее конкурентное преимущество» (А.Л.Андреев).

В настоящее время обучение иностранным языкам в высших учебных заведениях должно быть организовано таким образом, чтобы подготовить обучаемых к межкультурной коммуникации, «отражающей поиски культурного единства, введение чужого в свой мир, сохраняющий при этом своеобразие» [2]. Именно для достижения этой цели необходимо развивать у обучаемых социокультурную компетенцию. По И.Л.Колесниковой и О.А.Долгиной, социокультурная компетенция – это знание культурных особенностей носителей языка, их привычек, традиций, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры; формирование социокультурной компетенции предполагает интеграцию личности в системе мировой и национальной культур [3, с. 30].

Российские (Е.Н.Гром, Е.В.Кавнатская, Л.Г.Кузьмина, Е.И.Пассов, В.В.Сафонова, Е.А.Смирнова, Н.Г.Соколова, П.В.Сысоев, А.Н.Щукин) и западноевропейские методисты (D.Biggs, A.Bull, M.Byram, S.Miller, M.Molinie, S.Moirand, G.Neuner, M.Tost-Planet) полагают, что в обучении иностранным языкам необходимо использовать социокультурный подход, который предполагает тесное взаимодействие языка и культуры его носителей в процессе занятий. Для социокультурного подхода в преподавании языка характерны две тенденции интерпретации фактов языка и культуры в учебных целях: 1) от фактов языка к фактам культуры; 2) от фактов культуры к фактам языка [12, с. 103], [9, с. 10].

В энциклопедическом словаре по культурологии социокультурный подход определяется как понятие, фиксирующее понимание культуры как широкого комплекса социальных явлений, представляющих собой результаты и средства общественного функционирования и развития. Это не только искусство, наука, система

образования и другие духовно-творческие институты и соответствующая им деятельность, но и весь комплекс материальной культуры [13, с. 369].

Согласно В.В.Сафоновой, социокультурный подход представляет собой один из культуроведческих подходов в обучении иностранному языку, он ориентирует на обучение межкультурному иноязычному общению в контексте социально-педагогических доминант педагогики гражданского мира и согласия, аккумулирующей идеи общепланетарного глобализма, гуманизации, культуроведческой социологизации и экологизации целей и содержания обучения иностранному языку [7, с. 62].

Тост-Планет, писал что «*les langues étrangères représentent aussi, dans leur incontournable dimension culturelle, une ouverture sur le monde et un moyen de relativiser chez les apprenants leur propre culture, les disposant ainsi à l'empathie; elles constituent enfin, le plus souvent, le facteur de nouveauté, d'anticonformisme et de motivation avec lequel la plupart des jeunes s'identifient tout naturellement*» («иностранные языки предоставляют по своей неизбежной культурной значимости (важности) способность понять мир и являются средством ограничения значения собственной культуры у обучаемых, подготавливая их к эмпатии; они чаще всего представляют фактор новизны, антиконформизма и мотивации, при помощи которых молодые люди непринужденно проникаются мыслями, чувствами, сливаются в единое целое». *Перевод наш – Т.Ж.*) [15, с.23].

Е.А.Смирнова указывает на то, что познание чужой культуры состоит в *поиске различий* между образами своей и чужой культуры, а также в осознании этих различий. При этом у обучаемого формируется новое знание не только о чужом мире, но и о своем собственном, что обогащает социальную коммуникацию и создает предпосылки для успешного осуществления межкультурного общения [8, с.7]. Взаимопонимание в межкультурном диалоге достижимо лишь в том случае, если участники диалога знают национальную культуру, признают ее самоценность, т.е. понимают и приемлют менталитет друг друга [6, с. 373].

Хочется подчеркнуть, что партнер по деловому общению как носитель определенного менталитета, как человек, мышление которого «отлито» в форме родного языка (Л.В.Щерба), взаимодействует с представителями другого лингвосоциума в соответствии с нормами, образом мышления и мироощущения, присущими народу, представителем которого он является.

Компонентами социокультурных знаний являются артефакты. «Артефакт одной культуры становится метапродуктом другой культуры, несущим на себе печать адаптации и интеграции» [2]. Обучаемые должны владеть и фоновыми знаниями. Мы вслед за Р.К.Миньяр-Белоручевым рассматриваем фоновую лексику, как лексику, несущую дополнительную информацию национального характера [5, с. 125]. В качестве примера приведем лексему «контракт» (от лат. *contactus* – договор, соглашение) без труда можно перевести на любой иностранный язык: *Kontrakt, m* (нем. яз.), *contrat, m* (фр. яз.), *contract* (англ. яз.), *contratto, m* (итал. яз.), *contrato* (исп.), *kontrakt, m* (польск.), *контракт* (сербскохорв.), *kontrakt* (датск.), *kontrakt* (норвеж.), *kontrakt* (швед.), *kontrahti* (фин.). Но необходимо отметить, что на практике деловыми людьми и бизнесменами разных стран это слово воспринимается по-разному. Для американцев, британцев, немцев, швейцарцев и финнов – это письменное соглашение, документ, который подписан сторонами как выражение окончательного решения. Для японцев, напротив, контракт является лишь выражением некоего намерения [1, с. 111].

Фоновые знания способствуют обогащению и бикультурному развитию личности студента. Знание фона слова необходимо будущему специалисту в сфере экономики и бизнеса для успешной реализации деловой межкультурной коммуникации.

Одним из ключевых слов, характеризующих французскую культуру, является «*Esprit*» («*остроумие*»). Своих соседей, педантичных и прагматичных немцев, чей деловой стиль им кажется слишком сухим и прямым, французы упрекают в приземленности, отсутствии энтузиазма и того, что они называют «*esprit*» [11, 182]. Во французском фразеологическом фонде имеется много пословиц с данным словом:

➤ «*Les beaux (les grands) esprits se rencontrent*» («*Великие умы всегда найдут общий язык*») (употребляют, когда двое высказывают одну и ту же мысль, произносят одно и то же слово);

➤ «*L'esprit qu'on veut avoir gâte celui qu'on a*» («*Когда человек хочет показать себя умным, он кажется глупее, чем он есть на самом деле*»);

➤ «*La lettre tue et l'esprit vivifie*» («*Нужно руководствоваться духом, а не мертвой буквой (закона)*»);

➤ «*Une once de bon esprit mieux qu'une livre de science*» («*Капля здравого смысла лучше, чем пуды учености*»).

Будущие специалисты в сфере экономики и бизнеса должны знать, что французы не любят длинных речей («*faire un long circuit de parole*», «*faire merveilles du plat de la langue*»). Не любят они также «ораторов», не умеющих связать двух слов («*ne savoir pas dire «fève»*») и говорящих заплетающимся языком («*avoir un cheveu sur la langue*»). Необходимо отметить, что во французской культуре словоохотливость приравнивается к интеллектуальности, а молчание отнюдь не сравнивается с золотом [4, с. 163]. Французская образовательная

система обращает особое внимание на обучение красноречию, т.е. «культивирует умение говорить хорошо, грамматически правильно и мастерское владение *французской идиоматикой*» (*Курсив наш – Т.Ж.*) [4, с. 163].

Французы любят поспорить, так как хорошо понимают, что именно в споре рождается истина: «*De la discussion jaillit la lumière*». Ряд пословиц говорят о преимуществе дискуссии:

➤ «*Toute discussion porte profit*» (*Bonum spatium, manuscript du XIV<sup>e</sup>, Paris, Bibl. nat.*) («*Всякая дискуссия приносит выгоду*»). *Перевод наш – Т.Ж.*);

➤ «*Le but de la discussion ne doit pas être la victoire, mais l'amélioration*» («*Конец дискуссии должен быть не победой, а улучшением (усовершенствованием)*»). *Перевод наш – Т.Ж.*) [14, с. 136].

Для французов важна и эстетическая сторона дискуссии, и это отражается во *вкусе* (*Курсив наш – Т.Ж.*), с которым они одеваются, в выборе места для встречи, в образном стиле ведения спора и в беспокойстве о надлежащей форме [4, с. 177]. Это подтверждает и высказывание М. Шенье: «*Вкус – это не что иное, как тонкий здравый смысл*» («*Le goût, c'est le bon sens délicat*») [14, с. 231].

Интересно у французов отношение ко времени. Если немцы пунктуальны, никогда не позволяют себе опоздать, то французы, несмотря на то, что правила протокола соблюдаются свято, манеры их безупречны, уважение к частной жизни у них в крови, они почти всегда опаздывают – на работу, на деловые встречи, на интервью и т.д. У них свое представление о том, что значит «прийти во время». С их точки зрения, «плюс-минус пятнадцать минут» – это совершенно нормально. И этому соответствует выражение «*un quart d'heure de Rabelais*». С.Франк также отмечает, что пунктуальность не относится к приоритетным ценностям. Получасом больше или получасом меньше – это неважно [11, с. 182].

Необходимо отметить, что особая роль при социокультурном подходе отводится родной культуре. Обучаемые знакомятся на иностранном языке с геокультурным пространством Южного Урала, что способствует расширению объема знаний о своей области, областном центре, городах области и т.д. Обучаемые получают сведения не только о природе, ее красоте и многообразии, климате и сказочном богатстве Южного Урала, но и о славном труде уральцев-умельцев, самобытном прошлом и самобытной культуре уральского народа, о своеобразии его национального характера, его ментальности [1, с. 113]. Пословицы уральского народа усиливает мотивационный компонент регионоведческого материала: «*Небо везде голубое, а дома – оно родное*», «*Своя земля и в горсти мила*», «*С родной (родительской) земли – умри, не сходи*», «*Глупа та птица, которой гнездо свое не мило*», «*Родной куст и зайцу дорог*», «*Родная сторона – мать, чужая – мачеха*», «*Урал без народа – горная порода, с народом Урал – стальной арсенал*», «*Где гремит – там рудник, а где зарево – там стальное варево*», «*Камень дышит, а мастер слышит*», «*Горы стали в печах варятся, поэтому Урал героями славится*» [10, с. 14-25].

Мы согласны с мнением С.Г.Тер-Минасовой, что в настоящее время обучение иностранному языку в качестве средства общения между специалистами разных стран мы понимаем не как чисто прикладную задачу обучения языку специальности. Современный университетский специалист – это широкообразованный человек, имеющий фундаментальную подготовку. Соответственно иностранный язык специалиста такого рода – и орудие производства, и часть культуры, и средство гуманитаризации образования. Все это предполагает фундаментальную и разностороннюю подготовку по языку [9, с. 7].

Итак, знания социокультурной среды изучаемого языка позволяют будущим специалистам в сфере экономики и бизнеса чувствовать себя более уверенно, комфортно при осуществлении акта межкультурного общения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Жаркова Т.И. Социокультурные знания как «информационная поддержка» в реализации межкультурной коммуникации // Социум и власть. 2015. № 1. С. 109-114.
2. Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И. Межкультурная коммуникация. Нижний Новгород: НГЛУ, 2003.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр «Блиц», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.
4. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М.: Дело, 1999. 440 с.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словник. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144 с.
6. Пассов Е.И. Методика как теория и технология иноязычного образования. Елец: ЕГУ им. И.А.Бунина, 2010. 543 с.
7. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
8. Смирнова Е.А. Профессионально-направленное формирование социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка (на материале немецкого языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2001. 16 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Что мешает повышению качества преподавания иностранных языков как средства общения между профессионалами. Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 3. С. 7-13.

10. Уральские пословицы и поговорки. Челябинск: Южно-Уральское книжное изд-во, 1978. 93 с.
11. Франк С. Предпринимательство без границ: деловое общение, переговоры, презентации. М.: ЗАО «Олимп – Бизнес», 2008. 288 с.
12. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2006. 480 с.
13. Энциклопедический словарь по культурологии / А.А. Радугин. М.: «Центр», 1997. 478 с.
14. Maloux M. Dictionnaire des proverbes, sentences et maximes. Paris: Larousse, 1995. 628 p.
15. Tost-Planet M. La dimension européenne dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes // Культуроведческие аспекты языкового образования. – М.: Еврошкола, 1998. – С. 27-35.

УДК 378

*К.А.Калякина*

*Научн. руководитель –  
Цыплакова С.А., ст. преподаватель*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ «ПРАВОВЕДЕНИЕ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»**

**Аннотация.** В данной статье освещены основные аспекты проектной деятельности в отношении студентов, получающих образование по профилю «Правоведение и правоохранительная деятельность». На примере реализации учебного проекта «Гражданские правоотношения» показана возможность формирования проектной компетентности студентов данного профиля.

**Ключевые слова:** проектная компетентность, учебный проект «Гражданские правоотношения», профиль подготовки «Правоведение и правоохранительная деятельность».

Современные социально-экономические изменения определяют необходимость в активных, деятельных людях, умеющих быстро приспосабливаться к меняющимся трудовым условиям, выполнять работу с оптимальными энергозатратами, способных к самообразованию, самовоспитанию и саморазвитию. Поэтому формирование компетентности обучающегося в проектной деятельности становится одной из важных задач педагогической науки при подготовке будущих специалистов [2, С. 24-26].

Студенты, обучающиеся по профилю подготовки «Правоведение и правоохранительная деятельность», не только получают знания по специальным юридическим дисциплинам, но и учатся искусству передавать эти знания другим, поэтому формирование их проектных компетенций подразумевает единство приобретаемого педагогического и юридического опыта данного специалиста [4].

Образовательно-проектировочная деятельность студентов данного профиля подготовки включает в себя: проектирование комплекса учебно-профессиональных целей, задач; прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности; разработку, анализ и корректировку учебно-программной документации подготовки специалистов; проектирование, адаптацию и применение индивидуализированных, деятельностно и личностно ориентированных технологий и методик профессионального обучения специалистов; проектирование и организацию коммуникативных взаимодействий и управление общением; проектирование форм, методов и средств контроля результатов процесса подготовки специалистов и т.д. [1, С. 5-6].

Проектная компетентность правоведов интегрирует управленческий (определение реальных целей проекта, выбор пути их достижения; навык делегирования прав, полномочий и ответственности в процессе проектной деятельности; текущее регулирование проектной деятельности; коррекция результатов проекта и т.д.), эмоционально-личностный (заинтересованность в положительном результате проектной деятельности; эмоциональная устойчивость; умение обеспечить успех в проектной деятельности; проявление эмпатичности, демократичности, тактичности в общении с учебным коллективом; коммуникативные умения) и творческий компоненты (способность правоведа к творчеству и решению проблемных задач в процессе проектной деятельности, изобретательность, критичность ума, способность ставить и решать нестандартные задачи в процессе проектной деятельности, чуткость к противоречиям, преодоление стереотипов) [3, с. 224].

В свободной Интернет-площадке преподавателей и студентов Нижегородского государственного педагогического университета – Вики НГПУ, создан учебный проект «Гражданские правоотношения».

В данном проекте определяются основы гражданского права и сферы его применения. В рассматриваемом проекте изучаются предмет гражданского права – гражданские правоотношения, понятия субъектов гражданских правоотношений, организационно-правовых форм юридических лиц, виды гражданских прав граждан.

Учащиеся попытаются ответить на вопросы о том, как способно повлиять судебное решение на исход гражданского дела, возможно ли злоупотребление гражданскими правами, выяснить, в чём состоит проблема залоговых отношений, а также проследить процесс развития гражданского права в России. Итогом исследования должен стать сформированный ответ о том, как же защитить свои права в условиях современного мира.

Основопологающим вопросом, поставленным перед студентами, является вопрос «Как защитить свои гражданские права в современном мире?». Среди проблемных вопросов выделены следующие: «Как влияет судебное решение на исход гражданского дела?», «Как развивалось гражданское право в России?», «Возможно ли злоупотребление гражданскими правами?», «В чём состоит проблема залога недвижимости?». Среди учебных вопросов студентам необходимо ответить на такие вопросы: «Что такое гражданские правоотношения?», «Что называется физическим и юридическим лицом?», «Какие существуют организационно-правовые формы юридических лиц?», «Каков правовой режим предпринимательской деятельности?», «Каковы имущественные права граждан?».

На осуществление данного проекта для работы студентов отводится 4 недели, каждая из которых предполагает определённый этап: знакомство с проектом, деление на группы, планирование работы в группах; сбор и обработка информации; оформление результатов работы; защита проекта, подведение итогов. Студентам в ходе реализации проекта предлагаетсяделиться на группы: правозащитники, имуществоведы, правоисследователи, историки права. Перед каждой группой поставлены определённые задачи, а также круг вопросов, которые им необходимо решить.

Для группы правозащитников необходимо выяснить, как осуществляется защита гражданских прав, каким судам подсудны гражданские дела. Правозащитники также должны изучить компетенцию каждого подобного суда, определить, какие существуют способы защиты гражданских прав, основные формы и порядок организации данного процесса. Предстояло, помимо основных вопросов, предугадать проблемы, которые могут возникнуть при осуществлении защиты гражданских прав.

Перед группой историков права ставятся задачи проследить этапы развития гражданского права, проанализировать древнерусские правовые документы как источники права, выяснить, как развивались гражданско-правовые институты в период империи, как повлияли реформы Сперанского на становление гражданского права, а также определить характерные черты гражданского права в Советское время.

Роль правоисследователей состоит в определении понятия злоупотребления правом. Необходимо выяснить, какие существуют формы и виды злоупотребления гражданскими правами; охарактеризовать признаки злоупотребления правом; проанализировать, какие статьи Гражданского кодекса РФ (других нормативных актов) регулируют подобные случаи, а также попробовать привести в пример конкретную ситуацию (из источников СМИ).

Наконец, имуществоведы занимаются подробной характеристикой движимого и недвижимого имущества и ипотеки. Задача данной группы состоит в определении и описании участников залогового правоотношения, их прав и обязанностей. Также необходимо выделить случаи прекращения залога, особенности ипотеки предприятий, зданий, сооружений, жилых домов и квартир; изучить вопросы и проблемы регистрации и нотариального удостоверения недвижимого имущества и сделок с ним.

Представить результаты проделанной работы можно в виде презентаций, лент времени, ментальных карт, публикаций, вики-статей, документов совместного редактирования.

Таким образом, проектная компетентность характеризует способность студента профиля «Правоведение и правоохранительная деятельность» применять знания, умения и личностные качества, обеспечивающие готовность к выполнению проектной деятельности и её успешность, осознание её социальной значимости и личной ответственности за результат этой деятельности. Подобный вид деятельности студентов позволяет не только развивать их творческие и интеллектуальные способности, но и способствует установлению устойчивых коммуникативных связей, что является несомненным фактором в достижении успеха проекта.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бережная И.Ф. Проектная деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки // Среднее профессиональное образование. 2013. № 9. С. 24-26.
2. Кривоногова А.С., Цыплакова С.А. Технология реализации проектной деятельности педагога профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 1 (9). С. 16.
3. Маркова С.М., Цыплакова С.А., Юртаева Т.С. Электронное учебное пособие «Проектная деятельность педагога профессионального обучения» // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование – 2014. – Т. 1. № 12 (67). С. 4.
4. Парфенова, Т. А. Формирование проектной компетентности будущих педагогов в условиях вуза // Теория и практика общественного развития. 2013. № 10. С. 223-228.

## ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ МОТИВАЦИОННОМУ ПИСЬМУ

**Аннотация.** Работа посвящена модели обучения мотивационному письму, в основу которой положен лично-ориентированный, социокультурный и коммуникативный подходы.

**Ключевые слова:** лично-ориентированное обучение, мотивационное письмо.

Овладение умениями письменной речи и, в частности, умением написания мотивационного письма открывает большие возможности перед выпускниками вузов. Однако, как показывает целенаправленное наблюдение за учебным процессом, студенты даже продвинутого этапа обучения не владеют в полной мере необходимыми умениями написания мотивационного письма. Под мотивационным письмом понимается письменное речевое высказывание, с помощью которого человек стремится получить определенную вакансию (рабочее/учебное место, стипендию, и т.п.) и прилагает соответствующие усилия.

Нами была предложена модель обучения, в основу которой положен лично-ориентированный подход, выступающий в качестве лингводидактической основы обучения (схема 1). В рамках лично-ориентированного обучения образование рассматривается как педагогический процесс, эпицентром которого является личность, познающая и творящая культуру путем диалогичного общения, обмена мыслями, создания произведений коллективного и духовного творчества. Целью лично-ориентированного образования является развитие личностных структур сознания (ценностей, отношений, способностей к выбору, рефлексии, саморегуляции), субъективных свойств (автономности, самостоятельности, ответственности и др.) и индивидуальности учащегося [2, с. 3].

Подход	Личностно-ориентированный
Цель обучения	Способность студентов создавать мотивационные письма для достижения личных, познавательных, развивающих, учебных и профессиональных целей
Содержание обучения	Необходимые знания, навыки и умения, а также отношение к деятельности
Принципы обучения	Активность; самостоятельность; коммуникативная, социокультурная направленность обучения; функциональность
Этапы обучения	1. Информационно-ориентирующий. 2. Исполнительский. 3. Регуляционный
Упражнения	1. Аналитико-рецептивные. 2. Трансформационные. 3. Репродуктивные. 4. Продуктивные
Критерии оценки	Личная заинтересованность, индивидуальность, ясность, четкость, релевантность информации, полнота, когерентность, когезия, убедительность, удобочитаемость
Результат	Сформированные умения написания мотивационного письма

**Схема 1. Модель обучения написанию мотивационного письма**

Главная цель обучения – это достижение такого уровня умений, при котором студенты способны создавать мотивационные письма для достижения личных познавательных, развивающих, учебных и будущих профессиональных целей.

Средством достижения цели обучения является содержание обучения, включающее знания, навыки и умения, а также отношение к деятельности.

Освоению подлежат специально отобранные знания об официально-деловом стиле речи и его жанрах, о культуре делового письменного общения с учетом национальной специфики; речевых штампах и клише, характерных для деловой корреспонденции; аббревиатур и сокращений, свойственных деловому письму; о мотивационном письме как виде деловых писем и ситуациях его применения; о специфике его структурной организации; о его лингвостилистических особенностях; типичных средств когезии, их функций.

Студенты также должны овладеть следующими специальными умениями: резюмировать информацию, логично, последовательно и убедительно строить свои мысли; устранять неудобочитаемость своего и чужого текста; правильно оформлять деловые письма с точки зрения языка, технического оформления и пунктуации; адекватно использовать типичные для деловых писем обороты; ориентироваться в жанрово-стилевых особенностях мотивационного письма; осознавать собственные коммуникативные потребности, намерения и



формулировать цель написания мотивационного письма; выстраивать правильную структуру мотивационного письма в соответствии с национально-культурной традицией; адекватно использовать средства когезии.

Мотивы и отношение к деятельности предполагают желание писать мотивационные письма с целью решения личных познавательных, развивающих, учебных и будущих профессиональных задач.

Большое значение в построении модели имеет определение принципов – исходных положений, задающих ее направление. Общедидактические принципы (личностно-ориентированная направленность, творческий характер обучения, сознательность, активность и самостоятельность), сохранили свою актуальность до наших дней. Однако их применение в обучении ИЯ имеет свои особенности [3]. Так, деятельностный характер обучения ИЯ выражается во внешней и внутренней (умственной) активности учащегося. Саморазвитие учащихся в ходе проявления своей активности является важной предпосылкой мотивации к овладению ИЯ и культурой. Для поддержания активности на занятиях используются задания проблемного характера, обучение в сотрудничестве.

Обучение иноязычной письменной речи должно быть направлено на формирование самостоятельности учащегося, т.е. готовности самостоятельно работать с языком, принимать собственные независимые решения и брать на себя ответственность за них, в т.ч. и в ходе обучения. Процесс обучения должен мотивировать каждого учащегося к самостоятельному активному осуществлению учебной деятельности, оценке своего речевого опыта и в случае необходимости осознанной его коррекции.

Общие методические принципы (коммуникативной направленности обучения, взаимосвязанного обучения видам РД и ориентации на родную лингвокультуру учащихся) характеризуют современное обучение ИЯ [3]. Ведущим среди них является сегодня принцип коммуникативной направленности обучения. Нельзя оставить без внимания принцип социокультурной направленности обучения ИЯ, предполагающий тесное взаимодействие языка и культуры его носителей, выявление и учет возможной интерференции родной лингвокультуры, осознание национально-культурной обусловленности общения, в том числе и в письменной форме.

Среди частных принципов обучения иноязычной письменной речи необходимо выделить принцип функциональности, т.е. рассмотрение текста и его частей с точки зрения выполнения ими функций и анализ структур текста и абзацев [4, с. 102].

Вслед за А.А.Казанцевой, разработавшей методику формирования способности продуцировать деловое письмо на французском языке [5, с. 98], мы выделяем три этапа обучения: информационно-ориентирующий, исполнительский и регуляционный.

Информационно-ориентирующий этап обеспечивает ориентировочную основу для выполнения действий на последующих этапах. Студенты знакомятся с характеристиками деловой корреспонденции, видами деловых писем, требованиями к техническому оформлению, а также со структурой и содержанием мотивационного письма и его особенностями. Исполнительский этап ориентирован на активизацию полученных знаний и формирование соответствующих умений и навыков. На данном этапе студентами создается сначала план, а затем черновой вариант мотивационного письма. Целью регуляционного этапа является обеспечение контроля сформированности у студентов способности создавать мотивационные письма, а также осуществлять их коррекцию. Соответственно, на данном этапе студенты редактируют черновой вариант, учитывая допущенные ошибки.

Опираясь на точку зрения Л.К.Мазуновой, мы выделяем следующие упражнения: аналитико-рецептивные; трансформационные на совершенствование лексических и грамматических навыков, на развитие умения выстраивать правильную структуру текста, использовать средства когезии, ориентироваться в стилистических особенностях деловой корреспонденции; репродуктивные и продуктивные [6, с. 203].

Таким образом, рассмотренная модель обучения включает в себя инвариантные компоненты, выделенные на основе анализа научной литературы с учетом ведущих лингводидактических подходов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // ИЯШ. 2002. № 2. С. 11–14.
2. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Ростов н/Д.: Методист. 2003. № 2. С. 2–6.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пос. для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д.Гальскова, Н.И.Гез. М.: Академия, 2004. 336 с.
4. Горбунов А.В. Методика обучения сочинению-объяснению и сочинению-аргументации на основе целостного подхода : Дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Бурят. гос. ун-т. Улан-Удэ, 1999. 204 с.
5. Казанцева А.А. Методика формирования у студентов старших курсов способности продуцировать адресованное деловое письмо (франц. яз., языковой вуз) : Дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Иркутск. гос. лингв. ун-т. Иркутск, 2004. 189 с.
6. Мазунова Л.К. Письмо как способ и средство сохранения фенотипа «человек культурный». М.: Наука, 2006. 304 с.

**ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК ИНФОРМАТИКИ И РУССКОГО ЯЗЫКА «ПРОВЕРКА ОРФОГРАФИИ В WORD»**

XXI век – это время, когда преподаватели сталкиваются с рядом трудностей при проведении урока в традиционной форме. К современным студентам трудно найти подход, чтобы заинтересовать их чем-либо. На помощь современным преподавателям приходит новый тип урока, в формате интегрированного. Интегрированный урок – это необычный тип урока, в котором происходит одновременное слияние нескольких дисциплин, при изучении одной темы. Данный тип урока отличается тем, что нужно выделить ведущую дисциплину и вспомогательную. Интегратор – это ведущая дисциплина, вспомогательная выполняет функцию углубления материала ведущей дисциплины.

Стоит отметить плюсы интегрированного урока, на наш взгляд можно выделить три:

1. Изучаемый материал, познается в единстве, а не в деталях.
2. Пробуждает к развитию логики, коммуникативных способностей, развивает способности сравнивать и делать выводы.
3. Интегрированные уроки увлекают не только студентов, но и преподавателей.
4. Появляется возможность для самовыражения обучающихся и преподавателей.

Мы проводили интегрированный урок информатики и русского языка по теме «Проверка орфографии в Word» на первом курсе (программа 10-го класса).

Цель урока по информатики:

1. Совершенствовать навыки работы с Word.

Цели урока по русскому языку:

- Обучающие:
  - 1) комментировать орфограммы и пунктограммы;
  - 2) анализировать прочитанное.
- Развивающие:
  - 1) совершенствуются коммуникативные способности;
  - 2) расширяется кругозор.
- Воспитательные:
  - 1) воспитывать чувство патриотизма;
  - 2) воспитывать эстетические чувства.

Перед преподавателями стояла главная задача, чтобы обучающиеся получили полный объем информации по двум предметам. Поэтому проводился небольшой опрос, состоящий из трёх вопросов по теме, то есть по орфографии в русском языке и по работе в Word по информатике. Обучающиеся работали с текстом И.А.Бунина «Осенью». Студенты печатали текст под диктовку преподавателя. Этот текст позволял проверить орфографические правила, такие как правописание приставок, чередующиеся гласные в корне, проверяемые безударные гласные в корне. Программа Word позволяет увидеть ошибки сразу после написания слова. С точки зрения информатики, обучающиеся должны были набирать текст, используя заданный шрифт, его размер, абзацный интервал. Затем было предложено, выделить курсивом и цветом слова, где были допущены ошибки.

Интегрированные уроки являются «двигателем прогресса» мыслительного в частности. Данный тип урока способствует тому, что обучающиеся начинают анализировать, сравнивать, подытоживают информацию. Можно назвать интегрированные уроки – маленькой научной деятельностью. Научная деятельность связана с развитием, а возможно и открытием творческого потенциала. Тем более, творческая активность связана не только с деятельностью обучающихся, но и преподавателей.

Необычный формат урока требует огромной работы со стороны преподавателя. Главное, что нужно сделать – это определить ведущую цель, которая, в принципе, будет являться фундаментом для постройки урока. Важно, чтобы урок не был перенасыщен излишней информацией. На интегрированном уроке обучающиеся получают огромный объем информации для анализа, задача преподавателя на таком уроке не допустить перегрузки. Не стоит забывать, что такой тип урока ведет к тому, что один из предметов будет доминировать. Информации по господствующей дисциплине будет больше, чем по вспомогательной.

В конце интегрированного урока, каждый обучающийся обязан подвести итог, определить межпредметные связи. Главное, чтобы цель установленная преподавателем была достигнута.

Интегрированные уроки решают задачи, стоящие перед всем обществом в целом. Данный тип уроков позволяет развить самостоятельность, познавательную активность, компетентность и расширяет кругозор студентов.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем сделать вывод, что у интегрированного урока больше плюсов, чем минусов. Даже более того, в наш век инноваций без данного типа урока, трудно привлечь интерес у современного студента.

УДК 378

*Л.И.Крылова*

## ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

**Аннотация.** Информатика все больше выступает, наряду с математикой, в качестве интегративного начала многих дисциплин. С другой стороны, в условиях быстро развивающегося процесса информатизации общества появились новые возможности использования компьютерных технологий в обучении математике. Современные математика и информатика практически не разделимы, и правильная организация учебного процесса существенно повышает эффективность изучения каждого из предметов.

**Ключевые слова:** интеграция, межпредметные связи, информатизация процесса обучения математике.

Проблема информатизации обучения и непосредственно связанной с ней компьютеризации является одной из важнейших проблем образования. Внедрение компьютерных технологий в образование можно охарактеризовать как логичный и необходимый шаг в развитии современной системы образования.

Вот уже около двадцати лет информатика входит в состав обязательных общеобразовательных предметов. И все эти годы идут жаркие дискуссии вокруг этого школьного предмета: «Чему и как учить на уроках информатики?». И не напрасно. Так, многие учителя фактически подменяют курс информатики изучением информационных технологий, мотивируя это прикладной значимостью последних, другие — программированием (тоже важно для подготовки учащихся в технический вуз), третьи «не успевают» познакомить учащихся с основами логики («Да и зачем?») или рассказать о компьютерных коммуникациях («Не у всех есть Интернет!») и т.п. Ситуация, разумеется, недопустима для общеобразовательного предмета, входящего в обязательный курс изучения. Какие же цели стоят сегодня перед курсом информатики, с чем сегодня учителю идти на урок?

Чтобы найти ответы на эти и другие вопросы, цели и задачи курса информатики необходимо рассматривать в контексте общих целей и задач всей системы общего образования, которая, в свою очередь, должна быть ориентирована на выполнение потребностей в образовательных услугах со стороны общества.

В программных документах последних лет, связанных с основными направлениями модернизации образования, подчеркивается, что изучение информатики должно способствовать процессам социализации личности, обеспечению возможности продолжать обучение в рамках непрерывного открытого образования на базе использования телекоммуникационных технологий.

Можно заметить, что такое понимание целей обучения информатике не требует коренной перестройки содержания школьного курса информатики.

Так, по мнению ученых, большую часть содержания этого курса по-прежнему будет составлять изучение информационных и коммуникационных технологий, алгоритмов и другого достаточно традиционного материала. Тем не менее, пора поставить вопрос о локальном и поэтапном обновлении практико-ориентированной компоненты курса информатики в контексте интеграции учебных дисциплин.

С помощью многосторонних межпредметных связей не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания учащихся, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Именно поэтому межпредметные связи являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании школьников.

В этой связи многие исследователи говорят о междисциплинарном характере информатики в современной школе.

Действительно, информатика все больше выступает, наряду с математикой, в качестве интегративного начала многих дисциплин. Интегративность курса информатики определяется фундаментальностью самой науки информатики и интегративным характером основных объектов ее изучения; тем, что умение работать с информацией относится к основным умениям и навыкам, ролью информатики в информатизации учебного процесса.

С другой стороны, целостное представление об использовании современных информационных технологий в обучении математике в средней школе подтверждается примерами использования компьютерных систем и авторских электронных пособий. Таким образом, обоснована необходимость межпредметных связей и интеграции курсов математики и информатики в учебно-воспитательном процессе школы.

В условиях быстро развивающегося процесса информатизации общества появились новые возможности использования компьютерных технологий в обучении математике. Но практически, преподавание информатики в школе ведется в отрыве от преподавания математики. Учителя информатики не знают математики в необходимом объеме, а преподаватели математики не знакомы с основами современной информатики и информационных технологий. Подобная ситуация не соответствует реальным взаимосвязям между этими дисциплинами – современная математика и информатика практически не разделимы, и правильная организация учебного процесса существенно повышает эффективность изучения каждого из предметов.

Рассмотрим основные аспекты интеграции математики и информатики в учебно-воспитательном процессе школы.

Как правило, опыт совместной работы учителей математики и информатики в основном связан с использованием современных информационных технологий в процессе обучения математике в старшем звене школы.

Для учащихся старшего звена компьютерный класс дает возможность организовать математический практикум, на котором с помощью специализированного ПО учащиеся могут углубить свои знания по очень широкому спектру вопросов: теория чисел и математический анализ, освоение техники тождественных преобразований и работа с многочленами, решение уравнений и систем уравнений.

Другим направлением, апробированным многими учителями, является использование современных информационных технологий в обучении математике. Для этого преподаватель математики должен владеть ими в необходимом объеме. Сюда относятся визуализация математических понятий, подготовка компьютерных тестов, работа с готовыми программными продуктами по математике (электронными учебниками, справочниками, программами для математических расчетов и др.). В данном направлении представляется перспективным освоение элементов математического моделирования с использованием современных информационных технологий. В этой связи мы предлагаем интегрировать процесс обучения математике и информатике в среднем звене посредством проведения лабораторных работ при помощи пакета MS EXCEL, целью которых является исследование самими учениками многих математических понятий, в частности, свойств простейших математических функций.

В качестве примера возьмем тему «Исследование свойств квадратичной функции».

На уроке информатики учитель, используя пакет MS Excel, дает задания разным группам учащихся построить графики квадратичных функций с разными коэффициентами, а по окончании работы задает вопросы о том, как выглядит график функции и как зависит его форма и положение в системе координат в зависимости от заданных параметров. Учащиеся имеют возможность сравнить свои графики с работами других учащихся, проанализировать и сделать вывод о том, как заданные параметры влияют на положение и форму построенной параболы.

На уроке математики учителю предлагается провести компьютерную презентацию.

По своему составу компьютерная презентация очень похожа на обычную книгу. Однако формы представления информации в презентациях более разнообразны, чем в книгах. На страницах книги могут быть размещены только текст и рисунки, а на слайдах презентации – различные объекты мультимедиа (текст, растровые и векторные изображения, звук и анимация).

После проведения такой работы учащиеся имеют возможность самостоятельно сделать выводы о свойствах квадратичной функции, а проведенная учителем презентация лишь закрепляет уже полученные самостоятельно знания. После презентации учащиеся записывают свойства функции как результат самостоятельного исследования, подтвержденный учителем.

Как показала практика, такая форма интеграции позволяет намного эффективнее использовать время урока, активизировать учащихся на более качественную работу, развивает исследовательские и творческие навыки, увеличивает интерес к изучаемому предмету и к образовательному процессу вообще.

Для учащихся это ведет к повышению интереса к изучаемому предмету, разнообразит процесс обучения, создает сильнейшую мотивацию для самостоятельной познавательной деятельности, превращает скучное заучивание сухих математических правил и формул в увлекательный исследовательский процесс. В результате математика превращается из скучной, абстрактной науки в инструмент для решения множества самых различных задач, владение которыми, несомненно, пригодится в жизни.

Для учителя же это возможность экономно тратить время на подготовку к уроку, в частности, на его оформление, неоднократное использование материалов разработанного урока и его корректировка с учетом опыта проведенного занятия, немаловажен и эстетический аспект такого оформления урока.

Таким образом, использование компьютера на уроках это не дань моде, не способ переложить на компьютер многогранный творческий труд учителя, а лишь одно из средств, позволяющее интенсифицировать образовательный процесс, активизировать познавательную деятельность, увеличить эффективность урока.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Брейтигам Э.К., Тевс Д.П. Интегрированные уроки математики и информатики // Информатика и образование 2002. № 2. С. 89-94.
2. Губанова А. А. Реализация межпредметных связей информатики и математики для формирования целостного научного мировоззрения учащихся. <http://www.informika.ru/text/school/its.html> (2001).

УДК 378

*Л.И.Кутепова, К.А.Калякина*

### ЭЛЕМЕНТ «ЭССЕ» КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ MOODLE

**Аннотация.** В статье проанализировано понятие дистанционных технологий как средства организации самостоятельной работы студентов. Подробно описаны возможности реализации дистанционных технологий в преподавании дисциплины «Педагогические технологии» на примере элемента «Эссе» в виртуальной обучающей среде Moodle.

**Ключевые слова:** дистанционные технологии, система, Moodle, элемент, тест, эссе, самостоятельная работа студентов.

Интерактивные, основанные на сетевом взаимодействии системы, а также другие передовые технологии позволяют распределять личное время каждого человека, желающего получить образование впервые или усовершенствовать свои навыки и уровень квалификации, более удобным для него образом, что позволяет преуспеть в современном, постоянно изменяющемся мире [1]. Набирающей популярностью сегодня становится дистанционная технология, которая обеспечивает предоставление учебного материала обучающимся, активное взаимодействие их с преподавателями, даёт возможность самостоятельно усваивать изучаемый материал, а также осуществляет оценку знаний и навыков [2].

Развитию теории и практики дистанционных технологий посвятили свою работу многие отечественные специалисты, такие как Д.С.Костылёв, О.И.Ваганова, М.П.Карпенко, А.Н.Романов, Д.Б.Григорович, Ж.Н.Зайцева и др.

Так, российский учёный М.П.Карпенко под дистанционными технологиями понимает систему методов, форм и средств обучения с использованием быстро совершенствующихся средств информатизации и телекоммуникации, получивших мировое признание [6, с. 332]. Согласно мнению А.Н.Романова, В.С.Торопова, Д.Б.Григоровича, – это целенаправленный процесс диалогового, асинхронного или синхронного взаимодействия преподавателя и студентов между собой и со средствами обучения, без учёта их расположения в пространстве и времени [10, с. 159]. Ермакова О.Е. определяет данное понятие как антропософический релевантный информационный антураж, предназначенный для раскрытия творческого потенциала и талантов обучающегося и обучающегося [5]. А в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» приводится понятие «дистанционные образовательные технологии», которое подразумевает обучение, осуществляемое с применением информационных и телекоммуникационных средств при опосредствованном (на расстоянии) или не полностью опосредствованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

Таким образом, можно сформулировать следующее определение дистанционных технологий – это территориально и по времени независимое обучение, осуществляемое с применением современных технологических средств, при котором происходит интерактивное взаимодействие между педагогом и обучающимися с целью обеспечения координированного процесса самостоятельного изучения ими предоставляемого учебного материала.

Самой популярной системой дистанционного обучения в России на сегодняшний день, одним из базовых инструментов, позволяющих внедрить информационные технологии в учебный процесс, является система Moodle, которая характеризуется как система управления курсами, также известная как система управления обучением или виртуальная обучающая среда. В Moodle предусмотрено добавление в курс отдельных активных элементов для организации самостоятельной работы студентов («Тест», «Задание», «Глоссарий» и т.д.) [3].

Чаще всего в дистанционных курсах основным средством формального контроля качества обучения выступает тестирование. Однако данная практика не совсем эффективна, поскольку не позволяет в полной мере проанализировать уровень подготовленности студентов [7]. Данные, которые преподаватель получает в итоге, хоть и содержат в себе сведения о пробелах в знаниях по определённым областям изучаемой дисциплины, но не дают заключения об основаниях этих упущений. Впрочем, система Moodle даёт возможность

создавать в элементе «Тест» вопросы различного типа («Множественный выбор», «На соответствие», «Верно/неверно», «Короткий ответ», «Числовой», «Эссе») [8].

Эссе отражает субъективные впечатления и размышления автора по определённому основанию и не требует исчерпывающей или определяющей трактовки темы. Эссе характеризуется образностью, подвижностью ассоциаций, лаконичностью, часто, установкой на откровенность, поэтому данный вид самостоятельной работы имеет преимущество в том, что даёт студентам возможность свободно отразить свои взгляды относительно педагогических событий, фактов, явлений или проблем, оперировать неопровержимыми аргументами с целью обоснования своей позиции [9].

Использование элемента «Эссе» в дистанционных технологиях позволяет подвергать контролю высокие, продуктивные уровни знаний, подразумевающие творчество, вероятностные, отвлечённые и методологические знания. Подобный вид работы создаёт условия для перехода на более значимую ступень познавательной деятельности – исследовательскую. Включение в дистанционный курс данного компонента исключает элемент случайности, интуитивности при ответе на поставленные в эссе вопросы. Особую важность также представляет возможность обучающегося наиболее глубоко проанализировать поднятую для размышления тему, поскольку сроки для сдачи работы, как правило, не жёстко ограничены во времени [4].

В рамках изучения дисциплины «Педагогические технологии» предлагается написать эссе по следующим темам: «Какие аргументы вы можете привести «за» и «против» педагогических технологий?», «Справедливо ли утверждение, что проектирование учебной деятельности ведёт к стабильности успехов учащихся?», «Как вы понимаете слова: «Быть настоящим педагогом! Быть, а не казаться им!», «Технология и личность – возможно ли это совместить?», «Мои представления о технологизации образовательного процесса», «Сложно ли, на Ваш взгляд, спроектировать собственно- авторскую педагогическую технологию?», «Какие позиции учителя вальдорфской школы вы хотели бы перенести на традиционную систему обучения?» и др. Размышления студентов на подобные темы даёт возможность более детально исследовать различные педагогические технологии, оценить их практическую значимость на конкретных примерах, выявить преимущества каждой из них, предложить собственный подход в понимании каких-либо категорий и т.д., что в несколько раз повышает качество обучения и уровень формируемых компетенций [2]. Результат работы в рамках элемента «Эссе» отражает знание фактов, умение детализировать свой ответ примерами; последовательно, логически и обоснованно формулировать собственные мысли.

Таким образом, многообразие элементов Moodle позволяет реализовать различные идеи в организации учебного процесса, тем самым внедряя интерактивные дистанционные технологии в самостоятельную работу студентов при изучении дисциплины «Педагогические технологии». Применение элемента «Эссе», как открытой формы сотрудничества педагога и студента, делает возможной дифференциацию процесса подготовки студентов, принимает во внимание познавательные и творческие способности и возможности каждого, позволяет более качественно и объективно оценивать знания обучающихся.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешугина Е.А., Крюкова Г.К., Молькин Н.В. Интерактивные технологии в процессе преподавания теоретических языковых дисциплин В сборнике: Великие реки – 2014. Труды конгресса 16-го Международного научно-промышленного форума: В 3 т. 2014. С. 279-281.
2. Ваганова О.И., Царева О.С. Выбор оценочных средств результатов подготовки бакалавров профессионального обучения // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 4 (48). С. 30-37.
3. Ваганова О.И., Ермакова О.Е. Оценка образовательных результатов бакалавров профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2015. № 3 (11). С. 14.
4. Ваганова О.И. Интерактивные технологии в подготовке бакалавра профессионального обучения // Вестник Мининского университета. 2014. № 2 (6). С. 12.
5. Ермакова О.Е. Теоретические подходы к изучению индивидуального стиля инновационной деятельности учителя // Вестник Тамбовского Университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Вып. 6 (86). С. 134–137.
6. Карпенко М.П. Телеобучение: монография. М.: Современная гуманитарная академия (СГА). 2008. 800 с.
7. Кутепов М.М. Формирование профессиональных компетенций судей-секретарей по баскетболу // Инновации и инвестиции. 2015. № 8.
8. Костылев Д.С., Костылева Е.А., Кутепова Л.И. Организация информационной среды в системе дополнительного профессионального образования в условиях дистанционного обучения // Перспективы науки. 2015. № 4 (67). С. 23-25.
9. Маркова С.М., Gladkova M.H., Юртаева Т.С., Быстрова Н.В., Ваганова О.И., Колдина М.И., Лапшова А.В., Клыбин А.Ю., Гончаренко Т.В., Хижная А.В., Седых Е.П., Цыплакова С.А. Модульное содержание педагогической подготовки педагогов профессионального обучения // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. № 1 (66). С. 90.
10. Романов А.Н. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / А.Н.Романов, В.С.Торопов, Д.Б.Григорович. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 303 с.

## МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема формирования субъектной позиции школьника при освоении предметных и метапредметных умений на уроках математики. Предлагается модель формирования умственных действий, построенная на принципах детельностного подхода в обучении. Определены общие подходы к организации образовательного процесса на уроках математики.

**Ключевые слова:** метапредмет, метапредметный урок, субъект учебной деятельности; рефлексия; умственное действие; метапредметные методы; метапредметные результаты метапредметная среда.

*« Не мыслям следует учить, а мыслить»  
И.Кант*

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования появился новый термин – метапредметный. Установленные стандартом новые требования к результатам обучающихся вызывают необходимость в изменении содержания обучения на основе принципов метапредметности как условия достижения высокого качества образования. Учитель сегодня должен стать конструктором новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование обобщенных способов деятельности и создание учащимися собственных продуктов в освоении знаний. Что такое метапредметность, метапредметы? Где их взять (или как их разработать?).

Вот почему перед школой остро встала и в настоящее время остаётся актуальной проблема самостоятельного успешного усвоения учащимися новых знаний, умений и компетенций, включая умение учиться. Большие возможности для этого предоставляет освоение универсальных учебных действий (УУД). Именно поэтому «Планируемые результаты» Стандартов образования (ФГОС) второго поколения определяют не только предметные, но **метапредметные** и личностные результаты.

Сегодня понятия «метапредмет», «метапредметное обучение» приобретают особую популярность. Это вполне объяснимо, ведь метапредметный подход заложен в основу новых стандартов. В новой версии ФГОС впервые сказано о необходимости и о требованиях к метапредметному образовательному результату обучения.

Метапредметность характеризует выход за предметы, но не уход от них. Метапредмет – это то, что стоит за предметом или за несколькими предметами, находится в их основе и одновременно в корневой связи с ними. Метапредметность не может быть оторвана от предметности.

### **1. Взгляды ученых на метапредмет.**

По мнению Громыко, блок метапредметов надстраивается над преподаванием традиционных учебных предметов. В этом блоке у учащихся формируются метазнания и метаспособы. В качестве метапредметов Громыко Ю.В. были выделены: «Знание», «Знак», «Проблема», «Задача» [1], [2], [3], [4].

Метапредметы по А.А.Кузнецовой – это метапредметные (компетентностные) результаты образовательной деятельности - способы 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 [5].

Метапредметные результаты (по А.Г.Асмолову) включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться [6].

Метапредметы (по А.В.Хуторскому): «Метапредметное содержание, то есть то, что предшествует учебному предмету, как бы находится за ним, существует до его конкретного проявления». «Наличие фундаментального образовательного объекта». Примеры метапредметов: «Числа», «Буквы», «Культура», «Мироведение» [7], [8].

Выпускник новой школы – это человек способный самостоятельно ставить и решать задачи собственного развития, как в познавательной, так и в практической деятельности. А это значит, что основная задача школьного образования: создание условий формирования субъекта учебной деятельности. Быть субъектом учебной деятельности - значит уметь ставить учебные задачи и планировать их решение, владеть методами решения задач этой деятельности, быть мотивированным этой деятельностью. Эффективной является способ обучения в сотрудничестве с применением информационных технологий. Цель этой технологии состоит в формировании умений у субъектов образовательного процесса работать сообща во временных командах и группах и добиваться качественных образовательных результатов. Метапредметная деятельность связана с предметной деятельностью, находится, как бы в её основе.

**В любой деятельности есть:** а) то, что делает ее содержательной, то есть **ПРЕДМЕТНАЯ** составляющая; б) то, что делает ее осознанной и ответственной, то есть **МЕТАПРЕДМЕТНАЯ** составляющая.

**МЕТАПРЕДМЕТНАЯ** составляющая деятельности «**ОБУЧАЮСЬ**»:

- стратегическая (мотив, цель, план, средства, организация, действия, результат, анализ и др.);
- исследовательская (факт, проблема, гипотеза, проверка-сбор новых фактов, вывод и др.);
- проектировочная ( замысел, реализация, рефлексия и др.);
- моделирующей (построение посредством знаковых систем мыслительных аналогов –логических конструкторов изучаемых систем и др.);
- конструирующей (выстраивание системы мыслительных операций, выполнение эскизов, рисунков, чертежей, позволяющих конкретизировать и детализировать проект и др.);
- прогнозирующей (мысленное конструирование будущего состояния объекта на основе предвидения и выстраивание вариантов сценария разворачивания событий и др.

**2. Принцип метапредметности можно реализовать в разных форматах:**

- Самостоятельные учебные предметы в учебном плане – МЕТАПРЕДМЕТЫ, цели которых для учащихся открыты и доступны.
- МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ КОМПОНЕНТ в содержании предметного учебного курса – открытие для учащихся смысла форм, видов и приемов разнообразной учебной деятельности, целенаправленное обучение таким способам деятельности.
- Осознанный выбор содержания, видов и форм **ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ** в соответствии с требованиями ФГОС к образовательным МЕТАПРЕДМЕТНЫМ результатам.

**3. Особенности метапредметного урока математики**

Для того чтобы оптимизировать учебный процесс, повысить его эффективность, современный ученик и педагог при свободном доступе к информации должны обладать умениями приобретать, сохранять, творчески ее интерпретировать в обучении и профессиональной деятельности используя интерактивные методы обучения.

Поэтому учащийся, педагог должен обладать технологиями самоорганизации и самопрезентации, возникает необходимость развития критического мышления. Педагог становится «режиссером» новых педагогических ситуаций, новых заданий, направленных на использование метаспособов и освоение метазнаний.

Метапредметный урок математики предполагает синтез предметных знаний. Целью, урока является в первую очередь преодоление разобщенности различных учебных дисциплин, отказ от узкопредметной специализации. Таким образом, метапредметный урок является синтезом учебных предметов, формирующим целостное восприятие окружающего мира.

На уроках математики с использованием элементов метапредметных технологий происходит выведение учителя и ученика к надпредметному основанию, которым является сама деятельность ученика и педагога. В ходе движения в метапредмете ребенок осваивает сразу два типа содержания – содержание предметной области и деятельность. Включение ребенка в разные типы деятельности связано с анализом своеобразных способов действия каждого **конкретного ребенка, что создает условия для его личностного роста:**

1. Это интегрированный урок, с применением ИКТ.
2. Деятельность учащихся организуется не с целью передачи им знаний, а с целью передачи способов работы со знанием.
3. Содержание составляют деятельностные единицы, носящие универсальный характер: понятия, модели, схемы, задачи, проблемы и т.д.
4. Учитель должен хорошо знать свой предмет и его возможности.
5. Системная работа со способом: если ученик освоил решение задач на три параметра в математике, учитель даёт ему решение задачи этого же типа, но из « реальной математики».
6. Ядром творческого метапредметного урока является образовательная ситуация: необходимо заранее продумать и сформулировать одну или несколько ключевых проблем, с помощью которых ученики захотят и смогут проявить себя. Проблема или тема должна быть «острая», носить метапредметный характер.
7. Педагог заранее отбирает культурно-исторические аналоги, которые будут предложены ученикам по рассматриваемой проблеме.
8. Педагог заранее определяет:
  - каким образом он предполагает обеспечить рефлексии учеником своей деятельности (конкретный способ, или прием, или задание);
  - как оценить внешний и внутренний образовательный продукт ученика?
  - с помощью, каких критериев оценит успешность проведения метапредметного занятия.
9. Работа учащихся оформляется виде наглядного продукта (учебную среду ученики создают сами), поэтому заранее необходимо продумать конкретный превосходящийся образовательный продукт, который



должны будут создать ученики за время занятия. Продукт должен быть конкретный, но без известного для педагога содержания.

Метапредметные результаты определяются как освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия, способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории [1].

#### 4. Процесс освоения способов выполнения действий и этапы метапредметного урока математики.

**Этап 1. Для введения учащихся в ситуацию, требующую выполнения действия** необходимо предложить конкретно – практическую задачу, в структуру которой входит формируемое действие. Обучаемый в сотрудничестве с учителем должен перевести эту задачу в учебную. Любой вопрос или тема *излагаются вначале самими учениками* на их уровне представлений, образов и мышления. Достигается это путем создания особых *образовательных ситуаций*, проблемных вопросов. Ответы и мнения детей обсуждаются, сопоставляются, комментируются. Оценки учителя типа «правильно-неправильно» отсутствуют.

**Этап 2. Определение критериев и способов оценки результата действия** предполагает поиск ответа на вопрос: «Каким требованиям должен удовлетворять результат действия и как мы будем проверять, соответствует ли он этим требованиям?».

**Этап 3. Планирование действия** позволяет составить последовательность операций, выполнение которых позволит получить результат.

**Этап 4. Выполнение действия и оценка результатов** предполагает ряд важных моментов: контроль выполнения действия в соответствии с разработанным планом, оценка результата в соответствии с разработанными критериями и способами оценки. Учащиеся создают собственный образовательный продукт – рисунок, версию, таблицу, схему. Учитель приводит и обсуждает с учениками цитаты из первоисточников, сравнивает определения, которые дали ученики, с теми, которые имеются у учёных, размещены в словарях и энциклопедиях, в параграфе учебника и др. источниках. В результате дети развивают свои предварительно выращенные понимания, либо переопределяют их, выбирая близкую им позицию другого ученика или ученого. В любом случае происходит *сопоставление изучаемого материала с лично создаваемым учеником содержанием*.

**Этап 5. Обсуждение результата и способа выполнения действия (рефлексия способа).** На этом этапе необходимо установить насколько результат действия соответствует или не соответствует предъявляемым к нему требованиям. В случае несоответствия учащиеся осуществляют поиск причин этих недостатков. В итоге каждый ученик говорит о том, что у него лучше всего получилось, как он пришел к своему результату, что ему больше всего понравилось, запомнилось. Данный этап называется *рефлексивным*. Его задача – осознать каждым учеником его результаты, трудности, способы собственной деятельности. На базе рефлексивного этапа происходит *самооценка и оценка образовательных результатов*. Если результат достигнут, то учащиеся обосновывают причины успеха.

**Этап 6.** Если будут выявлены недостатки способа действий, **осуществляется «коррекция» способа действия.** Необходимо ответить на вопрос: «Что нужно сделать, чтобы улучшить способ действия и получить нужный результат?».

**Этап 7. Действие выполняется повторно.**

**Этап 8. Оценка и обсуждение результата и способа повторного выполнения действия** [11].

#### 5. Эффективные инструменты достижения метапредметных результатов в образовательном процессе.

1. Эффективным инструментом достижения метапредметных результатов может быть **использование современных образовательных технологий**, в основе которых системно-деятельностный подход, основоположником которого в российской педагогике является В.В.Давыдов [9].

Технология «Развития Критического мышления через чтение и письмо»	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Формирование у школьников через интерактивное включение в учебный процесс критического мышления.</li> <li>• Формирование культуры работы с информацией</li> </ul>
Проектные технологии	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Активизация самостоятельной поисковой деятельности учеников, т.е. проектирования.</li> <li>• Стимулирование познавательного интереса.</li> <li>• Развитие исследовательских умений и навыков: выявление и постановка проблемы, формулирование гипотезы, планирование исследовательских действий, сбор данных и их анализ, составление научных докладов, построение обобщений и выводов, рецензирование работы, защита проекта</li> </ul>
Технология решения Изобретательских задач	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Целенаправленное формирование всех компонентов исследовательской культуры школьника:</li> </ul>

(ТРИЗ)	<ul style="list-style-type: none"> <li>мыслительных умений и навыков (анализ и выделение главного; сравнение; обобщение и систематизация; определение и объяснение понятий; конкретизация, доказательства и опровержение, умение видеть противоречия);</li> <li>умений и навыков работы с книгой и другими источниками информации;</li> <li>умений и навыков, связанных с культурой устной и письменной речи;</li> <li>специальных исследовательских умений и навыков</li> </ul>
Технология «Дебаты»	Развитие коммуникативной культуры и навыков публичного выступления, ведения диалога
Технологии «Портфолио»	Развитие умения обобщать и систематизировать информацию большого объема, связывая её со своим личным опытом
Обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Формирование умения работать сообща на единый результат.</li> <li>Воспитание толерантности, уважительного отношения к другому человеку, точке зрения, позиции</li> </ul>
Технология эвристического обучения	Овладение стратегиями поиска способов решения проблем

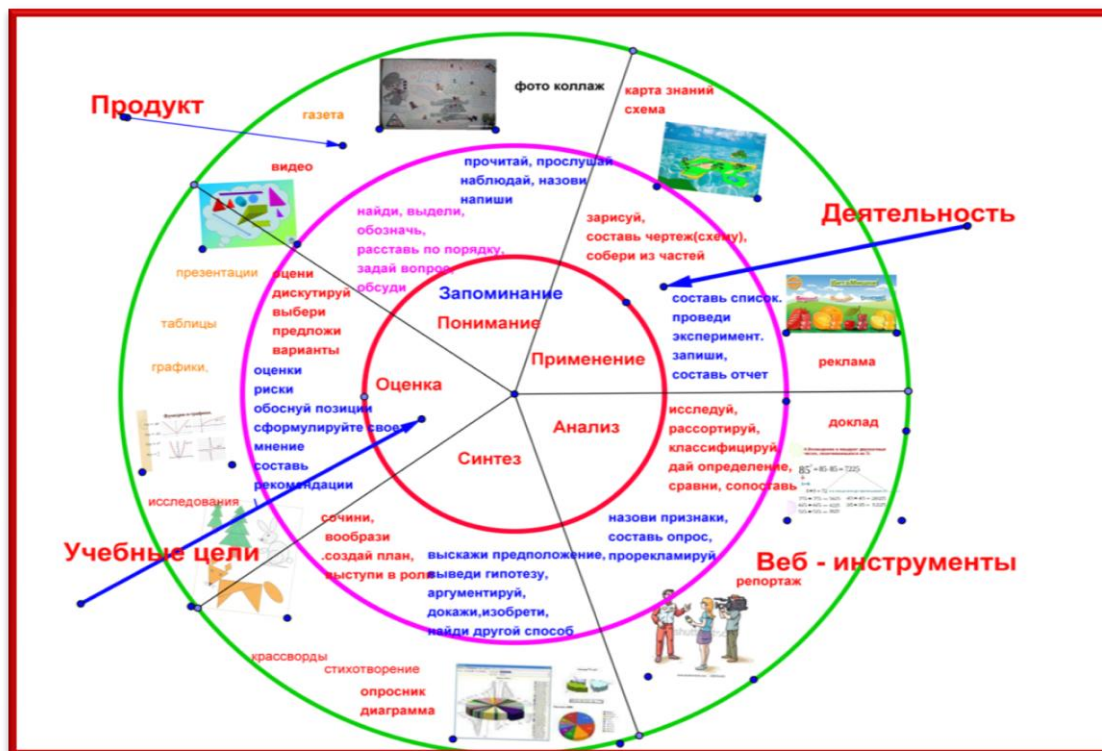
**2. Использование метапредметных технологий** – педагогических способов работы с мышлением (формирование понятийного аппарата мышления), коммуникацией, действием, пониманием и рефлексией учащихся.

**3. Использование метапредметных методов** – особого вида когнитивных методов обучения, которые представляют собой метаспособы, соответствующие метасодержанию эвристического образования (А.В.Хуторской): метод вживания; метод образного видения; метод графических ассоциаций; метод гипотез (рабочих, реальных); метод наблюдений; метод сравнений; метод эвристических бесед; метод проб и ошибок; эксперимент; моделирование; метод погружения.

**4. Использование новых организационных форм:** образовательные экспедиции; турниры способностей (метапредметные олимпиады); организационно-деятельностные игры; проекты; сетевые проекты; мастерские; тренинги; метапредметное занятие, метапредметный урок; метапредметный семинар; рефлексивные сессии; веб-вест; урок-кейс; шкала мнений; дискуссия; дебаты. мозговой штурм. дерево решений; аквариум.

**5. Использование новых веб-инструментов в учебно – воспитательном процессе для создания открытой образовательной среды урока математики.**

**Метасреда** – это открытая образовательная среда. Идея состоит в том, что новые веб-инструменты не только просты и доступны для любого учителя, но именно они помогают учителю пересмотреть подходы к преподаванию своего предмета, и тогда надстройка метапредметности становится совершенно естественным результатом использования этих самых инструментов в практике учителя.



Каждый метапредмет является интегрированным курсом, состоящим из нескольких модулей. Разработка программы, теоретической, практической части изучаемого материала, методического инструментария — дело, бесспорно, сложное, и во многом зависит от профессиональной компетенции учителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Громыко Н.В. Смысл и назначение метапредметного подхода / НИИ Инновационных стратегий развития общего образования. URL: [www.ug.ru/uploads/files/method\\_article/90/Н.В.Громыко\\_Смысл\\_и\\_назначение\\_метапредметного\\_подхода\\_в\\_образовании.ppt](http://www.ug.ru/uploads/files/method_article/90/Н.В.Громыко_Смысл_и_назначение_метапредметного_подхода_в_образовании.ppt).
2. Громыко Ю.В. Метапредмет «Проблема». М., 1998. 376 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. Основное общее образование. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588>.
4. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя / А.Г.Асмолов, Г.В.Бурменская, И.А.Володарская и др.; под ред. А.Г.Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с. : ил.
5. Метапредметное содержание образования // Хуторской А.В. Современная дидактика. Учеб. пособие. 2-е изд., перераб.. М.: Высшая школа, 2007. С. 159-182.
6. Хуторской А.В., Краевский В.В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 2. С. 3-10.
7. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.:ИНТОР, 1996. 544 с.
8. Федеральный государственный стандарт начального общего образования / Мин-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2010.

УДК 373.292

*И.И.Левашева*

#### МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** В статье рассматриваются методологические основы модели формирования познавательной компетенции старших дошкольников.

**Ключевые слова:** моделирование, модель, структурно-функциональная модель, познавательная компетенция.

Моделирование понимается как один из методов познания и преобразования мира, который получил распространение с развитием науки, обусловившим создание новых типов моделей, раскрывающих новые функции самого метода [1, с. 20]. Моделирование позволяет сделать любой объект доступным для тщательного и всестороннего изучения, то есть с помощью данного метода можно свести процесс познания от сложного к простому, сделать невидимое видимым [1, с. 21].

С педагогической точки зрения, метод моделирования представляет собой создание идеальных, с точки зрения научных данных, модели организации и условий функционирования педагогического процесса или какой-либо ее части [2, с.123]. По мнению И.П.Подласого, главное преимущество метода моделирования состоит в целостности представления информации [3, с. 312].

Моделированию как научному методу посвящены работы философов Б.А.Глинского, Б.С.Грязного, Б.С.Дынина, Е.П.Никитина, В.А.Штоффа и педагогов А.И.Архангельского, А.П.Беляева, В.П.Беспалько, В.И.Журавлева, А.А.Кирсанова, В.В.Краевского и др. [2, 3].

Анализируя назначение метода моделирования, Б.А.Глинский отмечает, что наиболее простой функцией является воспроизведение свойств и отношений предметов и процессов. Вместе с тем, в качестве специфической черты как метода научного познания автором подчеркивается его исследовательская роль. В.В.Краевский характеризует моделирование как познавательную рефлексия, основанную на понятиях, принципах и закономерностях [1].

Моделирование всегда определяется через понятие «модель». Слово «модель» произошло от латинского слов *modus, modulus* (мера, образ, способ), и его первоначальное значение было связано со строительством. В.А.Штофф под моделью понимает мысленно или практически созданную структуру, воспроизводящую ту или иную часть действительности в упрощенной (идеализированной или схематизированной) и наглядной форме [3].

О.Б.Корнетов рассматривает модель как «обобщенный мысленный образ, заменяющий и отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве, в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа осуществления образовательного процесса» [1, с. 150]. По мнению

Г.Н.Серикова, В.А.Сластенина, В.Н.Михеева, В.А.Штоффа и других ученых, чтобы объект был моделью другого объекта (оригинала), он должен обладать следующими характерными чертами:

- быть системой;
- находиться в некотором соотношении сходства с оригиналом;
- по некоторым параметрам отличаться от оригинала;
- замещать оригинал в определенных отношениях в процессе исследования;
- обеспечивать возможность получения нового знания об оригинале в результате исследования [1, 3].

Несмотря на то, что модель многозначна, она сводится к условному образу (изображению, схеме, описанию) некоторого объекта или системы объектов.

Под научной моделью И.П.Подласый понимает мысленно представленную или материально реализованную систему, которая адекватно отображает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об объекте [3].

Таким образом, проанализировав ряд определений, характеризующих понятие «модель», мы решили опираться на следующее определение. Модель – это система объектов, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала, являющаяся обобщенным отражением объекта, результатом абстрактного практического опыта, а не непосредственным результатом эксперимента.

Прежде чем осуществлять построение выбранной модели необходимо определить ее тип. В философской литературе существует несколько классификаций моделей [4]. По способу реализации нашего исследования отвечает создание идеальной модели (вид – представление, подвид – описательная). Идеальные модели существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики. Они объективны только по своему содержанию (как отражение закономерностей реальной действительности), но субъективны по своей форме и не могут существовать вне этой формы.

Предварительным условием классификации моделей по характеру воспроизводимых сторон оригинала является выяснение типов тождества в плане содержательных характеристик. Тождество между моделью и оригиналом должно обязательно устанавливаться по некоторому существенному признаку (или совокупности признаков). К числу наиболее существенных признаков относится материал, из которого изготовлен объект, структура и способ функционирования. На основании этого выделяют четыре вида моделей [5, с. 139]:

- субстанциональные (материал модели по всем основным или, по крайней мере, по некоторым основным свойствам идентичен субстрату оригинала, то есть по своей физической природе модель и оригинал сходны;
- структурные (имитируют внутреннюю организацию оригинала);
- функциональные (имитируют способы поведения оригинала);
- смешанные (структурно-функциональные).

В педагогической литературе встречаются следующие виды моделей (А.И.Богатырев, В.А.Веников, Б.А.Глинский, И.М.Устинова): физические (имеющие природу, сходную с оригиналом); вещественно-математические (их физическая природа отличается от прототипа, но возможно математическое описание поведения оригинала); логико-семиотические (конструируются из специальных знаков, символов и структурных схем).

Существует классификация моделей по принципу выяснения типа тождества модели:

- субстанциональные, предполагающие сходство модели и оригинала по физической природе;
- структурные, выражающие то или иное предположение о внутреннем строении и связях изучаемого объекта, что проявляется в поведении ребенка. В таких моделях наблюдаемые переменные структурно связываются с ненаблюдаемыми характеристиками объекта;
- функциональные, характеризующиеся возможностью отображать моделируемый объект исходя из функционирования объекта в целом;
- смешанные (структурно-функциональные).

Проанализировав природу сущности моделей, пришли к выводу, что разрабатываемая модель по характеру воспроизводимых сторон является структурно-функциональной.

*Методологическим основанием* к построению данной модели, направленной на формирование познавательной компетенции старших дошкольников, выступают культурно-исторический, деятельностный, компетентностный и личностно-ориентированный подходы. Выбор нескольких подходов обусловлен тем, что процесс формирования познавательной компетенции в силу своей многоаспектности не должен изучаться лишь с одной точки зрения.

*Культурно-исторический* подход к развитию человека (Л.С.Выготский) определяет ряд принципиальных положений: необходимость учёта интересов и потребностей ребёнка дошкольного возраста, его зоны ближайшего развития, ведущей деятельности возраста; понимание взрослого как главного носителя культуры

в процессе развития ребёнка; организацию образовательного процесса в виде совместной деятельности взрослого и детей.

*Деятельностный подход* (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн) предполагает направленность всех мер на организацию разных видов деятельности, предполагает активное взаимодействие ребёнка с окружающей его действительностью, направленное на её познание и преобразование в целях удовлетворения потребностей. Преобразуя действительность на доступном для него уровне, ребёнок проявляется как субъект не только определённой деятельности, но и собственного развития [52, с. 24].

*Компетентностный подход* (А.В.Хуторский, В.И.Байдено, В.А.Болотов, И.А.Зимняя). Смысл образования в рамках этого подхода заключается в развитии у обучающихся способностей самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального и собственного опыта.

*Личностно-ориентированный подход* (В.А.Петровский, С.Л.Рубинштейн, Е.В.Бондаревская, И.С.Якиманская) акцентирует внимание на целостности личности ребенка. Подход предполагает не формирование личности с заданными свойствами, а создание психолого-педагогических условий для полноценного проявления и соответственно развития личностных функций субъектов образовательного процесса.

Рассмотрев методологическую основу структурно-функциональной модели формирования познавательной компетенции старших дошкольников, можно определить ее содержание.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога исследователя. Самара: СамГПИ., 2001. 165 с.
2. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: Монография. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.
3. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студентов высших учебных заведений в 2 кн. М.: Гуманитар, издат. центр ВЛАДОС, 2004. Кн. 1. 574 с.
4. Теоретические основы содержания общего образования / Под ред. В.В.Краевского, И.Я.Лернера. М.: Просвещение, 1983. 352 с.
5. Ядровская В.Г. Модели в педагогике // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 366. С. 139–143.

УДК. 004.42

*А.С.Онгалиева, А.Ж.Майлыбаева*

#### ПРИКЛАДНЫЕ ПРОГРАММНЫЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЛЯ ПЛАТФОРМЫ ANDROID ПРЕДНАЗНАЧЕННЫЕ ДЛЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ КОМПАНИИ ORIFLAME

Android одна из новейших программ в операционной системе. Эта операционная система предназначена для широкой сферы сотовых устройств. Операционная система Android часто устанавливается на коммуникаторы, и также на планшетные компьютеры, смартбуки и нетбуки. В будущем планируется поддержка автомобилей и телевизоров. Система основана на ядре Linux и собственной реализации Java от Google. Изначально она разрабатывалась компанией Android Inc., которую затем купила Google. Впоследствии Google инициировала создание альянса Open Handset Alliance (ОНА), который сейчас занимается поддержкой и дальнейшим развитием платформы. Android позволяет создавать Java-приложения, управляющие устройством через разработанные Google библиотеки. Android Native Development Kit позволяет портировать (но не отлаживать) библиотеки и компоненты приложений, написанные на Си и других языках [1, с. 15].

Приложения под операционную систему Android являются программами в нестандартном байт-коде для виртуальной машины Dalvik, для них был разработан формат установочных пакетов APK. Для работы над приложениями доступно множество библиотек: Bionic (библиотека стандартных функций, несовместимая с glibc); мультимедийные библиотеки на базе PacketVideo OpenCORE (поддерживают такие форматы, как MPEG-4, H.264, MP3, AAC, AMR, JPEG и PNG); SGL (движокдвухмерной графики); OpenGL ES 1.0 ES 2.0 (движок трёх- мерной графики); Surface Manager (обеспечивает для приложений доступ к 2D/3D); WebKit (готовый движок для веб-браузера; обрабатывает HTML, JavaScript); FreeType (движок обработки шрифтов); SQLite (легковесная СУБД, доступная для всех приложений); SSL (протокол, обеспечивающий безопасную передачу данных по сети). По сравнению с обычными приложениями Linux приложения Android подчиняются дополнительным правилам: Content Providers – обмен данными между приложениями; Resource Manager – доступ к таким ресурсам, как файлы XML, PNG, JPEG; Notification Manager – доступ к строке состояния; Activity Manager – управление активными приложениями [2, 3, с. 18].

Это мобильное приложение было создано для контроля и управления взаимоотношений компании с клиентами, а в будущем увеличить объем продаж. Управление взаимоотношениями между клиентами определяет бизнес-стратегию компании, для дальнейшего развития этой отрасли были созданы отделы под названием клиент-интерфейс. При реализации этой стратегии огромное значение имеет развитие взаимоотношений с клиентами, которые приносят большой доход [4, с 27].

На левой стороне (рис. 1) указаны вход в приложение, регистрация и окно главной страницы, а справа (рис. 2) указан отдел регистрации.



Рис. 1. Вход в приложение, регистрация и главная страница

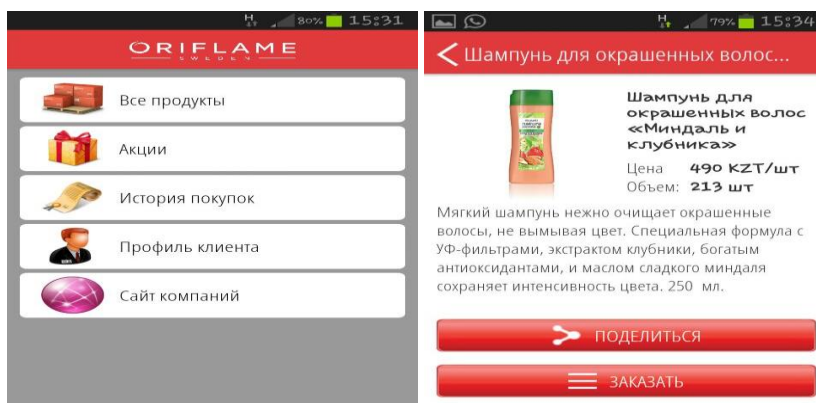


Рис. 2. На левой стороне изображено главное меню

С помощью этого мобильного приложения сделанного на платформе Android можно получать информацию о клиенте, сохранить, сделать анализ и быть с ним в связи (рис. 3).

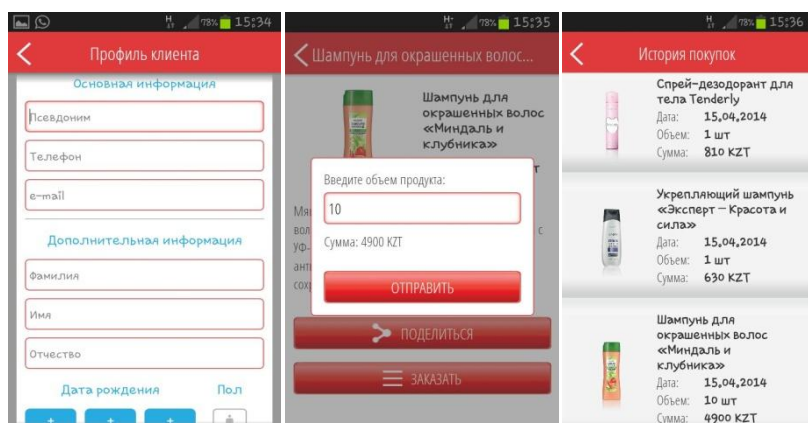


Рис. 3: а) информация о клиенте; б) отдел заказов; в) отдел истории заказов

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Голощапов А. Google Android: программирование для мобильных устройств. СПб.: БХВ-Петербург, 2010. С.448.
2. Мир CRM: Программы для бизнеса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mir-crm.ru/>. – Дата доступа: 15.04.2011.



3. Сатия Коматинени, Дэйв Маклин, Саид Хашими Android 3 для профессионалов = Pro Android 3. М.: Вильямс, 2011.
4. Терещенко В.М. Маркетинг. Новые технологии в России: Учебник. СПб.: Питер, 2003. 415 с.

УДК 378

Су Чангуй

## НАЦИОНАЛЬНО-ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** В статье рассматриваются национальные особенности китайских студентов при обучении русскому языку.

**Ключевые слова:** этнопедагогические традиции, китайская народная педагогика, современной национально-педагогической системы

Важнейшей задачей современной педагогической науки является постоянный поиск путей и средств совершенствования учебно-воспитательной системы в соответствии с национальными, экономическими и духовно-культурными потребностями развивающегося общества.

Ведущим звеном в процессе сохранения и приумножения народной культуры выступает система воспитания и обучения детей и молодежи, социальная функция которой реализуется через обновленное содержание воспитания и обучения, методы и формы их организации, язык как хранитель культуры. Именно они обеспечивают приобщение и включение подрастающего поколения в сокровищницу как национально-региональных культур, так и мировую культуру.

В Китае построение национальной системы образования и воспитания, ее коренное реформирование составляет основу возрождения интеллектуального, духовного потенциала народа, выхода отечественной науки, техники и культуры на мировой уровень, становления национальной государственности и демократизации общества. Время требует обращения к народному опыту воспитания, к духовным корням развития этнических культур, а это возможно лишь на основе глубокого изучения общего и специфического в культуре разных народов, самобытности и уникальности каждого народа, на основе познания закономерностей развития национального самосознания, народного опыта и традиций воспитания.

Концептуальное осмысление основополагающих проблем национального образования убеждает в том, что его модернизация этой сферы невозможна без учета отечественных культурно-исторических, воспитательных традиций в национально-педагогических системах. Таким образом, единство исторического и этнопедагогического позволяет обеспечить единство достижений китайской народной педагогики и педагогической науки [1].

Обращение к этнопедагогическим традициям воспитания в Китае вызвано рядом причин: а) в условиях возрождения национального самосознания осуществляются значительные преобразования в области теории и практики воспитания; б) содержание, формы и методы воспитания обогащаются новыми результатами исследований; в) активизируется становление национально-педагогических концепций, основанных на народном опыте воспитания. Этнопедагогические аспекты решения задач воспитания, изучения и утверждения народных традиций и опыта воспитания в этих условиях становятся предметом особого внимания.

Прогрессивные мыслители и педагоги прошлого широко опирались на народный опыт воспитания, на весь комплекс народной мудрости. В их наследии содержатся не просто общие мысли и идеи, но и в значительной мере развитые, научно и практически обоснованные педагогические концепции [2].

Для современности актуален опыт работы учебно-воспитательных учреждений прошлого, идеи и традиции народного воспитания; мысли о воспитании и образовании выдающихся мыслителей, просветителей, педагогов, писателей разных стран и народов, труды которых и достижения современной науки позволяют создать новую парадигму образования и формирования личности XXI века.

Народно-педагогическая теория китайского народа наиболее полно отражена в педагогическом наследии Конфуция, Мэн-цзы, Ван Янмина, Цай Юань-пэя, Лян Шу-мина, Чжун Цзин-вэня, Ло Чжи-пина и других. Научный интерес представляет этнопедагогическая деятельность ученых, педагогов, писателей, историков, этнографов Китая: Ян Чэн-чжи, Жун Чжао-чжу, Чжао Шу-ли, Лю Син-у.

Тормозом в реализации этнопедагогических традиций в образовательной практике Китая являются причины педагогического и социального (связаны со слабой материальной и методической базой) характера [3].

Этнопедагогические традиции определяют характер воспитания и отражают соединение новых прогрессивных идей с бесценным опытом предшествующих поколений.

Происходящие динамичные процессы становления государственности, возрождение национального самосознания, создание условий для сохранения и развития различных этносов, в том числе и китайского, сложные процессы реформирования всех областей государственной и общественной жизни обосновывают потребность глубокого изучения, переосмысления и отхода от стереотипов сугубо идеологической трактовки истории педагогики, развития этнопедагогических систем.

Обоснованная в работе системообразующая функция формирования национально-педагогических систем, выражающаяся в единстве замысла, цели, содержания и формы процесса воспитания подрастающего поколения, нашла свое воплощение в Государственной национальной программе «Образование (Китай – XXI век)» и в «Концепции национального воспитания».

Условия эффективности использования этнопедагогических традиций заключаются в образовательном, содержательном, организационно-методическом и социально-педагогическом аспектах [4].

В семье формируются основы трудового, нравственного, физического, эстетического и религиозного и других направлений воспитания. Исполняя традиции, дети приобщались к трудовой деятельности, усваивали социальный опыт. Таким образом, семейная педагогика формировалась как составная часть народной педагогики. Именно в семейной педагогике определились принципы воспитания, моральные требования, народный этикет.

Национально-культурное наследие – это источник, обогащающий и помогающий совершенствовать современную воспитательную работу, а этнопедагогические традиции – концептуальный (целостный) подход к построению системы национального воспитания. Построение современной национально-педагогической системы предполагает воспитание сегодняшних и завтрашних носителей духовности родного народа с глубоким мировосприятием, способом мышления, национальной психологией, характером, мировоззрением.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев В.М. В старом Китае. М., 1958.
2. Баранов И.Г. Верования и обычаи китайцев. М., 1999. 303 с.
3. Бромлей Ю.В. Современные проблемы этнографии (очерки теории и истории). М.: Наука 1981. 390 с.
4. Буров В.Г. Современная китайская философия М., 1980. 311с.

УДК 371.4

*И.В.Ульянова*

### **ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ**

**Аннотация.** В настоящее время в российской системе образования отчетливо проявляются дезинтеграционные тенденции, связанные с сциентизмом, дидактогенной педагогическим процессом, во многом заданных одномерностью диагностики и мониторинга исключительно обучения школьника в ущерб воспитанию и развитию. На фоне рисков постиндустриального общества все большую актуальность приобретают гуманистические традиции отечественной педагогики 70-80-х годов, содержательные и технологические аспекты которых необходимо изучать и целесообразно включать в современные теории и практику образования. Особое место среди таких традиций занимает воспитательная система (образовательной организации, учебной группы и т.п.) как надежный ресурс интеграции обучения, воспитания, развития подрастающего поколения. Среди воспитательных систем, доказавших свою эффективность в постсоветский период, – воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций обучающихся, в которой актуализированы онтологический, гендерно-психологический, профилактический, этико-эстетический, профориентационный аспекты.

**Ключевые слова:** интеграция, воспитание, обучение, развитие, воспитательная система, смысложизненные ориентации обучающихся.

Интеграционные тенденции в отечественном образовании, интенсивно проявляемые в общепедагогической теории и практике, в частности, авторских школ (Ш.А.Амонашвили, А.Н.Тубельский, Е.А.Ямбург и др.), в свете современных Государственных образовательных стандартов значительно ослабли. Так, если в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.) подчеркивается системное единство воспитания



и обучения в образовательном процессе («образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов», Гл. 1, Ст. 2.), то в государственных документах, непосредственно приближенных к практике, воспитательная компонента очевидно нивелируется. Это подтверждается, прежде всего отсутствием диагностико-мониторингового инструментария для оценивания качества воспитательного процесса, уровня воспитанности обучающихся, их морально-нравственной зрелости, социальной активности и ответственности.

Однако актуальность данного вопроса, без преувеличения, усиливается с каждым днем на фоне мировых событий (чего только стоит пример недавней вербовки студентки философского (!) факультета МГУ Д.Карауловой, сигнализирующий об инфантилизме подрастающего поколения, его морально-нравственной незрелости, неопределенности, однако оставленный без анализа в педагогической прессе). Наряду с этим заметим, что реалии постиндустриального общества, утверждаемые сегодня на постсоветском российском пространстве, вносят не только новые содержательные аспекты в процесс социализации подрастающего поколения, но и те деструктивные риски, которые являются неотъемлемой частью капиталистического общества. То, что касается Детства в широком смысле, к этим рискам относятся и компьютерная зависимость, и игромания, и неформальные молодежные объединения деструктивной, экстремистской направленности, и табакокурение (более 3 миллионов курящих подростков), алкоголизм (ежедневно в России потребляют алкоголь 33 процента юношей и 20 процента девушек), наркомания несовершеннолетних (по крайней мере, один раз принимали наркотические или токсикоманические вещества 56% мальчиков и 20% девочек), акты вандализма, жестокости по отношению к ровесникам, окружающим (с родителями, учителями, в случае разногласий, подростки нередко расправляются посредством убийств) и прочие аддикции.

Вместе с тем отечественная педагогическая наука в 80-е годы прошлого века открыла и успешно апробировала уникальную модель не только внешней организации жизни образовательной организации, но и ее внутреннее бытие: оптимистичную атмосферу, личностно-ориентированный подход к ребенку, дружеско-коллективистские взаимоотношения, оптимизация условий для самопознания, самоопределения личности и др., – *воспитательную систему* (Л.И.Новикова, В.А.Караковский и др.).

Понятие «воспитательная система школы гуманистической педагогической парадигмы» представлено в оригинальной трактовке как:

а) сегмент социокультурного пространства общества, отражающий его противоречия и одновременно стабилизирующий и гуманизирующий социум;

б) целостный педагогический процесс, в котором взаимообусловлены воспитание и обучение, в устойчивой взаимосвязи представлены компоненты: субъекты, отношения, содержание образования, его средства, цель и концепция как идеологическое ядро системы, технология и программа реализации.

*Феномен «смысложизненные ориентации обучающихся»* – личностный педагогический конструкт с динамичными компонентами: структурным, содержательным, процессуальным. Структура смысложизненных ориентаций обучающихся каузальна, трехэлементна: «ценности жизни», «цели жизни», «ориентации». Содержание каждого элемента: ценности духовные (абсолютные) (Жизнь, Здоровье, Свобода, Добро, Истина, Труд, Красота, Ответственность, Толерантность) и эмпирические: феноменологически переживаемые на уровне типизированных социокультурных смыслообразов (Внутренний мир человека, Семья, Профессия, Общество, Природа); цели – это будущее, переживаемое личностью на основе уверенности самостоятельно осуществлять жизненный выбор с ориентацией на смыслообразы; ориентации – обусловленный знаниями процесс самостоятельной деятельности обучающихся (самовоспитания, самообучения, саморазвития в условиях воспитания, обучения, развития) по достижению целей, освоению социоэкзистенциальных ролей на уровне Я-концептов: Я-сын (дочь), Я-ученик (ученица), Я-друг (подруга), Я-защитник, Я-гражданин и проч. Формирование смысложизненных ориентаций обучающихся объединяет самостоятельную деятельность ученика и деятельность педагога, педагогического коллектива, семьи.

Формирование смысложизненных ориентаций обучающихся как *направление гуманистической педагогики*, опираясь на ее методологические основы, одновременно обладает системой собственных содержательных характеристик. В *гуманистические принципы* воспитания мета- и микроуровней интегрированы *мезопринципы*: онтологический, здоровьесберегающий, гендерно-психологический, этико-эстетический, профориентационный, профилактический. На их основе реализуются соответствующие направления воспитания. В качестве примера приведем трактовку профилактического воспитания – это систематическое целенаправленное взаимодействие

педагогов (учителей, педагога-психолога, социального педагога) с обучающимися с целью предупреждения их девиантного и делинквентного поведения. Особое внимание в рамках профилактического воспитания оказывается обучающимся, попавшим в трудную жизненную ситуацию, прежде всего смерти близких или развода родителей и т.п. Педагогическая профилактика предполагает 3 уровня реализации:

- 1) пропедевтическая работа;
- 2) работа с актуальной проблемой ученика;
- 3) индивидуальная поддержка учащихся в посттравматический период.

В систему метапринципов включены принципы интегративности, тринитарности, акцептности. Методы воспитания условно разделены на базовые, ситуативные, специальные. Деятельность обучающихся представляет собой совокупность ведущих видов (общения – приоритетно, учения, игры, труда) и специальных: рефлексивной (самоанализа, исповеди, благодарения), творческой (аналитической, художественной, прикладной), педагогической, организаторской, деятельностью в ситуации выбора. В перечисленные виды деятельности систематически и целенаправленно включаются как взрослые, так и дети, подростки, юношество. В педагогическом взаимодействии наряду с субъект-субъектными актуализируются субъективно-субъективные отношения обучающихся и педагогов, реализуется демократически-творческий стиль педагогической деятельности.

Функционирование воспитательной системы обусловлено расширением сферы субъектов образовательного процесса, наличием базисных и ситуативных компонентов. Теоретико-практические векторы воспитательной системы: управленческо-координационный, хозяйственно-экономический, учебно-воспитательный (онтологический, валеологический, гендерно-психологический, этико-эстетический, профориентационный, профилактический), – образуют целостный теоретико-технологический конструкт образовательного процесса. Гендерно-психологический вектор функционирует как:

- 1) самостоятельное психологическое направление;
- 2) психологический элемент всех образовательных форм.

Классная группа формируется и развивается как мини-модель демократического общества.

Целостность подхода к образовательному процессу во многом обеспечивается благодаря школьному смысло-жизненно-ориентационному пространству, которое понимается нами как четырехмерный континуум пространства и времени, развивающийся на основе диалектических противоречий; объединяет сферы: глобальное образовательное (социокультурное) и локальное образовательное пространства, внешнюю образовательную среду самого учреждения, внутреннюю среду личности. Локальное образовательное пространство и внешняя образовательная среда образуют «школьное педагогическое пространство», в котором условно выделяются три типа сред:

- 1) предметно-психо-физическая;
- 2) деятельностно-творческая;
- 3) духовно-нравственная.

Технология формирования гуманистических смысложизненных ориентаций интерпретируется как явление статическое (содержание-средства-условия) и динамическое (процесс). Актуальные социокультурные средства смысложизненноориентационной технологии: семья, наука, искусство, прикладные философия и психология, право, общение, юмор, творческий труд, спорт, природа, личностный опыт субъектов образовательного процесса. Образовательные средства (формы): урок, тренинг, внеучебные мероприятия, школьные кружки, секции, клубы по интересам, занятия в учреждениях дополнительного образования. В представленные формы, процессы обучающиеся включаются с учетом индивидуальных особенностей, возраста, пола и др. В то же время систематическое педагогическое взаимодействие опирается на процессуальный алгоритм формирования обучающимися смысложизненных ориентаций:

- а) поэтапное решение педагогическим коллективом педагогических задач;
- б) поэтапное движение ученика от цели к результату на основе самовоспитания, самообучения, саморазвития.

Деятельность обучающихся осуществляется сначала при активной стимулирующей, затем вспомогательной деятельности педагога (воспитания, обучения, развития):

- 1) укрепление в учениках чувств любви и интереса к себе, самоуважения;
- 2) знакомство обучающихся с презентуемыми в образовательном пространстве базовыми гуманистическими ценностями;
- 3) первичная интериоризация учеником ценностей посредством смыслообразов, формирование нравственного идеала;
- 4) обсуждение учениками возникающих противоречий, сомнений со взрослым – референтным лицом и классным сообществом, родителями, друзьями; уточнение собственной жизненной позиции, формирование нравственных убеждений, позитивных Я-концептов;

5) реализация учениками духовно-нравственной позиции в ситуациях выбора, в делах, поступках; постановка ближних и дальних жизненных целей, уточнение гуманных способов их достижения.

В модели комплексной диагностики воспитательной системы формирования смысложизненных ориентаций обучающихся синтезируются *диагностика педагогическая и психологическая*. Диагностические критерии:

1) социально-педагогический:

- а) соответствие воспитательной системы социальному заказу общества и востребованность школы социумом;
- б) уровни воспитанности и обученности обучающихся;

2) общепедагогический:

- а) объективный;
- б) субъективный уровни организации смысложизненноориентационного образовательного пространства;

3) психологический:

- а) объективный;
- б) субъективный.

Базовые педагогические понятия в контексте представленной концепции обретают дополнительное содержание. Так, *воспитание* (оно приоритетно в педагогическом процессе по отношению к обучению, что зафиксировано и в Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») понимается следующим образом: это педагогическая деятельность субъектов-профессионалов образовательного процесса с целью содействия воспитанникам в интериоризации гуманистических ценностей, в гармоничном развитии разума, чувств, воли, формировании просоциальных идеалов, навыков культурного поведения, противостояния негативным влияниям социума, постановке ближних и дальних жизненных целей, освоении рациональных способов их достижения благодаря адаптации, индивидуализации, социализации, инкультурации.

*Самовоспитание ученика* – это сознательная и целенаправленная деятельность ученика по изучению и интериоризации гуманистических ценностей, постановке жизненных целей, выбору актуального вида деятельности; готовность к изменению собственного поведения. Самовоспитанию присущи процессы, которые осуществляются в онтогенезе в определенной иерархической последовательности: самовыражение, самопознание, выбор, самоконтроль, самоиспытание, самостимулирование, самоутверждение, самоуважение, жизнетворчество.

*Обучение* – важнейшее средство воспитания, активное и целенаправленное педагогическое взаимодействие на основе общения между обучающим и обучаемым, самими обучаемыми, в результате чего обучающим передается, а обучающимися усваиваются научные знания, развиваются чувства, формируются умения, навыки деятельности и поведения в различных сферах жизни, в том числе, в формировании смысложизненных ориентаций.

*Самообучение* – процесс самостоятельного получения человеком знаний о себе, окружающем мире, гуманистических ценностях посредством собственных устремлений, самостоятельно выбранных средств в сферах жизнедеятельности.

Синтез (не формально-механический, но взаимодополняющий) воспитания и обучения в целостном педагогическом процессе при ведущей роли воспитания – это выход из бесконечного спора между специалистами: чему необходимо отдавать предпочтение, образовывая школьника, обучению или воспитанию. Понятно, что сама эта целостность несколько условна, даже идеальна (в зависимости от специфики педагогической ситуации и ее целей, в реальной жизни, в контексте целостного процесса приоритет отдается (во всяком случае, может отдаваться) тому или другому, но она ориентирует педагога на сохранение ценностного поля развития личности подопечного.

С другой стороны, сравнительный анализ двух структур, связанных с логикой процесса воспитания и логикой процесса обучения: 1) знание – навыки – убеждение; 2) знание – умение – навыки, – дает право говорить о том, что воспитание – явление более емкое, так как выводит личность на мировоззренческое самоопределение, влияет на направленность ее деятельности. В самом воспитании, по П.И.Пидкасистому, следует выделять 3 аспекта: 1) содержательный (педагог организует воспитательную среду, обеспечивает ребёнку вхождение в контекст современной культуры); 2) деятельностный (активное взаимодействие ребёнка с современной культурой) – в нашей интерпретации деятельностно-стимулирующий (приглашение ребенка к взаимодействию с культурой, поддержка его активности); 3) ценностный – как ценностное постижение мира (инициирование педагогом осмысления учащимися ценностного содержания жизни и развития способностей производить осознанный свободный выбор в жизненных ситуациях с ориентацией на абсолютные ценности) [2].

*Развитие* – прямое и косвенное взаимодействие педагога с воспитанниками, в процессе которого не просто осуществляется самораскрытие объекта, актуализация заложенных в нем потенциалов, а происходит качественная смена состояний, в основе которой лежит невозможность сохранения существующих способов функционирования. В точках перехода от одного состояния к другому у человека возрастает степень свободы в ситуациях выбора (ценностей, целей, способов деятельности, построении отношений), фиксируются актуальные

новообразования. Ученик, переживающий процесс формирования гуманистических смысложизненных ориентаций, нуждается в том, чтобы социум обеспечил ему устойчивость гуманно ориентированной системы ценностей; в этом случае все противоречия, обуславливающие его развитие, будут содействовать укреплению психологического здоровья личности, ее гармонизации. То есть подлинную ситуацию развития составляют предпосылки развития (природа, социум) и условия развития (доминирующие культурные и духовные факторы) в своем единстве, «сращивании».

*Саморазвитие*, опираясь на результаты самовоспитания и самообучения, одновременно их стимулирует. Саморазвитие – сознательное качественное изменение отношения личности к себе, с собой, к окружающему миру с определенной целью в контексте прошлого, настоящего, будущего, при разрешении ею внутренних конфликтов социально-культурного, духовно-нравственного характера, в ситуации выбора жизненно важных ценностей, проектирования жизненного пути.

*Формирование личности* – (придание формы чему-либо, устойчивость, законченность, определенный тип) – это:

1) становление человека в обществе, приобретение им совокупности устойчивых свойств и качеств с учетом физических, психологических, социальных особенностей, когда на основе задатков развиваются потребности, интересы, способности, складывается характер; это процесс и результаты самовоспитания, самообучения, саморазвития, социализации, воспитания и саморазвития;

2) влияние социальных факторов на человека, в том числе образовательной системы, в частности, деятельности педагога, педагогического, ученического коллективов и проч.; результат воспитания, обучения, развития, социализации, инкультурации [3].

Обобщение и систематизация данных, полученных в ходе экспериментальной работы (МОУ СШ №16 г. Владимира) – 1999-2012 гг. – позволили получить итоговые результаты эксперимента по реализации воспитательной системы, связанной с формированием гуманистических смысложизненных ориентаций обучающихся на основе проведения педагогической и психологической диагностики. Их сравнение с результатами участников контрольной группы констатирующего этапа отражает положительную динамику личностного развития обучающихся, устойчивость их навыков к формированию гуманистических смысложизненных ориентаций и доказывает действенность созданных педагогических условий.

Слабо развитые на сегодняшний день социально-психологические, психотерапевтические, досуговые структуры социума не готовы предоставить российским гражданам полноценную помощь смысложизненноориентационного характера. В то время как школа способна не только содействовать ученику в приобретении академических научных знаний, – она готова оказать ему, совместно с его семьей, содействие в приобретении смысложизненноориентационных компетенций, необходимых для предотвращения экзистенциального вакуума, для гуманно ориентированной самореализации, полноценной жизнедеятельности. Именно образовательная организация, обогащенная воспитательной системой, способна обеспечить в нашей стране на данный момент содержательно-структурную интеграцию социокультурных и образовательных усилий общества, главное – задать ей соответствующий вектор.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Воспитание как научная категория и феномен социальной практики. Материалы Всерос. науч.-практич. конф. Ч. 1. Владимир, 2001. С. 5-11.
2. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. М: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
3. Сластенин В.А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб пособие для студ высш пед. учеб заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
4. Ульянова И.В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смысложизненных ориентаций школьников: Монография. М.: Рос-НОУ, 2015. 416 с.

УДК 378.14

С.А.Цыплакова, А.В.Сауц

#### АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ИНЖЕНЕРОВ

**Аннотация.** В статье рассматривается анализ развития проектных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения на базе Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина и инженеров на базе Санкт-Петербургского государственного архитектурно-строительного университета.

**Ключевые слова:** проект, проектная деятельность, компетенция, проектная компетенция, инженер, педагог профессионального обучения.

Анализ современной научно-методической литературы и требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования выявил, что проектная деятельность предоставляет большие возможности для формирования у обучающихся проектных компетенций.

Проектная компетенция представляет собой способность реализовывать проектную деятельность в реальной профессиональной ситуации [1].

Проектная компетенция выступает новым качеством, обеспечивающим когнитивную и деятельностную составляющие результатов обучения, позволяющим осваивать и принимать междисциплинарные знания для разработки социально-педагогических проектов, методик обучения, учебных и профессиональных целей, форм, методов и средств обучения.

Формирование у будущих бакалавров компетенций (общекультурных, профессиональных, культурологических, проектных) ориентированных на единство практической подготовки и теоретических знаний, а также профессиональной деятельности обусловлено внедрением в систему образования компетентного подхода.

Необходимо отметить, что интегральной характеристикой личности обучающегося является компетентность, в содержание которой включаются знания, умения, навыки, ценностные ориентации, самостоятельная деятельность, личная ответственность [1].

Проектная компетенция обеспечивает целостную, непрерывную, целенаправленную профессиональную деятельность личности и ее основными показателями являются:

- активность личности, через проектную деятельность;
- организация собственной проектной деятельности для разработки педагогических объектов и систем;
- мотивация к профессионально-творческому развитию.

Нами выделены основные компоненты проектной компетенции: когнитивный, который проявляется в познании педагогической действительности через усвоение знаний и умений; ценностный, заключающийся в формировании мотивации к проектной деятельности; профессионально-творческий, который способствует развитию творческих способностей будущих педагогов профессионального обучения [4].

Формирование у студентов проектной компетенции происходит в процессе реализации технологии проектной деятельности, которая состоит из совокупности этапов, каждый из которых взаимосвязан с предыдущим, реализуется на основе научных подходов, методов и снижает неопределенность предыдущего этапа.

При реализации каждого этапа технологии проектной деятельности должны учитываться научно-технические, психолого-педагогические, методические, социально-экономические, дидактические факторы, которые влияют на проектную деятельность будущих педагогов профессионального обучения.

В учебном процессе будущих педагогов профессионального обучения (НГПУ им. Козьмы Минина) и инженеров (СБГАСУ) результатом проектной деятельности являются учебные и внеучебные проекты, которые направлены на формирование проектной компетенции.

В Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина, на кафедре профессионального образования и управления образовательными системами накоплен опыт по технологии реализации проектной деятельности будущих педагогов профессионального обучения, который представлен следующими этапами:

I этап – формирования проектной компетенции осуществляется в учебной деятельности под руководством педагога.

II этап – студенты осуществляют свою работу в творческих группах, учатся применять профессиональные знания и умения при решении профессиональных задач; проектная компетенция формируется в процессе изучения дисциплин профессионального цикла.

III этап – студенты самостоятельно осуществляют проектную деятельность, как в учебной, так и во внеучебной деятельности; осуществляют формирование проектных компетенций через учебно-познавательную, научно-исследовательскую, социально-воспитательную, кураторскую деятельности.

IV этап – студенты осуществляют самостоятельную проектную деятельность, через дипломное проектирование, проектирование в научно-исследовательской деятельности, кураторство, социально-воспитательную деятельность. Формирование проектной компетенций осуществляется в процессе изучения дисциплин профессионального цикла.

Одна из главных целей высшего инженерно-технического образования сегодня является подготовка компетентного инженера. Особую актуальность в современных условиях приобрело качество образования специалистов, уровень их профессиональной компетентности.

В Санкт-Петербургском государственном архитектурно-строительном университете реализации проектной деятельности будущих инженеров осуществляется в рамках изучения дисциплин профессионального цикла под руководством преподавателей.

Для инженера в области технических наук данная компетенция приобретает особое значение, поскольку в профессиональные задачи такого специалиста входит решение соответствующих инженерных проектов с применением вычислительной техники; разработка проектной и технологической документации в области газодинамики; определение нормативного обеспечения качества и безопасности труда; контроль соответствия разрабатываемых проектов и технической документации требованиям технических регламентов, стандартов и других нормативных документов; определение сути физического процесса или явления, происходящего в жидкости или газе; математическое моделирование профессиональной деятельности и др.

У будущих инженеров строительных и теплоэнергетических отраслей, из-за избытка математических формул, физических терминов, отсутствия понимания о практическом использовании приобретённых знаний, теряется интерес и ухудшается усвоение дисциплины.

Чтобы повысить качество усвоения студентами дисциплины, преподавателями используется проектная технология обучения, которая может быть представлена в следующем виде:

1. Студентам раздают проектные задания. Они знакомятся с примерами практических результатов, которые должны быть достигнуты в результате изучения дисциплины.

2. Преподаватель с использованием иллюстраций и лабораторных установок демонстрирует физические процессы и явления.

3. Производится коллективное обсуждение, в каких областях инженерного дела приходится сталкиваться с изученными процессами и явлениями (движение воды в трубах, воздуха в вентканалах и т.д.).

4. Преподавателем максимально кратко и лаконично описывается математическую модель, описывающая физический процесс, и программы для её реализации на компьютере.

5. Студенты работают в малых группах. На этом этапе преподаватель выполняет функцию инструктора или наставника, отвечает на вопросы, даёт рекомендации, чтобы студенты не допускали грубых ошибок при выполнении расчётов.

6. В процессе реализации проекта выполняются промежуточные коллективные обсуждения.

7. После завершения работы над проектами студентами готовятся презентации и последующие публичные защиты.

Таким образом, развитие проектной компетенции у будущих педагогов и инженеров осуществляется через организацию деятельности учебной и научной деятельности; использования проектной технологии обучения, а также студенческих профессиональных конкурсов.

Таким образом, технология реализации проектной деятельности имеет инновационный характер и обеспечивает достижение целей по формированию общих, профессиональных и проектных компетенций будущих педагогов профессионального обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова С.М. Технологизация педагогического процесса профессионального образования // В мире научных открытий. 2014. – № 3 (51). – С. 296-301.

2. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе // Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 20.

3. Markova S.M., Sedhyh E.P., Tsyplakova S.A. Upcoming trends of educational systems development in present-day conditions. Life Science Journal. 2014. Т. 11. № 11s. С. 489-493.

4. Sauts A.V., Savin S.N. Application of finite element analysis at inspection transport works (on the example of the railway bridge) // Современные научные исследования и инновации. 2013. № 4 (24). С. 4.

УДК 377.8

С.Ю.Шишкина

#### СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ГАПОУ ТО «ТЮМЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ»

**Аннотация.** Статья посвящена развитию творческой активности студентов педагогического колледжа в процессе учебной и воспитательной работы.

**Ключевые слова:** педагогическая поддержка, творческая активность, развитие интереса к творческой деятельности, педагогическое образование.

В современном мире образованность человека начинает все больше определяться не столько предметными знаниями, сколько его разносторонним развитием как личности, способностью к активной социальной адаптации и самостоятельному жизненному выбору, к самообразованию и совершенствованию. Одним из основных приоритетов современного образования является формирование таких поведенческих моделей будущих выпускников, которые позволят им осуществлять выбор способов решения стоящих перед ними задач, стремиться к творческой преобразующей деятельности и выходу за пределы стандартного опыта.

Существенным результатом теоретического осмысления проблемы развития творческой активности обучающихся в отечественной и зарубежной науке стал вывод о необходимости создания определённых психолого-педагогических условий в ходе образовательного процесса. Основная роль педагога состоит в создании условий, способствующих раскрытию личностного потенциала, созданию субъект-субъектных отношений преподавателя и обучающегося, в педагогической поддержке развития способности обучающихся к личностно-профессиональной самоактуализации. Высокую остроту и социальную значимость проблема педагогической поддержки творческой активности приобретает при подготовке будущих педагогов: чтобы обучать творчеству других, будущему педагогу необходимо самому научиться творчески работать.

Благоприятным условием для формирования творческой активности студентов ГАПОУ ТО «Тюменский педагогический колледж», обучающихся на специальностях «Преподавание в начальных классах», «Дошкольное образование», «Педагогика дополнительного образования», «Изобразительное искусство и черчение», «Музыкальное образование» является преобладание внутренних мотивов выбора профессии педагога. Как показывают результаты диагностики студентов-первокурсников, основным мотивом выбора у 78% обучающихся является стремление к творческой работе по избранной профессии, у значительно меньшего числа студентов (6,6%) доминируют внешние мотивы (престиж профессии, стремление занять видное положение в обществе и др.), у 15% обучающихся прослеживается сочетание как внешних, так и внутренних мотивов.

Основой процесса развития творческой активности студентов колледжа, его составляющими на всех этапах обучения является развитие интереса обучающихся к творческой деятельности, творческую самореализацию в различных видах практико-ориентированной деятельности. Основными принципами, на которые ориентируются в своей деятельности педагоги колледжа, являются следующие: принцип субъектности, диалогичность, сотрудничество педагогов и студентов; совместное определение целей, индивидуальная и групповая рефлексия результатов любого вида деятельности; организация личностного осмысления каждым студентом полученного опыта творческой деятельности.

Побуждающей силой к раскрытию творческого потенциала будущего педагога выступают, прежде всего, инновационные методы обучения. В колледже активно используются различные формы организации творческого сотрудничества: индивидуальная работа, работа в парах, работа в группах, коллективная работа.

Так, в процессе обучения с первого курса будущий педагог имеет возможность проявить себя в различных ролях (наблюдателя, участника, активного участника, генератора идей, организатора, руководителя) при использовании целого ряда форм интерактивных методов проблемного и развивающего обучения: мозговой штурм, круглый стол, кейс-метод, эвристическая беседа, ролевые игры, тренинги, проекты, составление портфолио.

В преподавании психолого-педагогических дисциплин (педагогика, психология, психология общения и др.) и профессиональных модулей активно используются имитационные методы интерактивного обучения, прежде всего решение ситуационных задач. Педагогические задачи, разработанные на междисциплинарной основе, имеющие частично-поисковый характер, способствуют развитию внимания, воображения, гибкости мышления, умения выдвигать и разрабатывать гипотезы, определять механизмы детерминации, ориентируют студентов на педагогическое творчество. Главным достоинством приобретаемого студентом опыта решения проблем является применение поискового механизма, формирование у студентов колледжа самостоятельности, умения вести педагогический поиск, познавательной потребности, устойчивого интереса к будущей профессии. Все перечисленное неизбежно ведет к развитию творческой активности студентов.

Развитию творческой активности способствует участие студентов в исследовательской деятельности. В Тюменском педагогическом колледже работа над курсовыми и дипломными работами непременно включает в себя педагогический поиск, содержащий элементы опытно-экспериментальной деятельности и проектирования. Студент получает возможность перейти от информационно-воспроизводящего уровня к определению концептуальной основы собственного поиска, отбору способов, средств, методов взаимодействия с обучающимися с учетом их личных качеств.

Органичной составляющей учебного процесса выступают учебная и производственная практики, каждая из которых имеет свою обособленную цель и задачи. Педагогическая практика в колледже – это не только способ проверки успешности усвоения теоретических основ профессиональной деятельности, но и возможность для студента с высокой долей ответственности и самостоятельности проявить себя в профессии, продемонстрировать,



в какой степени сформирована готовность, потребность студентов колледжа к самоорганизации и управлению другими людьми. При этом в учебных планах педагогических специальностей прослеживается определенная логика и последовательность приобщения студента к профессиональной деятельности. На первом этапе происходит ознакомление студентов с образцами педагогического опыта (практика наблюдений, практика составления конспектов занятий), на втором - формирование умений проведения учебных занятий и внеурочных мероприятий, взаимодействия с родителями, на третьем – развитие и совершенствование профессиональных умений, опыта профессиональной деятельности, творческой рефлексии (преддипломная практика).

Признанной по своей эффективности формой активизации студенческого творчества в колледже стали студенческие конференции по практике, позволяющие обучающимся оценить уровень собственной компетенции, получить достаточно много новой информации теоретического и практического плана.

Большое значение в развитии творческой активности имеет мотивация участия студентов колледжа в профессиональных конкурсах, олимпиадах, конференциях. Разворачивающиеся в колледже соревнования в рамках отдельных специальностей в формате или с учетом требований Worldskills помогают проверить уровень знаний и умений, полученных в процессе обучения, стимулируют познавательную и творческую активность, развивают дух соревновательности, ориентируют студентов на достижение высоких результатов, побуждают к сотрудничеству преподавателей и студентов, как во время учебных занятий, так и во внеурочное время.

Финальным аккордом учебной деятельности становится защита выпускных квалификационных работ. К дипломным работам в колледже предъявляется требование не только соответствовать содержанию одного или нескольких профессиональных модулей, но и продемонстрировать новизну исследования, критически-оценочное отношение к процессу и результату педагогической деятельности.

Атмосфера творчества создается и поддерживается благодаря участию студентов в творческих конкурсах таких как «Дебют первокурсника», «Студенческая весна», «Димитровская суббота» и др., мероприятиях, посвященных различным календарным праздникам, в волонтерской деятельности.

Важную роль в формировании личности будущего педагога играет студенческий коллектив. В Тюменском педагогическом колледже большое внимание уделяется формированию и контролю динамики развития коллективов отдельных групп студентов и колледжа в целом. Координацию воспитательного воздействия и организацию деятельности студентов в группах первокурсников в основном осуществляют кураторы, на старших курсах акцент смещается на студенческое самоуправление. Целевые установки при воздействии на студенческий коллектив заключаются в повышении уровня активности студентов в разнообразных видах деятельности, как на уровне колледжа, так и на уровне города, развитие высокой степени коллективной и личной ответственности студентов.

Проблемой оценки результативности любого педагогического воздействия является выбор критериев. В колледже проводится скрининговая диагностика степени адаптированности, мотивов учения, направленности на профессию, групповой сплоченности, удовлетворенности жизнедеятельностью в колледже и др. По результатам диагностики проводится коррекция воспитательной работы со студентами и учебного процесса.

Другим показателем выступает оценка работодателя. Представители работодателей участвуют в оценивании профессиональной подготовки студентов по профессиональным модулям в процессе экзаменов (квалификационных), возглавляют государственные экзаменационные комиссии. Не менее важно и то, что практически все студенты колледжа в короткие сроки находят место работы по специальности.

Таким образом, педагогическая поддержка творческой активности при подготовке студентов педагогических специальностей в ГАПОУ ТО «Тюменский педагогический колледж» приобрела системный характер, что позволяет колледжу сохранять репутацию профессиональной образовательной организации, дающей качественное образование современного уровня.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Костерина И.В. Сущность педагогической поддержки развития у студентов способности к личностно-профессиональной самоактуализации [Электронный ресурс] // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. 2013. № 2 (26). – <http://scientific-notes.ru/pdf/030-035.pdf>.
2. Садовникова С.М. Педагогическая поддержка студентов в системе среднего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 2. С. 101-107.
3. Салманова Д.А. Формирование творческой активности бакалавра педагогического образования / Д.А.Салманова, Х.Л.Сайдиева // Инновационные педагогические технологии: материалы III междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 149-151.



## УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ

**Аннотация.** Рассматриваются учебно-информационные умения обучающихся в информационном пространстве образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** общеучебные умения, информационные умения, учебно-информационные умения, информационный подход.

Мы живем в информационном пространстве. Настоящая реальность такова, что информационное пространство оказывает значительное влияние на процесс обучения. О многом ученики узнают из информационного пространства гораздо раньше, чем им об этом сообщит учитель. При этом зачастую ученики воспринимают информацию искаженно, неполно, на обыденном уровне. Игнорировать влияние информационного пространства на процесс обучения становится не правомерным.

Отличительной чертой современного образования становится организация и планирование различных средств и методов по приобретению знаний обучающимися, формирование информационного пространства каждого ученика. Каждый ученик имеет свой собственный уровень развития, свой уровень учебной подготовки, своё индивидуальное восприятие учебного материала, свои способы запоминания, поэтому у каждого свои внутренние потребности и склонности.

Если говорить о самостоятельной деятельности учащихся в работе с информацией, то необходимо рассматривать информационный подход как современный и актуальный подход в деятельности ученика. Резкое увеличение объема информации способствует необходимости формирования у учеников учебно-информационных умений.

Информатизация школьного образования – это использование информационных средств и технологий для получения информации, её переработки. А.М.Коротков, Е.В.Данильчук определяют информационную среду общества как среду создания, распространения и использования информационных ресурсов общества (компьютерных и информационных технологий, сетей, средств массовой информации, справочно-поисковых систем, системы образования в целом). Учебно-информационная среда – это совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов информационно-учебного взаимодействия обучаемого, учителя и средств новых информационных технологий.

Использование информационных технологий требует гибкости мышления, способности к согласованным действиям с другими людьми. Ученика необходимо обеспечить точными информационными ресурсами, в связи с этим возрастает значение универсальных видов деятельности, в частности информационной. Ученик должен уметь извлекать нужные знания из информации. Ученики сегодня не готовы к самостоятельному получению, усвоению и использованию учебной информации. Источниками информации могут быть книги, другой человек, опыт, наблюдение, эксперимент. К сожалению, обучению работе с различными источниками информации отводится в школе незначительное место. Учитель оценивает в соответствии с нормами и стандартами предметные знания, умения и навыки, формирует надпредметные умения (учебно-информационные). Учебно-информационные умения включают в себя способы поиска, переработки и использования информации: поиска и отбора информации в Интернете, построение рисунков, составление компьютерных презентаций, отзыва, написание эссе, сочинения, синквейна, стихов, сообщений, исследовательской работы, выполнение проектов, публичное выступление.

Таким образом, учебно-информационные умения на современном этапе широко используются учениками, поэтому в качестве одной из важных задач обучения для учителя становится задача обучения ребят работать с информацией, искать её, получать из различных источников, критически оценивать, перерабатывать и создавать новую. Информационный подход связан с глобальной проблемой – проблемой подготовки человека к жизни и к деятельности в условиях информационного мира. В школе необходимо применение новых форм и методов обучения (использование компьютерной техники и педагогических программных средств), которые формировали бы учеников такие личностные качества как самостоятельность, активность, потребность в самообразовании.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Коротков Ю.Г. Информационная образовательная среда основной школы. Учебное пособие / Академия АйТи. 2011.
2. Коротков А.М. Готовность старшеклассников к учебной деятельности в компьютерной среде: методология, теория и практика формирования: Моногр. Волгоград: Перемена, 2003.

## V. ТЕНДЕНЦИИ И ИННОВАЦИИ В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

УДК 378

*Л.В.Алексеева*

### К ВОПРОСУ О ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК НЕОБХОДИМОМ УСЛОВИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы поликультурного воспитания. Автор высказывает точку зрения относительно того, что важнейшим его условием является гуманизация образовательной среды.

**Ключевые слова:** гуманизация, образовательная среда, школа, воспитание.

В 1990-х гг. в научной литературе на основе обобщения теоретических положений и складывающейся практики в учебно-воспитательных учреждениях, указывалось на необходимость уделять особое внимание поликультурному образованию, способствующему усвоению учащимися знаний о других культурах; уяснению основного и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов; воспитанию молодежи в духе уважения инокультурных систем.

Оценивая состояние поликультурного воспитания в Российской Федерации на том этапе, следует признать, что оно не входило в число приоритетных направлений развития педагогической науки и практики. В политических декларациях и научных трудах содержались призывы к воспитанию в духе поликультурности, но далеко не всегда они становились идейной основой образовательной деятельности. Предпочтение в предлагаемых образовательных программах разного уровня на практике отдавалось, по мнению О.П.Щукиной, этноцентрической ориентации [6]. Этим объясняется и появление многочисленных национальных школ.

В условиях нарастающей конфронтации в современном мире организация поликультурного воспитания является существенной проблемой. Являясь длительным, сложным, противоречивым процессом, оно должно быть заботой не только семьи, религии, средств массовой коммуникации, но и образовательных учреждений.

Наряду с многочисленными факторами, оказывающими влияние на этот процесс, считаем, что важнейшим из них является фактор гуманизации отношений вообще, как необходимое условие для эффективного взаимодействия, уважения прав друг друга, несмотря на имеющиеся различия. О гуманизации отечественной школы в новейший период истории России также говорят не первое десятилетие. Накоплен некоторый отечественный опыт в изучении указанной проблемы (Ш.А.Амонашвили, В.В.Давыдов, Н.Ф.Виноградова, Л.В.Занков, В.П.Зинченко, В.В.Краевский и др.). По мнению Н.И.Элиасберг, гуманизация школьного образования означает процесс:

- перехода от технократической модели образования к гуманитарной, процесс смены ориентиров – переход школы от ориентации на жесткий социальный заказ к ориентации на наиболее полный учет интересов и потребностей личности;
- перехода от школы, реализующей односторонний функциональный подход к ученику, к школе, осуществляющей индивидуально-личностный подход в воспитании и обучении, нацеленный на саморазвитие личности, становление у нее совокупности свойств, необходимых для позитивной интеграции в современный мир.

В целом, под гуманизацией школы ею понимается процесс очеловечивания, освобождения от налета казенщины и формализма и превращения в гуманное образовательное учреждение, в котором уважаются права и свободы каждого человека [5, с. 4]. Ею определены следующие возможные результаты, достигаемые при условии целенаправленной работы педагогического коллектива по гуманизации образования: наличие у выпускника школы системы научных и практико-ориентированных знаний о человеке, окружающем мире и соответствующих умений, позволяющих ориентироваться в жизни; усвоение школьниками системы гуманистических ценностей, восприятие их как важнейших жизненных ориентиров; приобретение за годы обучения в школе опыта общения, основанного на гуманистических принципах [5, с. 6-7].

Практика показывает, что точечными мерами гуманизации достичь невозможно, требуется стратегия и комплекс мер по обеспечению гуманизации всей школьной среды. В большинстве зарубежных исследований образовательная среда описывается в терминах «эффективности школы» как социальной системы – эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса.

Отечественные исследователи, разрабатывая данную проблему, вводят самые разные критерии описания образовательной среды. Наиболее часто используемые: демократичность – авторитарность отношений,

активность – пассивность учащихся, творческий – репродуктивный характер формирования знаний, узость – богатство культурного содержания.

И.М.Улановская полагает, что содержательные характеристики образовательной среды школы определяются теми внутренними задачами, которые конкретная школа ставит перед собой [4, с. 3]. По ее мнению «образовательная среда» – это целостная качественная характеристика внутренней жизни школы. Ею предложена классификация образовательных сред. Все школьные среды можно условно разделить на две группы: 1) школы, ориентированные на детей; 2) школы, не ориентированные на детей [4, с. 7]. В первой группе в числе других автором выделена «гуманистическая школа». Такая школа ставит своей целью создание такого психологического климата, в котором каждый ребенок чувствовал бы себя комфортно. Средствами при этом являются: неформальное общение педагогов с детьми; преобладание позитивных оценок, иногда полный отказ от отметок; большое внимание к внеурочной деятельности; главный критерий при отборе учителей – терпение и любовь к детям; родители принимают активное участие в жизни школы; оформление школы демократичное; отношения между детьми в классе дружеские и не зависящие от учебных успехов; маленький объем домашних заданий и нерегулярная их проверка [3, с. 8].

Е.В.Бондаревская, отмечая состояние проблемы гуманизации в современной школе, обратила внимание на феномен понижения качества человека, снижения его нравственной устойчивости, способностей к выживаемости, творчеству, культурному обустройству собственной жизни. Она пишет: «Гуманизация, гуманитаризация образования и сегодня остаются добрыми пожеланиями, не воплотившимися в практике массовой школы, где по – прежнему преобладают технократические тенденции, усиливаемые развернувшейся работой по внедрению образовательных стандартов» [2]. Мнение Е.В.Бондаревской разделяет Г.А.Вишневская, подчеркивая, что нет оснований говорить о внедрении в практику школы гуманистической образовательной концепции [2].

Так, в рамках школы полного дня, считает Т.Н.Дементьева, основными критериями гуманизации образовательного процесса является личностный рост (сформированность и динамика гуманистических ценностных ориентаций) учащихся и наличие гуманистической профессиональной позиции у педагогов [3]. Автор подчеркивает, что во многих общеобразовательных школах УВП носит обезличенную форму. С чем трудно не согласиться. В учебной деятельности педагог ориентируется на среднего ученика, а общение с ним строится с функционально-ролевых позиций. При таком подходе учение становится чужим, не принятым, не актуальным процессом для учащихся, инициатива исходит не от них, а от учителей.

Т.Н.Дементьева убеждена, что гуманизация УВП в общеобразовательной школе на основе мотивационно-программно-целевого подхода – это развитие сущностных сил (моральности, субъектности, эмоциональности) школьников посредством мотивации участников УВП в общеобразовательной школе и программно-целевого управления их деятельностью, направленной на гуманитаризацию, эстетизацию содержания образования, использования продуктивных методов и форм обучения и создания гуманистической образовательной среды. Ею выделены три уровня гуманизации УВП: низкий, средний, высокий. Низкий уровень гуманизации характеризуется неудовлетворенностью участников УВП состоянием внутришкольной среды. Они не находят связи между своими действиями и значимыми событиями, не считают себя способными контролировать происходящее и полагают, что большинство событий и поступков являются результатом случая или действий других, что находит отражение в негативных суждениях о школе. Средний уровень демонстрирует в целом удовлетворенность, что находит отражение в положительных суждениях о школе. Высокий уровень гуманизации выражается в позитивном отношении к школе. Учителя и учащиеся считают, что большая часть важных событий является результатом их совместных усилий, действий и поступков, и таким образом они чувствуют личную ответственность за то, как складывается их школьная жизнь в целом [3].

Большая роль в гуманизации школьной среды принадлежит, по нашему мнению, учителю, преподающему гуманитарные дисциплины. По оценке Н.И.Элиасберг, задача учителя-гуманитария – не сформировать и даже не воспитать ученика, а найти, поддержать, развить человека в человеке и помочь ему создать механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, саморегуляции, самозащиты, самовоспитания и другие, необходимые для становления самобытного личностного образа. Наталья Ильинична подчеркивает, что у учащихся необходимо развивать гуманитарное мышление, способность к диалогу, что является одним из путей создания в школе гуманитарной среды [5, с. 13]. Т.Г.Браже обращает внимание на то, что гуманитарность не дает человеку переоценивать себя, быть самодовольным [1, с. 34].

Для прогрессивно настроенных педагогов, психологов, ученых-гуманистов школа как социальный институт всегда была объектом серьезной критики. Реформирование школы привело к серьезным проблемам в ее развитии, и она по большому счету не справилась с задачами гуманизации образовательной среды. Лишь отдельные школы могут претендовать на звание гуманистической. Нельзя, вероятно в отрыве от общих тенденций развития современного российского общества, создать оазис гуманизма в общеобразовательной школе. До тех пор,

пока личность не является целью общественного развития, а выступает в качестве средства достижения каких-либо целей, и отношение к ней не как к самостоятельному субъекту собственных действий, ответственному за совершенные поступки, – о гуманизации в системе образования говорить не приходится. Общество, пользующееся такой системой будет развиваться в каком угодно направлении, только не в гуманистическом. Без гуманистических ориентиров и ценностей, едва ли можно решить задачи поликультурного воспитания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Браже Т.Г. Учитель как носитель гуманитарной культуры: традиции российского учительства и современность // Гуманитарная культура учителя. Сб. статей / Под ред. В.Г.Воронцовой. СПб., 2002. С. 34.
2. Вишневская Г.А. Педагогические условия гуманизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе на основе мотивационного программно-целевого подхода. Дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2009. <http://www.disserscat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-gumanizatsii-uchebno-vozpitatelnogo-protsessa-v-obshcheobrazovatel'n>. Дата обращения – 9 июля 2015 г.
3. Дементьева Т.Н. Гуманизация образовательного процесса в школе полного дня. Дисс. ... к-та пед. наук. Рязань, 2008. <http://www.disserscat.com/content/gumanizatsiya-obrazovatel'nogo-protsessa-v-shkole-polnogo-dnya>. Дата обращения – 9 июля 2015 г.
4. Улановская И. М. Что такое образовательная среда? // Начальная школа. 2002. № 1. С. 3.
5. Элиасберг Н.И. Гуманизация школьного образования и гуманитарная культура учителя // Гуманитарная культура учителя. Сб. статей / Под ред. В.Г.Воронцовой. СПб., 2002. С. 4.
6. Щукина О.П. История развития проблемы поликультурного воспитания. [http://www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2395](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=2395). Дата обращения – 9 июля 2015 г.

УДК 364:378.016

*Т.С.Афанасьева*

#### МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

**Аннотация.** В статье рассмотрена проблема формирования геронтологической компетентности современного специалиста как части культуры мультипоколенного общества, ее содержательное наполнение; предложены методологические подходы и принципы геронтологической подготовки в вузе.

**Ключевые слова:** геронтологическая компетентность, пожилой возраст, ценностное отношение к пожилому возрасту.

В современном мире для всех возрастов особую остроту приобретает проблема межпоколенной толерантности. Глобальные тенденции постарения населения меняют реальность и актуализируют геронтологическую подготовку как неотъемлемое условие нормального функционирования, поскольку «онтологическое давление старости» на человека и общество возрастает и требует своего осмысления в контексте социальных преобразований [1].

Анализ исследований и практики подготовки специалистов в системе высшего образования позволил выявить ряд противоречий между:

- уровнем и качеством геронтологической подготовки специалистов и реальными социальными запросами;
- динамично изменяющейся социальной ролью пожилого человека и стереотипностью представленности пожилого человека в образовательном дискурсе;
- востребованностью высококвалифицированных специалистов, готовых дифференцированно взаимодействовать с пожилыми людьми, и отсутствием геронтологической компетентности у многих будущих специалистов;
- ориентацией системы образования на формирование самореализующейся личности на протяжении всей жизни и отсутствием формирования стратегии конструктивного старения.

Разрешение накопившихся противоречий видится в концептуальном переосмыслении процесса подготовки специалистов в вузе с точки зрения формирования у них ценностного отношения к пожилому возрасту (ЦОПВ) как интегративной характеристики геронтологической компетентности личности. Данная проблема носит интегративный характер, находясь на стыке таких актуальных направлений, как геронтология, социология, антропология, психология, педагогика.

Основой формирования ЦОПВ должен стать компетентностный подход. Геронтологическая компетентность будущего специалиста определяется как профессиональной, так и социокультурной составляющими и

содержательно включает в себя: знания о пожилом возрасте как полноценном этапе жизнедеятельности человека и ресурсе развития общества; принятие пожилого возраста во всем его биопсихосоциальном разнообразии в других и в себе; готовность к конструктивному взаимодействию с пожилыми людьми; способность к формированию ЦОПВ в социуме.

Проведенное нами исследование показало, что методологической основой формирования ЦОПВ должны стать экзистенциально-антропологический, личностный и социокультурный подходы.

Принимая во внимание существование в современной науке антропологического и экзистенциального подходов как самостоятельных, мы допускаем их интегрированное понимание. Рассмотрение педагогической антропологии в русле экзистенциальных традиций считается правомочным рядом исследователей. В частности, интегрирующими факторами могут выступать: задача – показать «как из человеческого бытия ... вытекают все специальные монополии, свершения и дела человека» [3, с. 86]; принципы гуманного, целостного, деятельностного, субъектного рассмотрения человека в образовательном процессе; категории: бытия, событийности, свободы, смысла, достоинства, духовного планирования, выбора, ответственности, самостановления, значительно расширяющие педагогическую проблематику и являющиеся ключевыми в формировании ЦОПВ. Согласно экзистенциально-антропологическому подходу, каждый человек существует, осуществляя свою собственную жизнь; он должен прожить ее на основе сделанного экзистенциального выбора, наделяя жизнь смыслом и реализуя себя в соответствии с этим выбором [2].

Личностный подход опирается на личностную обусловленность всех процессов, свойств и состояний, которые трактуются как принадлежащие конкретному человеку, детерминированы его активностью и зависят от его индивидуального и общественного бытия.

Социокультурный подход рассматривает человека в единстве культурного и социального, образуемых и преобразуемых в деятельности и взаимодействии, предполагает необходимость формирования ценностного отношения человека к миру в контексте общечеловеческой культуры с учетом реальных условий жизнедеятельности.

Методологические регулятивы формирования ЦОПВ:

- принцип системности, обуславливающий рассмотрение явлений как системы закономерно взаимосвязанных элементов в совокупности отношений и связей между ними, выявление внешних и внутренних связей и их роли в развитии системы;
- принцип целостности, предполагающий рассмотрение явлений как целостных объектов по отношению к пространству и времени их существования, несводимость целого к сумме частей, сохранение стабильности явлений при вариации частных характеристик, приобретение новых свойств целого в результате взаимодействия его частей;
- принцип дополнительности, требующий рассмотрения явления в совокупности взаимодополняющих процессов и внешних воздействий, признает одновременное существование и влияние противоречивых и несводимых друг к другу факторов;
- принцип акмеологической направленности, ориентирующий исследователя на рассмотрение личности, исходя из присущего ей стремления к наиболее полной самореализации в профессиональной и социальной сферах; определяет условия, побуждающие к саморазвитию, факторы, обуславливающие достижение вершин бытия и карьеры.

Реализация методологических принципов в таблице 1.

Таблица 1

**Содержательное наполнение методологических подходов к формированию ЦОПВ**

Подход	Методологический принцип			
	системности	целостности	дополнительности	акмеологической направленности
Экзистенциально-антропологический	Определяет бытие как взаимосвязь всех элементов, которые и формируют возраст; включает пожилой возраст в системы общечеловеческих ценностей, выделяет ЦОПВ как критерий образованности	Рассматривает пожилого человека в контексте целостности его бытия, позволяющего ему иначе видеть смысл жизни, осознавать себя как результат собственных жизненных выборов	Предполагает самооценку пожилого возраста во взаимодополнении социального и природного, телесного и духовного, прошлого, настоящего и будущего	Обосновывает пожилой возраст как вершину бытия; рассматривает потребность в самосовершенствовании как смысловую составляющую, условия ее формирования в системе образования

Социокультурный	Рассматривает пожилых людей как неотъемлемый компонент системы трансмиссии культур	Предполагает диалектическую взаимосвязь и взаимозависимость всех поколений в рамках одной эпохи, культуры, нации, страны, рода	Позволяет осознать многообразие отношений и ролей, принять взаимодействующий вклад каждого поколения в развитие общества	Детерминирует рассмотрение пожилого возраста как вершины мудрости и социального опыта, реализации социальных ролей
Подход	<i>Методологический принцип</i>			
	<i>системности</i>	<i>целостности</i>	<i>дополнительности</i>	<i>акмеологической направленности</i>
Личностный	Понимание пожилого возраста как системы, обусловленной внутренними и внешними факторами; признание уникальности, свободы, права на уважение независимо от стратегии старения	Сохранность пожилого человека как целостной личности независимо от благополучности старения	Подходит к развитию пожилого человека как к многовекторному процессу одновременного ослабления и усложнения системы	Детерминирует мотивацию и ресурсное обеспечение пожилого человека в достижении наиболее полной реализации своего потенциала

Реализация данных подходов и принципов в образовании будет способствовать повышению качества подготовки специалистов, социально-профессиональной компетентности выпускника вуза, уровня его самореализации и самосовершенствования во всех областях жизнедеятельности; а также готовности к вызовам XXI века, одним из которых сегодня является процесс демографического старения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Елютина М.Э. Современный дискурс социальной геронтологии: Учеб. пособие. Саратов: Сарат. гос. техн. ун-т, 2003. 59 с.
2. Рожков М.И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. 2002. 4 (33). С. 2–14.
3. Шелер М. Положение человека в Космосе // Проблема человека в западной философии / Пер.; общ. ред. Ю.Н.Попова. М.: Прогресс, 1988. 552 с.

УДК 378

*Н.А.Большакова*

#### **ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

В соответствии с требованиями Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, среднее профессиональное образование имеет целью подготовку специалистов среднего звена в соответствии с потребностями общества. Федеральный государственный образовательный стандарт СПО имеет ряд особенностей:

- расширение автономии и академических свобод СПО в разработке основных профессиональных образовательных программ (ОПОП);
- перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении ее достоинств и важности) на ожидаемые результаты образовательного процесса в компетентностном формате;
- усиление направленности на диагностику достижений студентов и выпускников, которые они, с точки зрения компетентностного подхода, обязаны продемонстрировать в режиме заданных оценочных средств и технологий;
- возрастание междисциплинарности в проектируемых основных профессиональных образовательных программах;
- использование принципов модульной организации проектируемых ОПОП;

- увеличение степеней свободы студентов в выборе индивидуальных образовательных траекторий;
- возрастание ответственности преподавателей и студентов за эффективность образовательного процесса и собственной деятельности;
- формирование устойчивого и эффективного социального диалога с работодателями при проектировании основных профессиональных образовательных программ.

Согласно требованиям ФГОС, перед началом разработки ОПОП образовательное учреждение должно определить ее специфику с учетом направленности на удовлетворение потребностей рынка труда и работодателей, конкретизировать конечные результаты обучения в виде компетенций, умений и знаний, приобретаемого практического опыта. Конкретные виды профессиональной деятельности, к которым в основном готовится выпускник, должны определять содержание его образовательной программы, разрабатываемой образовательным учреждением совместно с заинтересованными работодателями. При формировании ОПОП образовательное учреждение:

- имеет право использовать объем времени, отведенный на вариативную часть циклов ОПОП, увеличивая при этом объем времени, отведенный на дисциплины и модули обязательной части, либо вводя новые дисциплины и модули в соответствии с потребностями работодателей и спецификой деятельности образовательного учреждения;

- обязано ежегодно обновлять основную профессиональную образовательную программу с учетом запросов работодателей, особенностей развития региона, науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы в рамках, установленных федеральным государственным образовательным стандартом.

Таким образом, разработка ОПОП в рамках ФГОС СПО требует изучения запросов работодателей и рынка образовательных услуг. Для управленческих и педагогических работников образовательных учреждений профессионального образования, занимающихся корректировкой содержания основных профессиональных образовательных программ в соответствии с требованиями работодателей, возникла проблема разработки функциональной карты специальности.

В рамках программы исследования мнения работодателей относительно умений выпускников учреждений профессионального образования нами были опрошены сотрудники учреждений дошкольного образования города, в том числе заведующие, руководитель городского методического объединения воспитателей дошкольных учреждений, воспитатели (Приложение 1). Опрос показал, что от работающего на таких должностях работодатель требует широкого спектра умений в сфере организации мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие, организацию различных видов деятельности и общения детей, организацию занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования, взаимодействия с родителями и сотрудниками образовательного учреждения. Выпускник должен обладать более объемным набором компетенций, например, в сфере методического обеспечения образовательного процесса, взаимодействия с родителями и сотрудниками образовательного учреждения.

В результате проведения анализа потребностей работодателей в умениях выпускников выявлены дополнительные компетенции, в которых нуждаются потенциальные работодатели:

- 1) организация работы воспитателя с детьми с недостатками речевого и (или) интеллектуального развития;
- 2) информационное обеспечение воспитательно-образовательного процесса дошкольников.

Дополнительные профессиональные компетенции легли в основу модулей вариативной части ОПОП, реализация которой направлена на:

- а) повышение квалификации;
- б) реализацию специальных компетенций, заказанных работодателем;
- в) усиление профессиональных модулей инвариантной части, формирующих следующие виды деятельности:
  - организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и его физическое развитие;
  - организация различных видов деятельности и общения детей;
  - организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования;
  - взаимодействие с родителями и сотрудниками дошкольного учреждения;
  - методическое обеспечение образовательного процесса.

Содержание дидактических единиц профессиональных модулей обеспечивает формирование заявленных компетенций, что обосновано потребностями работодателей на основе анализа результатов опросных листов.

Функциональная карта может служить основанием для разработки образовательных программ дополнительного профессионального образования. В дальнейшем приращение набора осваиваемых технологических процессов, как модулей, будет приводить к дальнейшему повышению квалификации, обеспечивая непрерывность профессионального образования, возможность обучения в течение всей жизни.

С позиции установления партнерских связей, организации взаимодействия с общественностью, по вопросам, связанным с введением федеральных государственных образовательных стандартов образования, функциональная карта необходима:

- для взаимодействия с предприятиями в части планирования и прогнозирования профессиональной подготовки;
- для знакомства родителей и абитуриентов с будущей профессиональной деятельностью;
- для ранжирования предприятий по объему выполняемых работ в рамках профессиональной деятельности специалиста;
- для разработки сводного рейтингового листа по оценке осваиваемых умений в процессе прохождения производственной практики;
- для анализа состояния материально-технической базы образовательного учреждения.

Основная профессиональная образовательная программа предусматривает прохождение студентами трех видов практик: учебной, производственной (по профилю специальности) и преддипломной. Производственная практика включает практику по профилю специальности и преддипломную практику. Учебная и производственная практика (по профилю специальности) проводится при освоении студентами профессиональных компетенций в рамках профессиональных модулей и реализуется концентрированно. Соотношение учебной и производственной практики, порядок их проведения обоснованы спецификой специальности Дошкольное образование. Все виды практики проводятся на базе муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений различного вида.

На сегодняшний день в направлении организации связи с общественностью недостаточно отлажен механизм взаимодействия с потенциальными работодателями – дошкольными образовательными учреждениями города и района по вопросам:

- совместного определения тематики курсовых и выпускных квалификационных работ, направленных на удовлетворение запросов заказчиков;
- корректировки и совместного утверждения на заседаниях методической комиссии колледжа фондов оценочных средств.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы.
2. Федеральный Закон от 20.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ.
3. 3.Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование».

УДК: ХЈЕДУ080114С05

*Ж.А.Буланбаева*

#### ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности обучения русскому языку китайских студентов в качестве примера показаны специфические трудности, которые возникают у китайских студентов при изучении русской фонетики и лексики.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, внеязыковая среда, фонетика, произношение.

Основной целью обучения на факультете иностранных языков является формирование у китайских студентов умений и навыков русской речи. Опыт работы с китайскими студентами, обучающимися в Илийском педагогическом университете, показывает, что они испытывают значительные трудности в обучении. В основном проблемы общие для всех иностранцев, одновременно трудности, характерные для китайских студентов имеют свою специфику. В основном, трудности обусловлены тем, что русская и китайская языковые системы различаются на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях, а также в области графики. Психологи доказали, что иероглифическая письменность воспринимается левым полушарием мозга, а не правым, что характерно для языков с линейным развёртыванием алфавита. В связи с этим у учащихся в начале обучения происходит перестройка форм мышления, и только через несколько месяцев учёбы можно говорить об адаптации к языку с чужой письменностью и начинать увеличивать трудность и сложность предъявляемого материала.



Сначала рассмотрим специфические фонетические трудности, возникающие у китайских студентов при изучении русского языка. Как показывает практика, проблемы с овладением русским произношением в значительной степени препятствуют коммуникации студентов и дальнейшему обучению по избранной специальности.

Китайский язык значительно отличается от русского, прежде всего на фонетическом уровне. Как известно, в китайской фонетике ведущую роль играет слог. Максимальное количество звуков в слогe – четыре, причём располагаться они могут лишь в определённой последовательности (сначала согласные, затем гласные). Поэтому невозможны закрытые слоги и стечения согласных внутри слога.

Всё это вызывает у обучаемых дополнительные трудности при произношении и написании слов, в фонетическом отношении отличных от привычного для китайцев облика. Часто возникает интерференция, когда студенты переносят на изучаемый язык особенности привычной слоговой структуры родного языка.

Можно наблюдать явление, когда студенты вставляют для облегчения произношения гласные звуки между согласными. Эта ошибка проявляется и в устной речи, и на письме, прежде всего при записи студентами воспринимаемой на слух речи. Наиболее типичные ошибки: *с[ы]пасибо* (спасибо), *мес[ы]то* (место), *руч[и]ка* (ручка), *луч[и]ше* (лучше) и т.д. Более того, иногда китайские учащиеся переносят ударение на гласный, например: *к[ы]ровать* (кровать), *обыч[и]но* (обычно), *однаж[ы]ды* (однажды), *государ[и]ство* (государство) и т.п. Буква **е** в китайском языке произносится как **ы**, поэтому слово **жена** произносят как **жина**, этим стараясь говорить правильно.

У студентов присутствует стремление не произносить сочетания консонантов, невозможные в китайском языке когда не произносится один из согласных, например: *пратический* (практический), *уный*(умный), *тумочка* (тумбочка), *нём*(днём) и т.д.

В китайском языке нет различия согласных звуков по глухости/звонкости, поэтому студенты допускают многочисленные и с трудом поддающиеся исправлению ошибки типа: *гру[б]а* (группа), *м[у]нока* «много» и др. При этом студенты смешивают слова, которые в русском языке различаются только глухостью/звонкостью одного или нескольких согласных. В пример можно привести такие пары частотных слов, как *кот–год*, *газета–кассета*.

Из-за отсутствия звука [р] в родном языке китайские студенты смешивают звуки [р] и [л] и в устной, и в письменной речи, к примеру: *инте[л]есный* (интересный), *к[л]асная п[р]ощадь* (Красная площадь), *те[р]ене[л]едача* (телепередача) и др. Некоторые студенты, осознавая наличие в русском языке звука [р], допускают гиперкоррекционное произношение звука [р] (и написание соответствующей ему буквы): *[т]е[р]ать* (делать), *А[р]иксандр* (Александр), *э[р]ектроэнергия* (электроэнергия) и т.д.

Поскольку оппозиция звуков [р]/[л] в русском языке является смысловозначительной, как и в случае со звонкостью/глухостью, китайские студенты допускают не только фонетические, но и фонологические ошибки, неверно определяя фонемный состав слов и смешивая похожие словоформы.

Все сказанное подтверждает необходимость создания и использования при обучении китайцев устной речи специального комплекса упражнений для вводно-фонетического курса, который должен учитывать особенности произносительной системы китайского языка и опираться, прежде всего, на опыт работы с китайскими учащимися.

Благодаря сопоставлению китайского и русского языков такое явление разделил на несколько групп Ли Цюэй: «Некоторые китайские слова имеют иные семантические расширения. Например, 这伙匪徒简直是衣冠禽兽. При прямом переводе это звучит достаточно грозно «Бандиты это настоящие звери в одежде и головных уборах». В русском переводе «衣冠禽兽» приобретает иную семантику: «Бандиты это настоящие звери в человеческом облике». Также: «Например: 别担心, 我们又不是小人(错)—别担心, 我们又不是小孩子 – Не беспокойтесь, мы не малыши. В китайском языке 小人 означает низкую личность, имеет негативную оценку».

Примечателен вариант слова «Самовар». 火锅— китайский самовар (в России самовар для кипячения воды, а в Китае для варки пищи: мяса, овощей и т.д.) [1].

Несколько слов об обучении письму. Как показала практика, целесообразнее предлагать темы сочинений, связанные не с Россией, а с Китаем: студенты в сочинениях о Китае могут привлекать самый разнообразный материал, возникает своего рода соревнование, что усиливает заинтересованность обучаемых в результате.

Таким образом, в обучении письменной речи следует учитывать рассмотренные выше негативные факторы, тормозящие процесс вузовского обучения, и самое главное – стремиться повышать эффективность языковой работы путем творческого использования потенциала российской школы русского языка как иностранного. Для китайских студентов приоритет в обучении отдается чтению и письму. Механическое заучивание текста и запись его в большом объеме — этот вид деятельности развит у китайцев в совершенстве. «Зрительная информация усваивается лучше, чем информация на слух. Поэтому, учитывая зрительное восприятие в более сильной

степени, мы стараемся учитывать этот факт и осуществляем запоминание через наглядность. Мы заметили, что частое использование символики, применение таблиц, схем и графиков успешно воспринимается китайскими студентами» [2].

Посредством изучения русского языка как иностранного возможно решение ряда задач, позволяющих повысить не только уровень обучения специальности, но и расширить кругозор студентов, развить у них чувство эстетического восприятия окружающего мира, сформировать позитивное отношение к стране обучения, стимулировать познавательную деятельность обучающихся и повысить мотивацию дальнейшего образования. Это позволит овладеть необходимыми навыками, сделать занятия более эффективными и интересными.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Е.Г., Латышева А.Н. Лингвистические основы РКИ (педагогическая грамматика русского языка): Учебное пособие. М., 2003.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. М., 2003.

УДК 159.9

*Н.А.Буравлева*

### ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ

**Аннотация:** В формировании ключевых компетенций будущих специалистов большую роль играет изучение психолого-педагогических дисциплин в вузе. Современное обучение должно иметь проблемный характер, активные методы, помогать формировать мировоззрение студентов.

**Ключевые слова:** психолого-педагогические дисциплины, учебные задачи, проблемное обучение, общекультурные и профессиональные компетенции студентов.

В профессиональной подготовке будущего специалиста сегодня чрезвычайно важно знание основ психологии и педагогики. Компетентность в психолого-педагогических вопросах в настоящее время рассматривается как один из центральных компонентов профессиональной культуры современного специалиста, поскольку возрастает значимость для общества личностной составляющей человека, проблем ее гражданской идентичности, развития толерантности.

Изучение психолого-педагогических дисциплин в вузе направлено на теоретическую и практическую подготовку студента к его профессиональной деятельности, вооружая его необходимыми знаниями, прежде всего о психологии личности, основных компонентах ее структуры, индивидуальных особенностях, деятельности, общении, о методах исследования человека, о закономерностях основных психических процессов. В результате изучения этих дисциплин будущий специалист познает основы внутреннего мира людей.

Психолого-педагогические дисциплины способствуют овладению общей культурой интеллектуальной деятельности, помогают молодым людям увидеть многообразие связей между разными сторонами психической жизни человека — эмоционально-волевой сферой, интеллектом и поведением. Без этих знаний невозможно успешное формирование специалиста, способного управлять психическим развитием, учебной и трудовой деятельностью.

Одной из главных задач при изучении психолого-педагогических дисциплин в вузе является создание «карты» основных проблемных областей, теорий и эмпирических результатов, составляющих основу современной психологии и педагогики, поэтому большинство дискуссионных вопросов, актуальных на современном этапе развития науки, должны быть освещены через призму различных точек зрения.

В преподавании психолого-педагогических дисциплин важен проблемный стиль освоения дисциплин, который позволяет излагать материал таким образом, чтобы каждая гипотеза, эксперимент, теория оказалась ответом на гипотетический вопрос. Данный подход позволяет продемонстрировать принципиальную практическую значимость знаний и теоретических построений, полученных в рамках психологии и педагогики.

Современный преподаватель, как на лекциях, так и на практических занятиях должен применять активные методы обучения. Этой цели он может достигать с помощью проблемных вопросов и задач, которые используются в лекциях (для проблемного изложения) и в качестве учебного задания студентам для самостоятельной работы и практических занятий.

Проблемные вопросы и задания помогают преподавателю для решения различных задач: некоторые вопросы могут быть даны студентам в составе учебных заданий для самостоятельной работы с последующим

обсуждением результатов этой работы на практическом занятии. Часть вопросов, которые окажутся сложными для студентов, могут использоваться преподавателем в лекции, где студент и получит ответы на эти трудные для него вопросы.

Вопросы-задачи должны составляться так, чтобы ориентировать студентов на размышления над основными проблемами науки: во-первых, на познание общих закономерностей психической деятельности; во-вторых, на понимание их применительно к реальным проявлениям психики в жизненных ситуациях; в-третьих, на историческую логику процесса их познания в науке. Таким образом, студенту удастся отойти от книжного текста, приблизиться к жизненным реалиям и научиться объяснять их с точки зрения тех теоретических положений, которые он узнал из лекции или прочитал в книге. На учебных задачах студенты учатся психолого-педагогическому анализу и оценке практических ситуаций.

Проблемные вопросы и задачи при преподавании психолого-педагогических дисциплин способствуют развитию у обучаемых общего теоретического мышления и рефлексии, которые помогут им в различных ситуациях и профессиональной деятельности. Они способствуют знакомству с методами получения психологической информации, выработке умения наблюдать и анализировать в психологическом плане собственное поведение и поведение других людей, формированию педагогически мотивированного интереса к вопросам самоанализа, совершенствованию профессионально важных качеств посредством развития рефлексивных способностей.

При работе со студентами преподаватель должен использовать следующие принципы: научности, системности, единства рационального и эмоционального, единства предметно-ориентированного и личностно-ориентированного обучения, доступности, наглядности, единства эмпирического и теоретического знания, активности в обучении, связи обучения психологии с жизнью, практикой [1, с. 33].

Усвоение учебного материала невозможно без самостоятельной работы студентов. Для более продуктивного усвоения психолого-педагогических дисциплин целесообразно студентам составлять схемы к изучаемым вопросам, подбирать иллюстрации к теоретическим положениям. Кроме этого для осмысления пройденного материала студентам помогут мини-исследования, которые будут служить демонстрацией метода или теоретического положения.

В процессе самостоятельной деятельности студенты учатся понимать и объяснять различные феномены жизни, выявляют психологические и педагогические принципы, которые повлияли на формирование современных теорий; раскрывают новейшие перспективы тенденций, формирующих облик современного знания.

Самостоятельной работой студентов и практическими занятиями лучше всего управлять с помощью метода программированного обучения: составить серию проблемных вопросов (учебных задач), четко и однозначно ориентирующих студентов в содержании и логике учебного материала, изложенного в лекциях и рекомендованной литературе. На практическом занятии может быть развернута дискуссия по обсуждению содержания тех же вопросов, которые легли в основу самостоятельной работы и над которыми студенты уже размышляли. Методика преподавания психолого-педагогических дисциплин может быть выражена примерно в такой формуле: от проблемного изложения лекции — через программирование самостоятельной работы студентов — к творческой дискуссии на практическом занятии [2, с. 35].

Для обеспечения полноценного осмысления научных знаний можно использовать различные дидактические средства: различного рода учебные задачи; задания на составление схем, таблиц; анализ ситуаций социально-психологического взаимодействия, ролевые игры, групповые тематические дискуссии по актуальным проблемам психологии и педагогики, просмотр видеofilьмов-иллюстраций по тематике занятий, психодиагностические процедуры, опыты и демонстрации для более глубокого усвоения учебной информации; комментарии различных методик; кейс-технологии.

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте акцент сделан на формировании компетенций студентов, поэтому очень важно на занятиях развивать у них навыки и умения интеллектуальной и учебной деятельности, помогать им устанавливать связь теории и практики, научить переносить знания в новые ситуации, осознать связь научных знаний с их будущей профессиональной деятельностью.

Современные требования к выпускнику вуза включают в себя умение использовать знания на практике, грамотно ориентироваться в различных жизненных ситуациях. Дисциплины психолого-педагогического цикла помогают этому.

Освоение психолого-педагогических дисциплин способствует развитию социально-психологической компетентности будущих специалистов, т.к. студенты знакомятся с социально-психологическими особенностями взаимоотношений, осваивают умения эффективной профессиональной коммуникации, приобретают навыки применения психологических подходов при обращении с различными людьми.

Кроме этого курсы психолого-педагогических дисциплин имеют воспитательный и развивающий потенциал в формировании и развитии личности студента, т.к. способствуют формированию у обучающихся общекультурных

и профессиональных компетенций. Они помогают развивать умения и навыки самопознания, самовоспитания и самосовершенствования у молодых людей, формировать целостный взгляд на мир.

В условиях подготовки студентов современного высшего учебного заведения очень важно обучающимся задуматься о самых базовых данностях бытия человека, развивать глубокую личностную рефлексивность. Практические занятия по психолого-педагогическим дисциплинам, дискуссии должны способствовать осознанию студентами таких категорий как «смысл» и «бессмысленность» существования, качество жизни. Важной составляющей занятий со студентами должна быть модификация личных ценностей, самопознание как поиск ответа на вопросы: что является основой и целью бытия человека, как ему найти свое место в мире. Студенческая пора является временем формирования мировоззрения человека, поэтому очень важно, чтобы занятия помогали самосовершенствоваться молодым людям, способствовали пониманию других людей, себя.

Таким образом, изучение психолого-педагогических дисциплин помогает в научной и практической подготовке студентов к деятельности, в формировании у них понимания высокой социальной значимости выбранной профессии, необходимости ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / И.А.Зимняя. Ростов н/Д: Феникс.1997. 480 с.
2. Сорокоумова Е.А. Педагогическая психология: Учебное пособие. СПб.: Питер. 2009. 176 с.

УДК 376.1

*Н.В.Быстрова, А.Ф.Уханов*

### ПРОФИЛАКТИКА БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

**Аннотация.** Воспитательная система школы охватывает весь педагогический процесс, объединяя обучение, внеурочную жизнь детей, разнообразную деятельность и общение за пределами школы. Под пристальным вниманием находится детская безнадзорность и связанная с этим профилактическая работа.

**Ключевые слова:** воспитательная работа, профилактика безнадзорности, воспитательная система, асоциальное поведение учащихся.

В настоящее время назрела необходимость внедрения системного подхода к организации воспитательной работы в общеобразовательных организациях. Данная необходимость продиктована требованиями нормативно правовых документов различного уровня в области образования. Системный подход предполагает создание воспитательной системы, понимаемой как целостный взаимосвязанный процесс обучения и воспитания, позволяющий решить задачи повышения воспитательного потенциала обучения; создать условия для развития у обучающихся социально-значимых качеств личности; воспитания законопослушного гражданина. Частью воспитательной системы общеобразовательной организации является деятельность по профилактике безнадзорности и асоциального поведения учащихся [1].

В соответствии с требованиями законодательства Российской Федерации, профилактическая работа с обучающимися в условиях общеобразовательной школы осуществляется по следующим направлениям:

- предупреждение совершения обучающимися разного рода противоправных деяний;
- профилактика безнадзорности обучающихся, пропусков ими учебных занятий по неуважительной причине;
- профилактика разного рода зависимостей у обучающихся (употребление алкоголя, наркотических и психоактивных веществ);
- профилактика экстремизма и негативных тенденций в молодежной среде.

Основным условием эффективности деятельности образовательной организации по данным направлениям, является комплексный, системный подход к решению проблем детской безнадзорности и асоциального поведения обучающихся, который реализуется путем привлечения к решению задач профилактической работы с обучающимися всех субъектов профилактики [3]. В школе к ним относятся: администрация школы, социальный педагог, педагог-психолог, классные руководители и учителя-предметники, органы ученического самоуправления и родительская общественность. Социальными партнерами общеобразовательной школы выступают органы и учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (органы внутренних дел, органы опеки и попечительства, образовательные организации дополнительного образования, медицинские учреждения и органы социальной защиты населения) [2].

Межведомственное взаимодействие с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в современных условиях, по нашему мнению, должно осуществляться

на основании договоров и планов совместных мероприятий, утвержденных на уровне руководителей соответствующих органов и учреждений с одной стороны и директора школы – с другой [4; 5].

Формами работы по профилактике асоциального поведения учащихся в условиях общеобразовательной школы являются:

- проведение индивидуальных бесед с учащимися, состоящими на внутри школьном учете и на учете в органах внутренних дел и их родителями (законными представителями);
- организация работы Совета по профилактике;
- оформление документов в органы и учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в отношении учащихся и родителей (законных представителей).

Данные формы профилактической работы являются традиционными и во многом уже не отвечают современным условиям. Практика работы диктует необходимость разработки и внедрения новых форм профилактической работы с учащимися.

Во многих регионах в качестве новой формы профилактической работы с детьми и подростками успешно внедряются институт наставничества и социальный (родительский) патруль.

Суть института наставничества выражается в том, что приказом директора общеобразовательной школы за каждым учащимся, состоящим на учете в органах внутренних дел, закреплены наставники из числа классных руководителей или иных педагогических работников. Они готовят и реализуют профилактические мероприятия в рамках плана индивидуально-воспитательных, профилактических мероприятий с несовершеннолетним [6].

Также большую роль в решении задач профилактической работы с учащимися играет, созданный в соответствии с областным положением социальный (родительский патруль) школы, в состав которого входят представители администрации образовательной организации, социальный педагог, представители родительской общности. Организация деятельности социального (родительского) патруля является новым перспективным направлением, повышающим эффективность работы по предупреждению асоциального поведения несовершеннолетних.

Таким образом, проводимая работа по профилактике асоциального поведения обучающихся должна охватывать все направления профилактики и носить целенаправленный, системный характер.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова Н.В. Проблема беспризорности несовершеннолетних в 20-е годы XX века (по материалам Нижегородской губернии) // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2014. № 7 (39). С. 9.
2. Быстрова Н.В. Философия и история образования // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 7 (62). С. 68.
3. Маркова С.М. Становление школьной системы образования в Нижегородской губернии в 20-е годы XX века: Монография / С.М.Маркова, Н.В.Быстрова // Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Волжский гос. инженерно-пед. ун-т». Н.Новгород, 2007. 144 с.
4. Попова Т.В., Быстрова Н.В. Безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних в российском обществе: история и современные реалии // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 17.
5. Попова Т.В. Специфика психолого-педагогической поддержки жизненного самоопределения современного подростка / Т.В.Попова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 5 (49). С. 89-91.
6. Плотникова, Е.Е. Развитие познавательной активности ребенка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 12 (80). С. 236-242.

УДК 621.311.001.57

*Д.О.Вернигорова, И.В.Небилович,  
П.Е.Рымарев, А.Г.Мальгин*

#### **О ВЗАИМОВЫГОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ ПРОФИЛЬНОЙ КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТА И ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ ПРОДУКТОВ В ТРЕНИРОВКИ И ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ**

**Аннотация:** В данной статье рассмотрены примеры использования программного комплекса «Модус» в работе промышленного предприятия. Выявлена и обоснована необходимость разработки тренажера квалифицированными сотрудниками и магистрантами кафедры энергетики для сотрудников предприятия АО «Самотлорнефтегаз» (г.Нижневартовск). Описывается процесс создания тренажера на основе данных реальных энергообъектов.

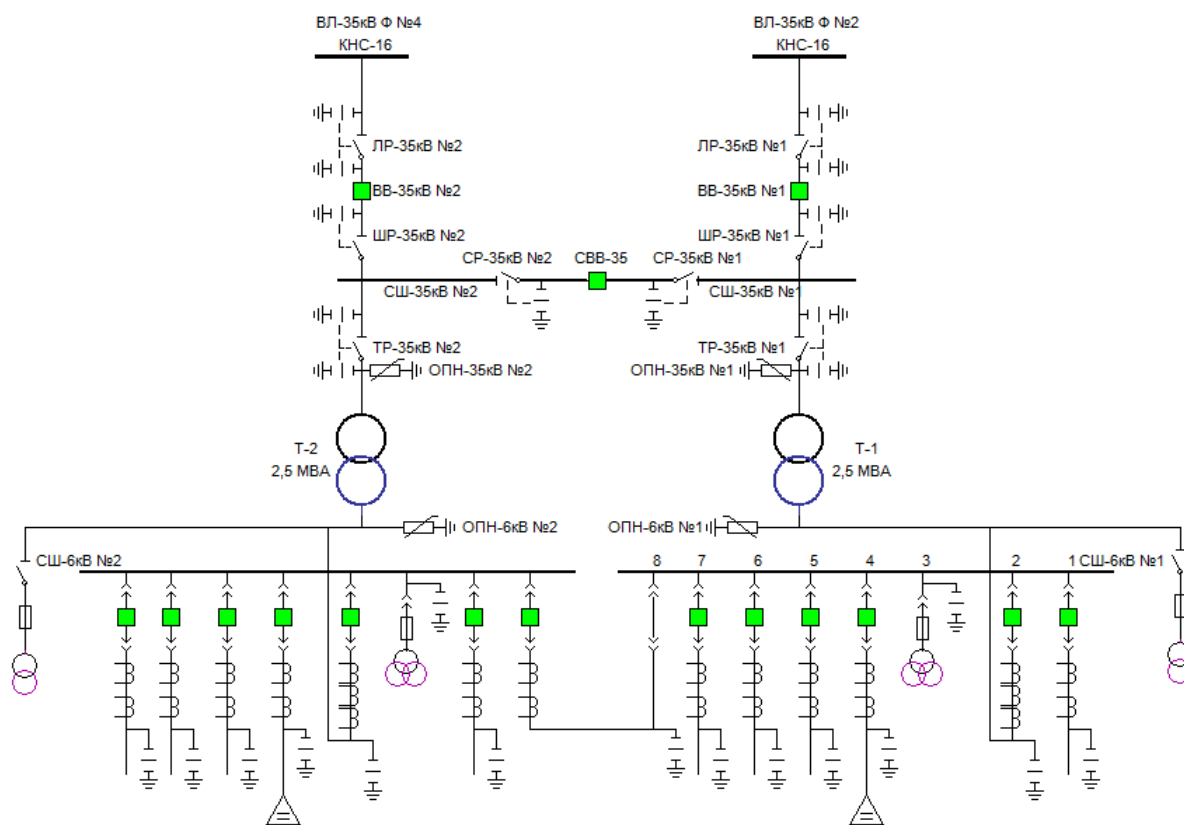
**Ключевые слова:** программный комплекс «Модус», персонал, промышленное предприятие, тренировочный пункт, повышение квалификации.

На современном этапе развития общества, практически во всех областях профессиональной деятельности представлено большое число компьютерных разработок, которые направлены на улучшение качества производства и проверку специальных навыков и умений сотрудников. Стоит отметить те сферы деятельности, в которых ошибки персонала могут привести к масштабному недоотпуску продукции и аварийным ситуациям на производстве. Особенно это касается тех отраслей, где существует риск для жизни людей.

Поэтому очень важно уделить внимание процессу отбора персонала и проверке качества знаний действующих сотрудников. В области энергетики такая возможность стала доступна, благодаря целому ряду специализированных программных комплексов. Например, компания «Модус» еще с 1994 года занимается разработкой программного обеспечения для оперативно-диспетчерских служб предприятий электроэнергетики [1].

Программный комплекс «Модус» является тренажером по оперативным переключениям для персонала энергетических объектов. С его помощью можно осуществлять обучение оперативного персонала и диспетчеров, профессиональную переподготовку и повышение квалификации сотрудников предприятий на макетах реальных энергообъектов.

Целью данной работы является создание моделей энергообъектов предприятия АО «Самотлорнефтегаз» (г. Нижневартовск) на базе виртуальной графики, с последующим внедрением тренажера в работу. Исходные данные для создания моделей получены в ходе обследования энергообъектов предприятия. На основе полученных данных – однолинейной схемы электрических соединений и бланка переключений в аварийных и нормальных режимах работы, при помощи визуального интерфейса тренажера «Модус», моделируется и адаптируется главная схема (рис. 1), щит управления и панели релейной защиты и автоматики.



**Рис. 1. Изображение главной схемы подстанции в тренажере «Модус»**

Созданные при помощи программного комплекса «Модус», имитационные модели реальных электрических подстанций предприятия являются основой для разработки программ обучения диспетчерского и оперативного персонала и включают проведение [5]:

- противоаварийных, плановых и режимных тренировок;
- соревнований между подразделениями предприятия или другими предприятиями города и округа.

На базе Управления по эксплуатации электрических сетей и электрооборудования АО «Самотлорнефтегаз» функционирует тренировочный пункт, который может быть использован для тренировок, переподготовки и повышения квалификации персонала предприятия.

Можно выделить несколько этапов подготовки персонала:

1. Ознакомительный – знакомство с инструкциями и составом оборудования, выполнение типовых упражнений.

2. Подготовительный – окончание изучения должностных инструкций в полном объеме, выполнение расширенного набора типовых упражнений (локализация аварийных ситуаций).

3. Практический – выполнение работ на щите управления.

Приобретение навыка принятия именно правильного решения на основании прогноза аварийной ситуации на подстанции, а не за счет подбора инструкций и есть основной итог прохождения тренировочных занятий на основе «Модуса» [3].

Важным аспектом при разработке и внедрении тренажера конкретных энергообъектов предприятия является учет затрат на внедрение модели и программ тренировок.

В рамках написания магистерской диссертации, осуществляется совместная работа заинтересованных подразделений АО «Самотлорнефтегаз» и кафедры энергетики ФГБОУ ВПО «Нижневартковского государственного университета» результатом которой является значительная экономия средств предприятия. Во-первых, кафедра энергетики предоставляет квалифицированные кадры – разработчиков программного комплекса для конкретного пользователя, что позволяет не привлекать сотрудников АО «Самотлорнефтегаз» к непосредственной разработке моделей для тренажера. Во-вторых, существенная финансовая выгода при организации тренировок, обучения и повышения квалификации персонала предприятия, за счет отсутствия необходимости в отъезде и проживании сотрудников в другом населенном пункте для прохождения курсов повышения квалификации. Также возможно осуществлять профессиональную переподготовку на базе кафедры университета. В совокупности, это облегчает процесс внедрения программного комплекса «Модус» в успешную работу предприятия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Амелин С.В. Графоаналитическое имитационное моделирование электротехнических комплексов и систем электроснабжения: Дис. ... канд. техн. наук: 05.09.03 Самара, 2006. 226 с.

2. Карчевский А.А. Анализ задачи подготовки оперативного персонала // Материалы 3-го ежегодного семинара фирмы Модус. М., 1998.

3. Кубарьков Ю.П. Разработка элементов экспертных систем для информационного моделирования режимов работы электрических сетей 6-35кВ // Вестник Самарского государственного технического университета. Вып. 15. Серия «Технические науки». Самара, 2002.

4. Мальгин Г.В., Малышева Н.Н., Павлов А.А. Подготовка оперативного персонала в электроэнергетике / Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (г.Нижневартковск, 12–13 февраля 2015 года). Часть II. Нижневартковск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2015. С. 137–140.

5. Модус // ПК «МОДУС»: сайт. Москва, 1994-2015. URL: <http://swman.ru/> (дата обращения: 03.10.2015).

УДК 159.9

О.В.Гачаева

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ

**Аннотация.** Необходимость психолого-педагогического сопровождения замещающих семей как фактор, способствующий полноценному развитию и социализации личности приёмного ребёнка и повышению психолого-педагогической компетентности замещающих родителей.

**Ключевые слова:** замещающая семья, психолого-педагогическое сопровождение, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

В настоящее время одной из основных составляющих государственной социальной политики является обеспечение гарантий права ребенка жить и воспитываться в семье. С этой целью государство развернуло широкую кампанию по устройству детей в приемные семьи, которая подразумевает сентиментальную социальную рекламу, материальную поддержку семей, которые уже воспитывают приемных детей, плановую статистику для специалистов, занимающихся устройством детей в приемные семьи.

Исторически детей, оставшихся без попечения взрослых, передавали в государственные учреждения для воспитания и последующей интеграции в жизнь общества. Однако, на сегодняшний момент учитывается приоритетное право ребенка жить и воспитываться в кровной семье, а дети, оставшиеся без попечения родителей, подлежат передаче на воспитание в замещающую семью (ст. 123 Семейного кодекса Российской Федерации).

Анализ зарубежного и отечественного исторического опыта социальной помощи детям, оставшимся без попечения родителей (Н.П.Иванова, П.Котли, Н.Н.Максимов, В.С.Мухина. K.Mollenhauer, И.И.Осипова, В.Н.Ослон, Н.Ф.Рыбакова, Г.В.Семья, И.Н.Старостина, Т.С.Todd, А.Б.Холмогорова) свидетельствует о наибольшей эффективности воспитания в приемной семье. Такому воспитанию присущи непрерывность, продолжительность, устойчивость, возможность обеспечения индивидуального подхода, безопасности, защищенности ребенка, удовлетворения потребности в более тесных эмоциональных отношениях, привязанности [3, 4].

В настоящее время на базе БУ «Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей «Аистенок» действует отделение психолого-педагогической помощи, специалисты, которого осуществляют подготовку и сопровождение замещающих семей. Прежде чем диагностически изучить психологические особенности семьи, педагоги-психологи готовят граждан, изъявивших желание стать замещающими родителями, к получению специальных родительских компетенций в области проблем воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. В ходе обучения рассказывают о сущности «трудного поведения», о значении возрастных кризисов и кризисных периодов в семье, о различных детских проблемах, таких, например, как ложь и воровство, знакомим с психологическими особенностями детей-сирот и пр. [6].

Под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем систему психолого-педагогических мер, направленных на предотвращение семейного неблагополучия, преодоление трудностей воспитания в замещающей семье и обеспечивающих такие психолого-педагогические и социально-психологические условия жизнедеятельности замещающих родителей и ребёнка, которые способствуют полноценному развитию и социализации личности приёмного ребёнка и повышению психолого-педагогической компетентности замещающих родителей.

В качестве важнейшего механизма этой помощи рассматривается «опора на ресурсы». При этом сама семья с приемным ребенком представляет собой сложную систему, «перегруженную» задачами, которые она решает в процессе становления и развития. Семья должна интегрировать приемного ребенка и начать функционировать как новое системное целое. Одновременно она должна стать реабилитационным пространством для ребенка с его нарушениями привязанности и другими последствиями депривационного воспитания и т.д. На нее начинает оказывать влияние множество внешних факторов, с которыми раньше она не сталкивалась. В окружении семьи появляются новые специалисты, она вынуждена выстраивать взаимодействие с различными учреждениями и службами. Изменяются требования к семье. Чтобы эффективно осуществлять замещающую семейную заботу, семейная система должна выйти на новый уровень функционирования, преодолеть естественное для любой системы сопротивление, измениться в соответствии с новыми требованиями своего развития. Все это становится предметом социального и психолого-педагогического сопровождения [1].

Основной направляющей психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи является формирование паспорта семьи, которое включает в себя следующие направления работы:

1. Психологическая диагностика. Она включает в себя: анкетирование кандидатов (оценка личности кандидата, его прошлого опыта, отношения к себе и своей жизни); диагностику мотивационной сферы, эмоционального состояния и личностных особенностей приемного родителя, а также его представлений о семейных ролях и детско-родительских отношениях.

2. Индивидуальная беседа с замещающими родителями. Беседа позволяет провести первичное индивидуальное знакомство с каждым из членов замещающей семьи, а также позволяет оценить не только потребности, мотивы, склонности, интересы, черты характера, познавательные процессы, но и выявить глубоко личные переживания членов семьи, в той или иной мере затрудняющие жизнь семьи в целом.

3. Составление генограммы семьи. Генограмма – это графическая запись информации о семье. Она позволяет определить свое место в семейной цепочке, а также содержит в себе огромное количество информации, предоставляемой в схематичной форме, в виде кружочков и квадратиков. Это помогает педагогу – психологу охватить единым взглядом всю семейную историю. В процессе работы на основе данной техники, члены семьи получают возможность самоидентификации, они сами начинают понимать свое место в семейной иерархии. Начинают понимать, а что в действительности происходит в их семье, что позволяет человеку раскрыть потенциалы и пересмотреть свое место в семье.

4. «Линия жизни». Составляется со слов приемного родителя истории жизни, прошлого опыта ребенка, что позволяет выявить частоту и количество переживания психотравмирующих ситуаций в жизни ребенка, потерю близких и значимых для него людей, наличие жестокого обращения, нарушение привязанности и т.д. Это помогает педагогу-психологу определить направления работы с семьей.



5. Экокарта семьи. Ее цель — схематически изобразить семью и изучить ее потребности, а также взаимосвязи с другими семьями, социальными организациями и институтами. Связи, напряженность, поддержка и множество других проявлений внутрисемейных и метасемейных взаимоотношений могут быть наглядно представлены на основе этой методики, кроме того, она позволяет выявить эмоциональные и материальные ресурсы семьи.

При составлении карты взаимоотношений семьи с внешним миром определяются люди, эмоционально значимые для семьи, включая и тех, кого сейчас нет рядом с ними. Также могут быть изучены взаимоотношения между членами семьи. Составляя экокарту семьи, педагог-психолог, по сути дела, присоединяется к ней, становится ее членом, как бы работает с ней над одним общим делом [5].

6. Психологическое консультирование. Сущность консультирования в процессе психолого-педагогического сопровождения, состоит в оказании помощи членам семьи посредством их психологического просвещения, а также в выработке, на основе результатов психодиагностики, специальных рекомендаций по изменению определенных психологических факторов, затрудняющих нормальное функционирование личности в условиях функционирования семьи.

7. Психологическое просвещение. Данное направление работы психолога предполагает тематические семинары, клубную деятельность, проведение индивидуальных консультаций по вопросам воспитания, образования детей, подготовки их к самостоятельной жизни, а также проведение тренингов по развитию родительской компетенции. Они проводятся в рамках «Школы приемных родителей».

Мероприятия, реализуемые в рамках психолого-педагогического сопровождения замещающих семей:

1. Разработка индивидуальных программ социально-психолого-педагогического сопровождения семьи.
2. Психологическую диагностику индивидуальных особенностей ребенка и сетей его социальных контактов.
3. Ведение учета социально-психолого-педагогической диагностически в работе с семьей, что включает исследование особенностей функционирования семейной системы (диагностика детско-родительских, супружеских взаимоотношений; консультации).
4. Ведение учета коррекционной работы с семьей.
5. Консультирование по различным психологическим и педагогическим вопросам, организацию постоянного взаимодействия с семьей и оказание ей конкретной психолого-педагогической помощи, а также экстренной психологической помощи, создание позитивной атмосферы и благоприятных условий во взаимоотношениях в семье.
6. Выбор педагогом - психологом оптимальных технологий для предупреждения кризисных и конфликтных ситуаций в семье.
7. Поддержка замещающих родителей в трудных ситуациях.
8. Коррекция детско-родительских взаимоотношений в замещающей семье.
9. Коррекция внутреннего психологического состояния приемных родителей, снятие у них тревожности, напряженности и получение эмоциональной поддержки.
10. Отслеживание динамики развития и изменений в семейной структуре.

Таким образом, мы предполагаем, что психолого-педагогическое сопровождение способствует: успешной адаптации членов семьи к изменениям семейной системы; оптимальному психическому развитию ребенка; обеспечению психологического благополучия всех членов замещающей семьи; повышению воспитательного потенциала приемных родителей; восстановлению семейных отношений.

Необходимость психолого-педагогического сопровождения заключается также в профилактике возвратов приемных детей из семей обратно в детские дома, центры из-за некомпетентности замещающих родителей в решении детско-родительских проблем общения и взаимодействия, проблем трудного поведения ребенка. К сожалению, опасность возврата ребенка из семьи будет существовать на протяжении всего периода проживания ребенка в замещающей семье и это может быть связано как с объективными, так и с субъективными причинами [2].

Риски возвратов детей из семей, возможно минимализировать только благодаря постоянному сопровождению замещающей семьи командой специалистов, способной своевременно оказать помощь, поддержку, дать рекомендации, а при необходимости купировать назревающий конфликт на начальной стадии.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ослон В.Н. Проблемы сопровождения замещающих семей. // Детский дом. 2008. № 29 (4).
2. Ослон В.Н. Модель психологического сопровождения замещающей семьи в рамках эколого-динамического подхода // Детский дом. 2010. № 37 (4).
3. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006.
4. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 32-39.

5. Захарова Ж. Подготовка замещающих родителей к новой роли // Социальная педагогика. 2008. № 1. С. 35-38.  
6. Захарова Ж.А. Программа подготовки замещающих родителей / Под ред. В.М.Басовой. Кострома: Авантитул, 2006.

УДК 372.881.111.22

С.В.Григорьева

## АНАЛИЗ УСТНОЙ ЧАСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО ЭКЗАМЕНА TELC И ЕГЭ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

**Аннотация.** Автор рассматривает и комментирует процедуру проведения устной части международного экзамена Telc и Единого Государственного Экзамена по немецкому языку. В статье сделана попытка проанализировать приемы итоговой оценки качества образования по немецкому языку.

**Ключевые слова:** немецкий язык, международные экзамены, ЕГЭ.

На сегодняшний день подготовка к международным экзаменам по иностранным языкам стала особенно востребована среди школьников старших классов и студентов. Владение немецким языком является одним из обязательных условий для поступления и обучения в немецком колледже и вузе. Требуемым минимальным уровнем владения языком является уровень B1. Знания языка необходимо подтвердить соответствующим языковым сертификатом, например, Telc. Европейские сертификаты по языкам удостоверяют, что уровень языковой компетенции B1 соответствует пороговому уровню Общеευропейских компетенций владения иностранным языком.

Критерии для оценки говорения в рамках экзамена Telc составлены на основе банка «иллюстративных дескрипторов», разработанных и проверенных на практике. Шкалы дескрипторов основываются на подробно разработанной системе категорий для описания того, что значит владение/использование языка и кого можно назвать владеющим языком/пользователем.

В основе описания критериев лежит деятельностный подход, с помощью которого устанавливается взаимосвязь между использованием и изучением языка.

Пользователи и изучающие язык рассматриваются как *социальной деятельности*, то есть члены социума, решающие *задачи*, (не обязательно связанные с языком) в определенных *условиях*, в определенной *ситуации*, в определенной *сфере деятельности*. Речевая деятельность осуществляется в более широком социальном контексте, который и определяет истинный смысл высказывания. Деятельностный подход позволяет учитывать весь диапазон личностных характеристик человека как субъекта социальной деятельности, в первую очередь когнитивные, эмоциональные и волевые ресурсы. Использование языка и его изучение включают *действия* человека, в процессе выполнения которых он развивает ряд *компетенций: общую и коммуникативную*. Они обеспечивают решение *задач* в различных *условиях* с учетом различных *ограничений* и реализуются в *видах деятельности и процессах (действиях)*, направленных на порождение *и/или* восприятие *текстов*, в связи с определенными *темами и сферами общения* и с применением соответствующих *стратегий*. Учет этих стратегий коммуникантами ведет к дальнейшему развитию и модификации этих компетенций [2].

На экзамене Telc осуществляется главным образом контроль коммуникативных умений, а не только знание формальных аспектов языка, что характерно и для российского ЕГЭ по иностранным языкам. Экзамен не является самоцелью, а представляет собой естественное завершение курса, основанного на коммуникативном обучении языку, и отражает достигнутые на определенном уровне процесса изучения учебные цели.

Устный экзамен Telc состоит из трех частей: 1. Социальные контакты; 2. Тематическая беседа; 3. Решение задачи. В устном экзамене принимают участие, как правило, два кандидата одновременно. Экзаменатор должен говорить как можно меньше для того, чтобы обеспечить максимальную коммуникацию между экзаменуемыми. До начала экзамена в распоряжении кандидатов имеется 20 минут для подготовки к трем частям с помощью экзаменационных листов. В течение этого времени испытуемым не разрешается разговаривать друг с другом. Общее время говорения на экзамене по всем трем частям составляет не более 15 минут.

Экзамен должен быть похож на беседу двух людей. От кандидатов требуется разговаривать друг с другом на разные повседневные темы. Они должны активно участвовать в разговоре и отвечать на вопросы партнера или реагировать на его утверждения. Для преодоления проблем в общении им рекомендуется помогать друг другу или просить пояснения, что положительно оценивается экзаменаторами. Записи, сделанные во время 20 минутной подготовки, могут быть использованы на устном экзамене, однако учащимся не разрешается непосредственно читать их.

В первой части экзаменатор приглашает обоих/обеих экзаменуемых к беседе, которая дает им возможность познакомиться друг с другом или узнать больше о партнере. Цель – не заваливать вопросами друг друга

и не придерживаться строгой последовательности вопросов, а начать непосредственный разговор на основании заданных тем. Оба партнера имеют одинаковое задание для части 1.

Во второй части устного экзамена партнеры имеют различную информацию на экзаменационном листе. Сначала экзаменатор просит кандидатов коротко проинформировать друг друга о мнениях, представленных на их листах. Потом следует обменяться собственными мнениями относительно этой темы.

В последней части экзамена партнерам предстоит совместно решить задачу. Партнеры рассказывают друг другу о своих идеях относительно заданной темы и выслушивают предложения друг друга. Затем им следует согласовать их идеи. Пункты на экзаменационном листе могут помочь в выполнении задания. Партнеры получают одинаковое описание задачи для части 3.

Далее остановимся на рассмотрении Новой модели устной части ЕГЭ по иностранным языкам и позволим себе задать несколько вопросов уважаемым составителям устной части ЕГЭ.

Согласно школьным стандартам, выпускники общеобразовательных организаций должны достичь порогового уровня В1 иноязычной коммуникативной компетенции (терминология Совета Европы) при обучении на базовом уровне и превысить его при обучении на профильном уровне [1], то есть формат заданий устной части ЕГЭ может быть релевантен заданиям экзамена Telc B1.

Тестирование умений говорения является одним из рациональных способов проверки общего владения иностранным языком, определения уровня сформированности коммуникативной компетенции, поскольку главным средством коммуникации является устная речь. Тесты устной коммуникации позволяют осуществлять личностно-ориентированный подход к самой процедуре тестирования, поскольку при этом создаются условия для максимально естественного устного общения участников тестирования.

Устная часть контрольных измерительных материалов ЕГЭ по немецкому языку включает в себя 4 задания:

В первом задании нужно прочесть вслух небольшой текст научно-популярного характера. В задании 2 предлагается ознакомиться с рекламными объявлениями и задать пять вопросов на основе ключевых слов. В задании 3 следует выбрать одну из трёх фотографий и описать её на основе плана. В задании 4 ставится задача сравнить две фотографии на основе предложенного плана. Время на подготовку каждой части – 1,5 минуты, время говорения – 2 минуты. Общее время ответа одного экзаменуемого (включая время на подготовку) – 15 минут. Нам представляется невозможным за 6 минут подготовиться к выполнению заданий, включающих два монологических высказывания, каждое оптимальным объемом в 10 фраз.

Среди требований, положенных в основу создания новой модели устной части экзамена и разработки пробных материалов напомним и прокомментируем следующие: *1. Проверять наиболее существенные для общения коммуникативные умения; 2. Предусматривать переход на определенном этапе к компьютеризированной форме; 3. Исключение экзаменатора-собеседника.*

В целом говорение рассматривается как комплекс умений выражать свои мысли в устной форме. Совокупность этих умений определяет готовность и возможность общения и является объектом контроля говорения как вида речевой деятельности. Эти умения конкретизируются в зависимости от формы устно-речевого общения: диалогической или монологической. Однако, форма коммуникации-разговор с машиной – кажется не совсем уместной, так как ее нельзя охарактеризовать ни как монологическую, ни как диалогическую. Кроме того, в реальной ситуации общения испытуемым вряд ли представится такая возможность, а, главное, возникнет такая необходимость, к примеру, как запись описания фотографии на электронный носитель. Возникает также вопрос о целесообразности исключения экзаменатора. Выше была описана процедура проведения устного экзамена Telc, где экзаменатор выступает в роли организатора, помощника, направляющего кандидатов; найти таких помощников из числа школьных учителей не составит труда, специального обучения это не потребует. Подобный положительный, на наш взгляд, опыт проведения проверки умений устной речи имеется и в России при проведении Регионального и Всероссийского этапов Олимпиады школьников по иностранным языкам. В целях экономии времени и экспертных ресурсов можно организовать устный экзамен одновременно с двумя учащимися. Тогда экзаменуемым будет предоставлена возможность общаться с равными собеседниками, а не с незнакомым учителем и не с компьютером. Компьютер послужит техническим средством, позволяющим сделать запись ответов, что позволит обеспечить их хранение с возможностью обращения к ним при проверке и в случае апелляций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вербичкая М.В., Махмурян К.С., Симкин В.Н. Методические рекомендации по некоторым аспектам совершенствования преподавания английского языка // ФИПИ. М., 2014.
2. <http://www.telc.net/pruefungsteilnehmende/sprachpruefungen/pruefungen/detail/zertifikat-deutsch-telc-deutsch-b1.html#=#=2>.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ

Изменения, происходящие в обществе, выдвигают новые требования к личности человека. Современной России необходима неординарная творческая личность с высоким интеллектом и такими способностями, как: креативность, самостоятельность, коммуникативность, способность принимать решения, стремление к достижению высокого уровня компетентности. Поэтому проблема развития одаренности в настоящее время становится все более актуальной. А раннее выявление и развитие одаренных, талантливых детей, их поддержка на протяжении всего периода обучения в дошкольных учреждениях, школе, ВУЗе составляет одну из главных проблем совершенствования системы образования.

В последние годы одаренные дети стали объектом национального интереса. В государственных документах подчеркивается, что наряду с реализацией новых образовательных стандартов следует выстроить систему поиска, поддержки и сопровождения одаренных детей в течение всего периода становления личности. В Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов определены следующие направления работы с одаренными детьми и молодежью: развитие кадрового и методического обеспечения; развитие организационных форм выявления и работы; развитие системы интеллектуальных, творческих и спортивных состязаний; развитие системы сопровождения. В концепции также представлен инновационный механизм реализации творческой одаренной личности в РФ, объединяющий усилия школы, семьи, региональных и федеральных властей [3].

Многолетние наблюдения учёных, занимающихся проблемой одаренных детей, подтверждают, что даже высокоодаренные дети не показывают хороших достижений при отсутствии специальной и длительной педагогической и иной поддержки. Особенно важным в психосоциальном и познавательном развитии таких детей считается период от 2 до 7 лет. По последним данным примерно пятая часть детей в дошкольном возрасте, т.е. 20%, может быть отнесена к одаренным детям. Но они, как правило, лишены необходимых условий для развития их талантов. Необходима система работы по выявлению и развитию одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста, способствующая наиболее полному раскрытию их личности, развитию способностей к самосовершенствованию, самостоятельному и успешному усвоению новых знаний, формированию умений и компетентностей.

Успешные, на наш взгляд, попытки создания такой системы сложилась в работе Арзамасского филиала ННГУ. В основу работы положена «Рабочая концепция одаренности», разработанная группой ученых РАО и РАН. В данной концепции одаренность рассматривается как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [4]. Участники эксперимента определяют условия и механизмы эффективного поиска и поддержки талантливых детей, продумывают систему работы по раннему выявлению и развитию детской одаренности, выстраивая её в непрерывный педагогический процесс.

Разработанная программа «Надежда России» ставит своей целью: формирование в среде широкой общественности понимания проблем детской одаренности, необходимости бережного отношения и поддержки этой категории детей; создание оптимальных условий для развития и реализации возможностей и способностей одаренных детей независимо от типа и вида образовательного учреждения; формирование системы работы по выявлению, развитию и поддержке одаренных детей. Программа предусматривает решение следующих задач: разработка и реализация научно-методического сопровождения работы по развитию детской одаренности (новые технологии, методики, формы организации образовательного процесса); издание программ, методических пособий, дидактических рекомендаций и др.; подготовка и переподготовка педагогических кадров; конструирование элементов развивающей среды для развития и реализации возможностей и способностей одаренных детей; издательская деятельность, освещение проблем и направлений работы, в том числе и в средствах массовой информации.

Работа осуществляется в несколько этапов. На первом этапе изучаются различные концепции по данной проблеме; разрабатывается пакет документов; изучаются личностные особенности детей, определяются их психологические проблемы; осуществляется организация кадрового обеспечения, вовлечение в целенаправленную работу педагогических работников. Определена первоначальная тема исследования – «Апробация технологий исследовательского и проектного обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста».

Особенностью эксперимента является и то, что он проводится в обычной массовой школе. Каждое образовательное учреждение создает свою модель образовательного процесса, учитывающую интересы, возможности, способности и потребности каждого обучающегося. Разрабатываются программы экспериментальной работы образовательных учреждений, создаётся и постоянно обновляется банк данных «Одаренные дети».

Основной задачей в работе с детьми на этом этапе является диагностирование и последующее формирование и развитие детских способностей к самоактуализации, к эффективной реализации их повышенных возможностей в будущей профессиональной деятельности.

По результатам диагностики интересов, возможностей, способностей и потребностей обучаемых, изучаются личностные особенности детей; определяются психологические проблемы; выявляются виды и скрытый потенциал детской одаренности. Эти данные позволяют вводить в систему обучения различные элективные курсы, разрабатывать индивидуальные программы развития для каждого ребенка (индивидуальная психолого-педагогическая карта), в основе которой лежат разработки профессора А.И.Савенкова.

Проводятся круглые столы с преподавателями института и специалистами образовательных учреждений, на которых выстраиваются перспективы работы и обсуждаются проблемы. К наиболее актуальным из них следует отнести: недостаточно разработанное психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей; слабая подготовка и методическая поддержка педагогов; необходимость совершенствования работы по научно-методическому сопровождению деятельности образовательных учреждений, реализации вариативных программ по социализации одаренных детей; методическая и практическая помощь родителям; разработка механизма взаимодействия различных ведомств, организаций, ученых, специалистов научно-исследовательских институтов, учреждений высшего профессионального образования. В ФГОС начального общего образования говорится «В системе образования начинают превалировать методы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности учащегося, направленной на решение реальных жизненных задач. Признанными подходами здесь выступают деятельность-ориентированное обучение; учение, направленное на решение проблем (задач); проектные формы организации обучения» [1, с. 11].

Огромные потенциальные возможности заложены в исследовательской и проектной деятельности учащихся. В процессе исследовательской деятельности формируется исследователь, происходит деловое, творческое и научное общение между руководителем и исследователями-учащимися, воспитываются и в полной мере раскрываются возможности школьника, его способности в научном поиске. Подготовка педагогов, работающих по проблеме развития детской одаренности, имеет свою специфику, требует специальных подходов. Институт, как научно-методический центр соединения науки с практикой, в течение ряда лет на основе внедрения в образовательные учреждения инноваций создает определённые условия для расширения знаний учителей об особенностях одаренных детей, овладения методами диагностики, совершенствования технологии обучения. Во всех экспериментальных учреждениях созданы и успешно функционируют социальные психолого-педагогические службы, которые сегодня являются важной и неотъемлемой частью успешной деятельности современной школы и занимают значимое место в создании реальных условий для формирования и развития способностей детей.

Следующая тема исследования – «Содержание образования как фактор развития детской одаренности». Традиционная школа решала проблему: как обращаться с ребенком, чтобы он более охотно и успешно усваивал содержание образования. В отличие от традиционной современная школа решает вопрос иначе: каким должно быть содержание образования, чтобы осуществлялось всестороннее развитие ребенка: не ребенок должен подстраиваться под содержание образования, а содержание образования под ребенка с учетом его реальных психологических механизмов интеллектуального развития [5]. На этом этапе осуществляется развитие творческих и исследовательских способностей детей, формирование необходимых жизненных навыков. Основное внимание уделяется созданию условий и совершенствованию системы выявления и развития одаренных детей с последующей дифференцированной работой с ними.

Усиливается аналитико-диагностическая направленность деятельности педагогов. Уделяется внимание выбору технологии обучения с учетом индивидуальных особенностей детей. В то же время анализ анкет педагогов о профессиональных затруднениях показывает необходимость в острой потребности в общих и специальных психолого-педагогических знаниях по диагностике и разностороннему развитию одаренного ребенка, так как до сих пор на наиболее ответственной ступени обучения, начальной школе, задача общего развития ребенка, укрепление и углубление его познавательной потребности, расширение диапазона исследовательского поиска не всегда решается на должном уровне.

В рамках реализации программы создаётся научно-практическая лаборатория «Развитие детской одаренности в образовательной среде», научным руководителем которой является Савенков А.И., д.п.н., д. психол. н., профессор. Деятельность лаборатории направлена на определение методологии раннего распознавания

одаренности, разработку механизмов выявления одаренности, технологий, методик, форм поиска и поддержки талантливых детей. А также на определение проблем, препятствующих эффективной работе с одаренными детьми, и поиска путей их решения.

Результаты работы по развитию детской одаренности были представлены на научно-практических конференциях различного уровня. Конференции показали эффективность тесного сотрудничества науки и практики. Анализ и обобщение опыта работы по развитию одаренности детей дошкольного и младшего школьного возраста позволяют сделать следующие выводы. Приобретенные умения и навыки исследовательской деятельности оказывают большое влияние на формирование личности ребенка. Педагоги и психологи отмечают положительную динамику в развитии детей: улучшилась речь, повысилась познавательная активность, даже у детей с низким интеллектуальным уровнем. Дети стали логически рассуждать и давать обоснованные ответы, улучшились образно-логическое мышление, внимание, память, мотивация учения; значительно повысился общий уровень. Кроме того, выявлены психолого-педагогические условия, необходимые для развития детской одаренности; разработаны и внедрены программы, новые методики психолого-педагогического сопровождения детей, технологии и формы работы по развитию детской одаренности; расширена сеть образовательных учреждений, работающих по развитию детской одаренности, и, следовательно, увеличено количество одаренных детей, которым оказывается необходимая поддержка [2, с. 17].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. М.: Просвещение, 2010.
2. Гусев Д.А., Зайкин М.И. «От народных ремесел – к духовным идеалам культурного наследия» // Высшее образование сегодня. 2014. № 1. С. 80-83.
3. Данилина Р.А. Сотрудничество Арзамасского педагогического института с образовательными учреждениями по раннему выявлению и поддержке развития детской одаренности в условиях внедрения новых образовательных стандартов / Детская одаренность: проблемы, опыт, перспективы»: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Арзамас: АГПИ, 2012.
4. Жесткова Е.А. Изучение профессионального самоопределения школьников // Акмеология. Научно-практический журнал. 2014. № 1-2. С. 80-81.
5. Кудаква Н.С., Загородняя Д.И. Дистанционное обучение младших школьников // Начальная школа. 2013. № 5. С. 15-18.
6. Рабочая концепция одаренности. М., 2003.
7. Савенков А.И. Психология детской одаренности: Учебное пособие. М.: Генезис, 2009.
8. Савенков А.И., Данилина Р.А., Титков Е.П. Развитие детской одаренности в образовательной среде: Коллективная монография. Арзамас: АГПИ, 2010.

УДК 821.512.122.

*К.Т.Жанузакова*

#### ФОРМЫ ПРОНИКНОВЕНИЯ РОМАНТИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ В РЕАЛИСТИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КАЗАХСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

**Аннотация.** В статье рассматриваются формы проникновений романтических элементов в реалистические произведения в казахской литературе 1970-90 гг. Выявляются характерные особенности романтико-реалистической двуплановости в практике преподавания казахской литературы.

**Ключевые слова:** казахская литература, романтико-реалистическая двуплановость, объективные и субъективные начала, образно-идейное содержание, средства изображений.

Как известно из практики мировой литературы в разные времена в реалистических произведениях известных писателей романтическое начало проявляется в разных формах. Романтические элементы в реалистических произведениях, сохраняя художественно-эстетическую значимость, подчиняются общей структуре реалистического произведения. Если реалисты изображают правду жизни и общественные явления по объективным закономерностям, в романтизме важную роль играет авторская идея, вытекающая из авторского миропонимания. Романтики жизненные явления пропускают через свое «я», изображают действительность согласно определенному идеалу. При анализе художественных произведений нужно учитывать особенности художественных систем.

Иногда в произведениях одного писателя объективные и субъективные начала переплетаются, и доминируя в зависимости от времени и отдельного произведения. Шекспир – реалист, однако, по мнению исследователей,

произведения «Метель», «Зимняя сказка» отличаются субъективным, романтическим колоритом. Романтическая струя в «Восточных поэмах» А.Пушкина, романтические мотивы в поэзии Абая Кунанбаева, М.Жумабаева, субъективно-лирическое начало в ранних произведениях М.Ауэзова «Доля обездоленных», «Красавица в трауре» подтверждают наши слова.

В произведениях мировой литературы формы проникновения романтического начала в реалистических произведениях многообразны. Обращение писателя реалиста к романтическим образам свидетельствует о сложности его эстетического отношения к действительности. Романтико-реалистическая двуплановость порождается характером соотношения между духовной и социальной сторонами жизни, разными взаимоотношениями между человеком и обществом, духовными исканиями-поиском личности и социальным поведением. Поэтому разделение отдельных произведений писателей к реалистическому или романтическому типу оказываются неплодотворными.

1970-90 годы XX века в казахской прозе произведения видных писателей А.Кекильбаева, Д.Исабекова, Р.Токтарова, О.Бокеева, Т.Абдикова, С.Санбаева и д.т. отличались не только реалистической правдивостью, но и романтическим колоритом. Этот романтизм не был рупором социалистического реализма, «высокой романтикой», изображающей советскую жизнь однобоко, с патетикой, на высокой ноте. Писатели-новаторы, сохраняя национальные традиции, пытались выйти из стереотипа, сложившегося в литературе. Казахские писатели, несмотря на жесткую цензуру партии, пытались изобразить духовные искания и трагические явления, через которые прошел народ. Они отказались от однобокого изображения действительности, по возможности показывая противоречия развития общества. В художественном произведении свою точку зрения художники слова выражали иногда в открытой форме, иногда иносказательно и романтизм послужил одним из средств передачи правды. В литературе появился романтический герой, сложная и противоречивая натура, с критическим отношением к обществу, а также в разладе с ним и недовольный средой. В художественном произведении такой герой, не довольствуясь действительностью, отчуждался от общества, выражал внутреннее несогласие, духовный протест. Они протестуют против пошлости, «вечного однообразия повседневной жизни», духовной косности и черствости, страдали от нехватки духовных ценностей. Писатели в произведениях, написанных в романтическом стиле, тяготеют к философским обобщениям. Основной акцент делается от социальной жизни к духовному пространству, к сложному, внутреннему миру личности. Конфликт назревает между человеком и обществом, человеком и природой.

Развитие романтизма в казахской прозе в новом качестве было результатом художественного поиска новых возможностей романтизма. В казахской прозе в произведениях таких писателей как О.Бокеев, Т.Абдиков, А.Кекильбаев, Д.Исабеков, Р.Токтаров, Д.Досжанов наблюдаем черты «нового романтизма», отличающегося от романтики социалистического реализма. В этих произведениях романтический герой не доволен действительностью, восстает против повседневности, пошлости, духовной косности. У писателей нарастает тяга к иррациональному миру, фантастике, мифологическим сюжетам.

1970-90 годы литература, стилистически обогащаясь, развивается плодотворно. Рассматривая историю литературы с новой точки зрения, мы наблюдаем, что в ткань многих реалистических произведений органично вплетаются романтические элементы. Писатели, знакомые с лучшими образцами мировой классики, в познании человека, в изображении их духовной жизни отличаются друг от друга художественным своеобразием, писательской индивидуальностью.

Произведения А.Кекильбаева в романтическом русле изображают прошлое, седую давность, древнюю историю предков, и находит в них отклик с современностью, затрагивая нравственные проблемы с глубоким общечеловеческим смыслом. Произведения «Степные баллады», «Конец легенды» написаны на историко-романтическую тему. Писатель ищет романтический идеал в историческом прошлом. «Баллада забытых лет», «Хатынгольская баллада» – историко-романтические повести, написанные в духе баллады. Романтизмом окрашены и тематика произведения, образная и языковая система. Лиро-эпические предания, народные сказания, сказочные мотивы вплетаются в основную ткань повествования.

О.Бокеев глубокую взаимосвязь, целостное единство человека и природы возвышает до пантеистического чувства и разрешает вечные проблемы человеческой сущности на романтическом, философском уровне. Романтический герой не принимает социальный, промышленный, научно-технический прогресс, который приносит новые контрасты в общество, «дробление» духовного мира человека. В «Музтау» романтический герой Актан находит себе пристанище в лесу; в «Осиротевшем верблюжонке» Акбота отправляется в вечный путь, шагая с верблюжонком по морю. В финале повести «Снежная девушка» Нуржан навсегда остается в снежной, холодной степи с Алмажан. В повести «Атау-кере» Старик, отчуждаясь от человеческого общества, цивилизации, живет с детьми в горной пещере. Таган в конце повести тоже предпочитает лоно природы и остается там. Герои О.Бокеева, отчуждаясь от своей среды, где царит безнравственность, жестокость, бездушие, находят духовную гармонию, идеал в природе.

Произведения Т.Абдикова «Правая рука», «Истина», «Горят огни ада», «Война нравственности» написаны в романтическом стиле. Романтические герои Т.Абдикова отделяются от своей среды, разочарованные, не могут найти духовного спокойствия. В «Правой руке» жизнь Алмы изображается вне социального общества. Она в физическом разладе с собой, ей враждебна ее правая рука. Неразрешимые противоречия возникают не только в объективной действительности, но и в духовном мире личности. Противоречия, углубляясь, раздваивают личность в рассказе «Правая рука».

Романтизм в произведениях О.Бокеева проникает в образно-идейное содержание, в средства изображений, в языковую систему. В произведениях Т.Абдикова романтические элементы выражаются в создании характера образа. Его персонажи, на первый взгляд, кажутся «странными, непонятными». Романтический характер персонажей Т.Абдикова проявляется вокруг этих «непонятностей». Общее в романтических произведениях О.Бокеева и Т.Абдикова – мотив одиночества, противоречия личности с обществом, страдание от духовной нищеты. У Т.Абдикова конфликт усугубляется, разочарование и тоска героев от одиночества намного глубже, трагичнее. Они страдают от безысходности, предаются трагическому настроению, отчаянию и скорби, не только отчуждаются от общества, но и кончают жизнь самоубийством. В произведениях писателя с романтическим мотивом часто встречается тема раздвоения личности и тема смерти. В этой связи интересна мысль представителя классического романтизма Новалиса: «Смерть – это романтизированный принцип нашей жизни. Смерть – это жизнь после смерти. Жизнь усиливается посредством смерти» [1, с. 106].

Романтизм в реалистических произведениях и наоборот доказывает об условности понятий, как «чисто» реалистическое или романтическое произведение. Романтико-реалистические произведения всегда несут на себе печать индивидуальной неповторимости, национального колорита, в них чувствуется дыхание исторической эпохи. Здесь могут иметь место литературные эксперименты. Об этом исследователь романтизма А.Гаджиев пишет: «Несомненно, романтико-реалистическая двуплановость порождается характером соотношений между духовными и социальными сторонами жизни. Историческая эпоха и обуславливает двойственность, двуплановость эстетического отношения художника» [2, с. 265]. Эпоха научного, технического прогресса наряду с ростом материальных благ, порождает экологические, социальные, духовные проблемы в обществе. С развитием общества углубляется конфликт между человеком и природой, человеком и обществом. Дисгармония в обществе, социальные катаклизмы, доведение до предела противоречий и контрастов в обществе – не могут не повлиять на эстетическо-художественное миропонимание художника.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Литературные манифесты западноевропейских романтиков. М.:МГУ, 1980. 630 с.
2. Гаджиев А. Романтизм мен реализм. Теория литературно-художественных типов творчества. Баку: Элм, 1972. 348 с.

УДК 378

*К.Г.Жапарова, С.А.Абдрахманова*

#### ВОПРОСЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию вопросов образования в Республике Казахстан. Особое внимание уделяется причинам реформирования. Ссылка сделана на нормативные документы, принятые правительством. Дана характеристика педагогу нового поколения, выделены уровни компетенции.

**Ключевые слова:** компетенция, компетентность, концепция, креативность, реформирование, госо, модель.

Образование занимает особое место в развитии общества, именно оно определяет его будущее, формирует его интеллектуальный потенциал, как активной личности, так и государства в целом. Построение демократического общества и вхождение республики в мировое образовательное сообщество потребовали перехода на новую модель национальной системы образования. Образование – это сфера ответственности государства за воспитание и обучение будущего поколения. Это залог прогресса благосостояния каждого гражданина и государства. Слова мыслителя казахского народа Абая «Сила человека заключается в его разуме и знаниях» [1] остаются актуальными и в наши дни. Поэтому приоритетное внимание к системе образования является основой развития государства.

Глава государства Н.Назарбаев в Послании народу Казахстана «К конкурентноспособному Казахстану, конкурентноспособной экономике, конкурентноспособной нации» отметил, что стране нужна новая



государственная программа образования. Масштабное реформирование предусмотрено в Законе РК «Об образовании» [2]. Государственной программе развития образования РК на 2011-2020 годы [3], в Концепции развития образования РК до 2015 года [4].

На сегодняшний день в Казахстане во многих отраслях экономики остро стоит проблема с наличием высококвалифицированных специалистов, дефицита педагогических кадров. Если говорить о качестве педагогических кадров, то это означает: те люди, которые планируют работать в учреждениях профессионального образования в современных условиях, должны обладать удвоенным для этого потенциалом. В настоящее время от современного педагога требуется конструктивного, нестандартного, творческого типа мышления, характеризующегося возможностью модифицировать, принимать оригинальные решения, рассматривать проблемы под новым углом зрения. В связи с этим на первый план выходят определенные требования к такой личности – креативность, активность, социальная ответственность, обладание развитым интеллектом, устойчивая мотивация познавательной деятельности. И эти определения и уточнения нужны, как основной ориентир для правильной профессиональной ориентации будущего педагога, учителя новатора. Для систем образования, вышедших из советской, актуальным является переход от ориентации на усвоение знаний, умений, навыков к приобретению компетенции. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями, способностями, позволяющими ему обоснованно судить. Важным методологическим и практическим вопросом является то, какие компетенции должны составлять содержание образования. В работе российского специалиста С.Е. Шишова приводится примерный перечень ключевых компетенций, составленный на базе списка компетенций, выработанного на семинарах Совета Европы в рамках проекта «Среднее образование в Европе». Профессиональная компетенция, центрирующая содержание современных образовательных стандартов, не может рассматриваться как системообразующая в компетентностной модели будущего педагога. В Республике Казахстан в Концепции выделяются такие уровни компетенции, как:

- национальный – базовые компетенции;
- уровень широких образовательных областей;
- уровень образовательных предметов.

В свете новой парадигмы образования важнейшая роль отводится качеству профессиональной подготовки педагогов новой формации, переподготовки и повышения квалификации работающих педагогических кадров. Профессиональное развитие педагогов сегодня организуется на следующих уровнях: самообразование, школа, район, город, область, республика.

В качестве ценности образовательной политики в переходное время принятых всем обществом, называют следующие:

- открытость новому опыту;
- готовность к социальным переменам;
- понимание разнообразия мнений и установок окружающих;
- готовность формировать и отстаивать собственное мнение;
- ориентация на настоящее и будущее [1, с. 24].

Принятие этих ценностей создает условие для профессиональной ориентации учителей к новым требованиям в условиях модернизации образования. В связи с этим пересматриваются содержание и структура подготовки педагогических кадров в ВУЗах и колледжах, увеличены сроки педагогической практики, планируется подготовка учителей по интегрированным специальностям. Разработаны проекты Концепций непрерывного педагогического образования педагога новой формации.

В 2020 году в Казахстане осуществится полный переход на 12 –летнюю модель обучения. Разработан поэтапный план мероприятий. В настоящее время в 104 школах страны проводится экспериментальная работа по внедрению новой модели. Глава государства Н. Назарбаев в Послании народу Казахстана заявил: «К 2020 году мы осуществим полный переход на 12-летнюю модель обучения. Для этого к 2015 году мы построим не менее 200 школ за счет средств республиканского бюджета и столько же – за счет местных бюджетов» [5]. На 2016-2020 годы запланировано поэтапное внедрение стандартов 12-летнего образования. Технология обучения и оценки приближены к вузовским: кредитная технология, профилизация, высокая квалификация преподавателей. Переход позволит выдвинуть новые цели, отвечающие современным требованиям.

В перспективе основным результатом реализации подхода должна стать обновленная подготовка кадров, мотивированных к педагогической профессии и готовых к инновационной деятельности в условиях реформирования отечественной системы образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. История Казахстана: преподавания в школах и вузах. 2008 г. № 11.
2. Закон об Образовании Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III.

3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы. Астана, 2010.
4. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года. (Казахстанская правда, 2005 г.)
5. Назарбаев Н. Послание народу Казахстана. 2015.
6. Кукушкина В.С. Педагогические технологии. Москва; Ростов н/Д, 2006.

УДК 159.9

*Е.В.Калашникова*

## ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ (ДЕВИАНТНОЙ) СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности влияния девиантной семьи на психологическое развитие ребенка.

**Ключевые слова:** девиантное (неблагополучное) родительство, последствия девиантного родительства.

Различные проблемы детства и родительства остаются актуальными на протяжении многих десятилетий и приобретают особую значимость в настоящее время. Семья, и в частности родители, играют весомую роль в психологическом развитии личности ребенка.

Семейное неблагополучие – комплекс причин различного характера, связанных с нарушением выполнения воспитательной функции семьи, вызывающих изменения личности ребенка и приводящих к девиантному поведению [2]. Очень часто между родителями и ребенком наблюдается эмоциональное отторжение. Непоследовательность и противоречивость воспитания, которая характеризуется разрывом между требованиями к ребенку и контролем над ним, несогласованностью педагогических действий родителей, бабушек дезориентирует ребенка. Непонимание закономерностей и своеобразии личностного развития детей, и несоответствие требований и ожиданий родителей возможностям и потребностям детей также усугубляют психологическое состояние ребенка. Родительская негибкость в отношениях с детьми, которая выражается в недостаточном учете жизненной ситуации, в запрограммированности требований, в отсутствии альтернатив в решениях проблем. А также, навязывание ребенку собственного мнения, в резкой смене отношения к нему (недостаток заботы сменяется ее избытком или наоборот излишеством) – нередкая ошибка, которая встречается у родителей в воспитании детей.

Девиантное (неблагополучное) родительство влечет за собой три вида последствий: социальные, психические и физические.

Социальные последствия включают в себя главным образом: социальное сиротство, большое количество детей оставшихся без попечения родителей, при наличии физической способности нести ответственность за своего ребенка; трудности социализации, возникают сложности в получении образования и дальнейшего трудоустройства, родители не способны обеспечить полноценную заботу своему ребенку без помощи третьих лиц; увеличивается риск возникновения безнадзорности и преступности подростков в семьях с проявлениями девиантного родительства.

Психологические последствия включают в себя: стресс как сильное эмоциональное потрясение; нежелание принимать меры по профилактике психологического здоровья самих родителей, что сказывается на взаимоотношениях с ребенком; повтор «жизненного сценария», повторение неблагополучного семейного опыта в собственной родительской семье.

Физические последствия включают в себя: травматизацию и инвалидность, в случаях избияния детей, алкоголизации и наркотизации родителей; различного рода соматические заболевания.

Последствия девиантного родительства отражаются во всех сферах жизнедеятельности и функционирования семьи.

Основные сложности, возникающие у детей в неблагополучных семьях – это проблемы взаимоотношений с родителями. Причем сложность увеличивается еще и потому, что родители часто не понимают, что с детьми подросткового возраста общение должно строиться по-другому, нежели с детьми более ранних возрастных периодов развития. Не всегда родители понимают, как выстраивать гармоничные взаимоотношения, строящиеся на любви и безусловном принятии их детей и что нужно запрещать, а что следует разрешать. Все это может создать весьма непростую ситуацию.

Давно известно, что в проявлении эмоциональных и поведенческих расстройств или других психологических проблем задействован ряд неблагоприятных событий детства, своего прошлого. Внутрисемейные конфликты, отсутствие любви, привязанностей, присутствие прошлого опыта ребенка, смерть одного из родителей, воспитание детского дома, вторичное сиротство, родительская жестокость, или просто непоследовательность в системе наказаний.

Одной из особенностей неблагополучных семей выступает стереотипный способ мышления, при котором дети выражают свое отношение к окружающему миру, отражают качество полученного опыта, который состоит из нескольких факторов: ощущение, что «враждебный мир воздействует на меня, а я только пассивный человек воздействия»; либо/или опыт агрессии без умения настроить нюансы аффективного переживания; и сопровождающий этот недостаток гибкости в крайне узком круге вербальных реакций; сопутствующая неспособность сосредоточиться на событиях изменяющейся жизни таким образом, чтобы впоследствии адаптироваться и перестроиться и преодолеть личностные переживания. Этот кластер черт отражает способы переживания мира внутри семьи и дома, т.к. основное обучение происходит здесь, в микросистеме – семье. Впечатляют определенные качества физической и социальной среды детей и шаблоны реакций, которые у них воспитали.

Еще одна существенная черта семейной и домашней атмосферы – ее непостоянство и непредсказуемость, что также затрудняет самоопределение, самоактуализацию растущего ребенка по отношению к окружающему миру. Дома ребенок встречается с миром преходящих предметов и событий, с поведенческими реакциями членов семьи. Например, кровать, в которой обычно спит ребенок, может быть отдана другому ребенку, или временному визитеру, в то время как эти дети будут ютиться на другой кровати. География дома и его устройство (расположение) препятствуют развитию чувства «У меня есть место в семье и вообще в мире». В семье отсутствуют внутрисемейные правила, режим дня, у всех членов семьи, приемы пищи не имеют строго определенного времени, порядка и места.

Такие дети не имеют опыта положительных межличностных взаимоотношений, так как их контакты в социуме (детские сады, общеобразовательные школы, досуговые учреждения) нерегулярны и непостоянны.

В плане социализации ребенка эти семьи можно охарактеризовать двумя основными факторами:

- реакции родителей на поведение детей относительно случайны (редки) и тем самым недостаточны для того, чтобы передавать правила для интериоризации;
- родительский акцент на контроль и запреты, а не на поддержку и руководство.

В этих семьях можно увидеть образцы родительских реакций, схожих с дорожными знаками: они дают инструкции «не делай этого» в конкретный момент, но не предписывают ничего на будущее. Непредсказуемость контролирующих родительских сигналов препятствует развитию и пониманию правил, и ребенок не может определить, что именно в его поведении неприемлемо. В результате он учится определять границы «допустимого», реагируя в основном на настроение родителей. Он научается, что запреты «не делай» связаны с болью или властью матери, других властных фигур. Например: «Не делай так, потому что я сказала» или «Не делай этого, т.к. ты меня нервируешь», или «Не делай этого, а то получишь».

При отсутствии норм, регулирующих поведение, и переживании контроля дети нуждаются в постоянном участии родителей в организации их межличностных взаимодействий. Взаимодействия всех членов семьи неэффективны, они усиливают негативные ситуации (конфликты), когда истощенная мать не выработала единой линии реагирования на действия ребенка.

В этих семьях, как уже было отмечено, жизненный опыт характеризуется непостоянством, случайностью, быстрыми изменениями настроения, или быстрым темпом межличностных контактов, или отсутствием контакта, границами контроля, меняющимися в зависимости от родительского настроения, отсутствием поддержки и ориентации на нормы.

Каким образом эти процессы развиваются у детей из неблагополучных семей? Различные авторы описали ближайшее окружение, в котором росли дети в неблагополучных семьях, указывая на некоторые факторы, способные блокировать развитие твердого чувства «я» и способности к самонаблюдению [1]. Характер среды, где живет ребенок, и его отношения со взрослым таковы, что подкрепление наблюдений происходит нечасто и в результате – качество реагирования снижается. Например, дошкольники в благополучной семье за выполнение чего-либо, особенно за успешное выполнение задания ожидают награды. Отсутствие такого ожидания в девиантной семье снижает у ребенка мотивацию к выполнению задания и соответственно не способствует самоподкреплению (мотивированию) за счет ощущения своей компетентности.

В неблагополучных семьях очень мало последовательного типа взаимодействия, который так обычен в благополучных семьях, где родители ставят перед ребенком цели и задачи, следят за их исполнением и подкрепляют (словом, прикосновением) за его выполнение, формирует у ребенка способность передать наблюдаемое. Ребенок, растущий в сложном и запутанном мире, по мере своего развития нуждается в значимых взрослых, которые бы давали ему необходимую информацию о мире, что помогло бы ему привести в порядок знание о действительности.

Необходимо использовать все социально-педагогические средства профилактической работы для предотвращения случаев девиантного родительства. Начинать такую профилактическую работу с будущими родителями,

следует в подростковом возрасте, т.к. именно в этом возрасте закладываются социальные установки и понимание административной и правовой ответственности.

Основная наша задача взрослых, имеющих опыт и соответствующее профессиональное образование познакомить детей с особой духовной культурой – присущей гармоничной семье, а также поделиться жизненным опытом, мудростью, помочь детям обрести личностную зрелость, моральную, психологическую и духовную готовность к родительству.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Архиреева Т.В. Психология родительства и детско-родительских отношений: Учеб-метод. Пособие. Великий Новгород: НовГУ, 2006. 16 с.
2. Овчарова Р.В. Психология родительства. М., 2005 368 с.

УДК 504.4; 37.01

*В.П.Кузнецова, Э.А.Кузнецова*

### ИЗУЧЕНИЕ ОПАСНОСТЕЙ РЕГИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В КУРСЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

Учебная дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» является обязательной дисциплиной федеральных государственных образовательных стандартов всех направлений бакалавриата и специалитета высшего профессионального образования. Формирование у студентов культуры безопасности, экологического сознания и риск-ориентированного мышления, при котором вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве важнейших приоритетов жизнедеятельности человека – одна из важнейших задач данного курса [2].

Одна из наиболее актуальных задач современного образования заключается в изучении студентами, в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», опасностей регионального уровня – как техногенного, так и природного происхождения, которые отражают многообразное антропогенное воздействие на территорию и характеризуют природную среду конкретного региона.

Ханты-Мансийский автономный округ-Югра является одним из самых динамично развивающихся регионов России, обладает огромным и разнообразным природно-ресурсным потенциалом. Экологическая ситуация в округе формируется под влиянием фактора воздействия народного хозяйства на окружающую среду.

Для комплексной оценки и изучения антропогенного воздействия необходим анализ статистических и картографических сведений, что невозможно без применения современных информационных технологий. Наиболее эффективными в данном случае можно считать геоинформационные системы, которые обеспечивают пространственную привязку данных, позволяют создавать цифровые карты распределения для одного или нескольких параметров, отражают динамику процессов [9].

Посредством геоинформационной системы, нами создан тематический иллюстративный материал, предназначенного для изучения студентами региональных опасностей, характерных для территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (рис. 1, 2).

На долю автономного округа приходится 48,7% общероссийской добычи нефти [6]. В административно-территориальном плане, лидерами по добыче нефти являются Сургутский и Нижневартовский районы, несмотря на небольшое снижение добычи нефти за 2009-2013 гг. (рис. 1). Таким образом, нефтегазодобывающий комплекс, являющийся основой экономики округа, представляет серьезную угрозу экологической безопасности и является средой возникновения техногенных опасностей [8].

В результате функционирования нефтегазодобывающего комплекса, на предприятиях и нефтепромыслах автономного округа происходят аварийные разливы, связанные с добычей углеводородного сырья. Преимущественно, аварийность на нефтепроводах носит локальный характер. В 2013 году отмечается максимальное, за данный период, количество территориальных аварий – более крупного масштаба (таблица 1). Основными причинами аварий являются внутренняя и внешняя коррозии труб. В административном отношении наиболее высокой аварийностью характеризуются Нефтеюганский, Нижневартовский и Сургутский районы [6, 9].

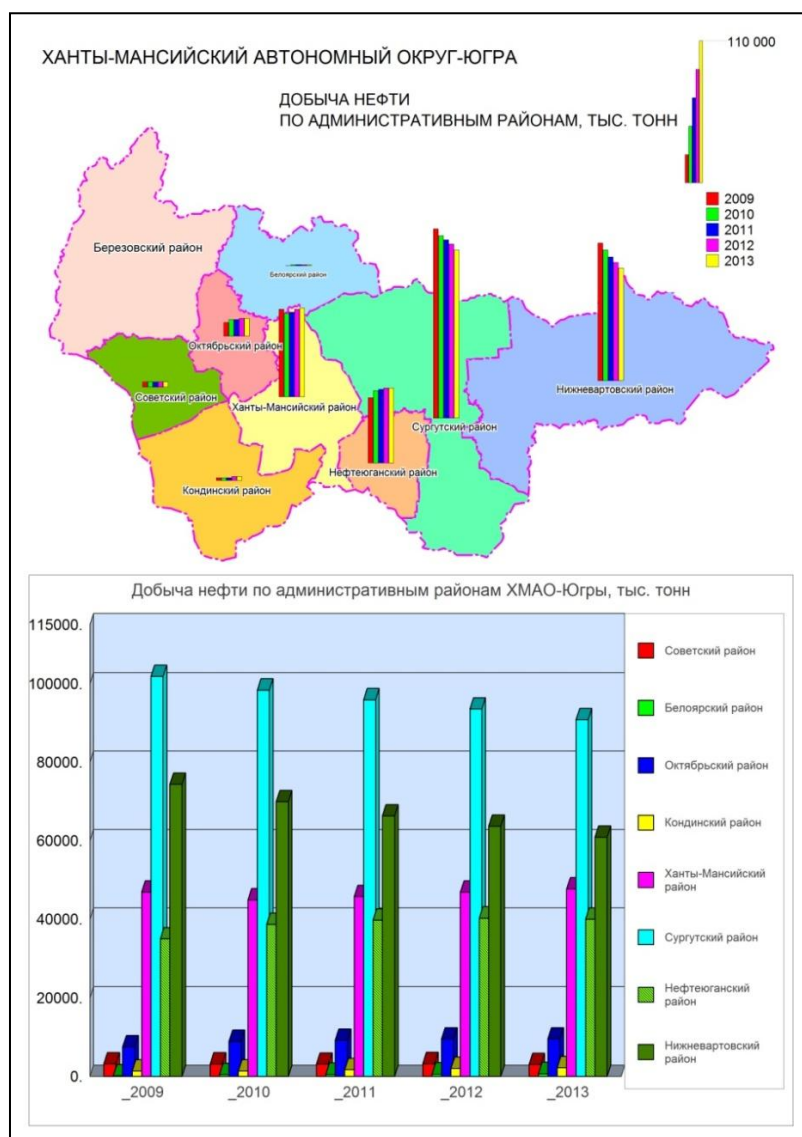


Рис. 1. Карта-схема «Количественные показатели добычи нефти в ХМАО – Югре за 2009-2013 гг.» [3, 4, 5, 6, 8], созданная в геоинформационной среде

Таблица 1

Аварийность на нефтепромысловых трубопроводах в ХМАО – Югре [5, 6]

Год	Количество аварий	Причины аварий				Категория аварии		
		коррозия	механические повреждения	строительный брак	прочие	локальная	муниципальная	территориальная
2008	5 007	4 870	7	64	66	5 007	0	0
2009	4 797	4 727	6	27	37	4 795	1	1
2010	4 371	4 308	7	11	45	4 371	0	0
2011	3 601	3 485	17	75	24	3 615	0	0
2012	3 209	3 154	12	20	23	3 209	0	1
2013	2 794	2 556	5	12	221	2 794	0	170

Общее количество аварий, происходящих на нефтепромысловых трубопроводах в пределах Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, в последние годы снижается (таблица 1).

ХМАО-Югра – регион, подверженный загрязнению атмосферы в результате техногенной освоенности и интенсивной производственной деятельности, что представляет опасность и негативно отражается на среде обитания человека. Основными организованными источниками загрязнения атмосферного воздуха на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры являются трубы печей и факелы [6]. Из всех муниципальных образований автономного округа, наибольший вклад в загрязнение атмосферного воздуха стабильно вносят Нижневартовский, Нефтеюганский, Сургутский и Ханты-Мансийский районы. На их долю в 2013 г. пришлось 74,01% от всех выбросов. Среди городов региона, максимальный объем выбросов загрязняющих веществ приходится на г. Сургут, наименьший – на г. Радужный, г. Советский (рис. 2).

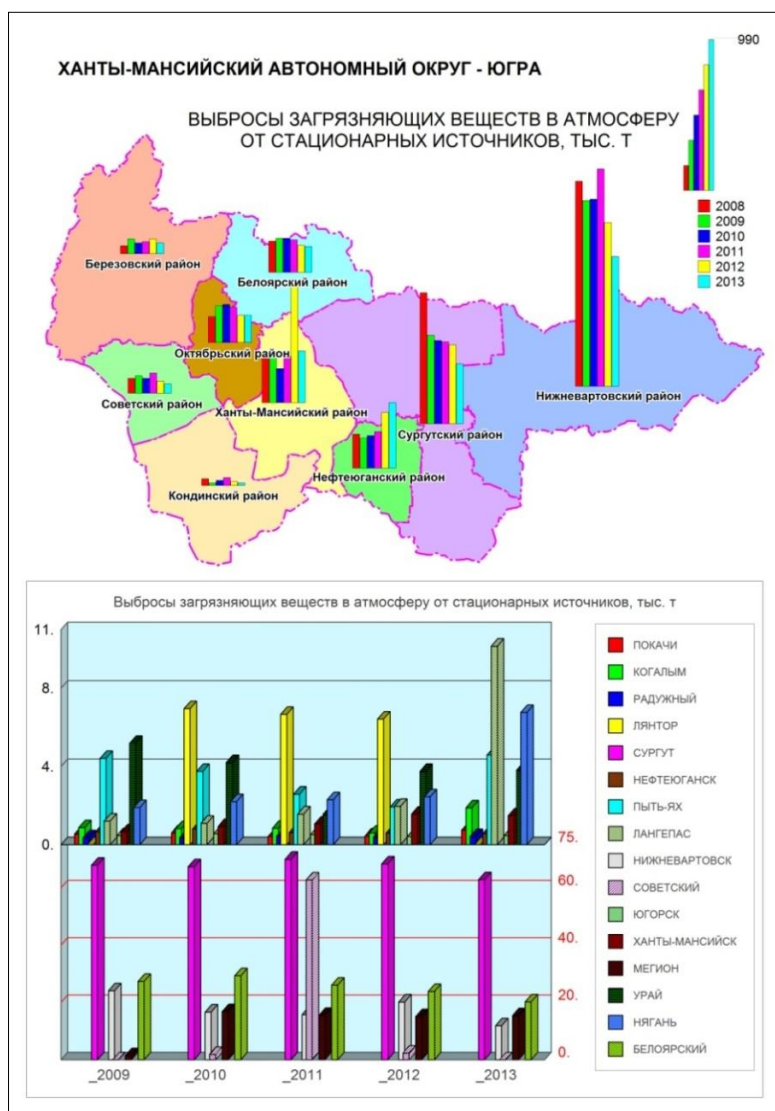


Рис. 2. Карта-схема «Выбросы загрязняющих веществ в атмосферу в ХМАО – Югре за 2008-2013 гг.» [3, 4, 5, 6, 8], созданная в геоинформационной среде

На территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры развивается целый ряд опасных природных процессов, способных привести к возникновению природных чрезвычайных ситуаций: интенсивные снегопады, метели, ливни, сильный ветер, морозы, град, гололедно-изморозные явления, наводнения, снежные лавины, селевые потоки, оползневые и криогенные процессы, землетрясения. Все они в разной степени способны негативно влиять на население и хозяйство округа в зависимости от характера распространения, проявления, повторяемости и количественных параметров, характеризующих их разрушительную способность [9].

При изучении чрезвычайных ситуаций необходимо учитывать динамику статистических данных. Количество чрезвычайных ситуаций на территории ХМАО – Югры, как и в целом по России, за 2009-2012 гг. значительно возросло, затем, за 2013-2014 гг. немного уменьшилось. Представлено количество человек, пострадавших и погибших в чрезвычайных ситуациях в соотношении региона ХМАО-Югры и Российской Федерации (таблицы 2 – 4).

Таблица 2

## Количество чрезвычайных ситуаций (за 2009 – 2014 гг.) [7].

Территория	Год					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ХМАО - Югра	5	3	3	7	1	3
Российская Федерация	429	360	297	438	335	262

Таблица 3

## Количество населения (чел.), пострадавших в чрезвычайных ситуациях (за 2009 – 2014 гг.) [7]

Территория	Год					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ХМАО - Югра	1 142	2	5	42	0	12
Российская Федерация	3 020	2 908	23 294	95 118	211 540	129 869

Таблица 4

## Количество населения (чел.), погибшего в чрезвычайных ситуациях (за 2009 – 2014 гг.) [7]

Территория	Год					
	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ХМАО - Югра	18	15	7	9	0	11
Российская Федерация	734	683	791	832	620	567

В курсе безопасности жизнедеятельности для более полного изучения опасностей природного и техногенного характера на территории ХМАО – Югры, целесообразно применять наглядный материал – картографические произведения [9].

Картографического материала, характеризующего особенности чрезвычайных ситуаций на территории ХМАО – Югры, адаптированного для студентов, изучающих курс «Безопасность жизнедеятельности» не существует, в связи с этим, разработка данного вопроса весьма актуальна. Серия разработанных карт дополнит теоретический материал и наглядно продемонстрирует особенности пространственного распространения изучаемых объектов, процессов и явлений, связанных с чрезвычайными ситуациями природного и техногенного происхождения на региональном уровне.

В результате изучения региональных опасностей в курсе «Безопасность жизнедеятельности», характерных для территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, студенты приобретают умение идентифицировать основные опасности непосредственно своей среды обитания, оценивать риск их реализации, выбирать методы защиты от опасностей применительно к конкретному региону и к сфере своей будущей профессиональной деятельности [2]. При этом для оптимального изучения студентами особенностей пространственно-временного распространения техногенных, природных опасностей и чрезвычайных ситуаций на территории Ханты-Мансийского автономного округа-Югры следует применять специальные методы обработки данных и определять формы представления наглядного (картографического) материала.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Горшкова Л.П., Решетникова В.Н. Геоинформационные технологии как элемент профессиональной подготовки специалистов по безопасности жизнедеятельности // Культура безопасности жизнедеятельности: матер. Всерос. науч. практич. конф. с междунар. участием. Балашов, апрель, 2012 г. / Под ред. А.В.Викулова, Н.В.Тимушкиной. Балашов: Николаев, 2012. С. 255–256.
2. Девисилов В.А. Примерная программа дисциплины (курса) «Безопасность жизнедеятельности» (проект) (для всех направлений высшего профессионального образования - бакалавриат и специалитет) // Безопасность в техносфере. М.: Научно-издательский центр ИНФРА-М. 2010. № 2. С. 52-64.
3. Доклад об экологической ситуации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в 2010 году. Ханты-Мансийск: ООО «Принт-Класс», 2011. 128 с.
4. Доклад об экологической ситуации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в 2011 году. Ханты-Мансийск: ООО «Печатное дело», 2012. 139 с.
5. Доклад об экологической ситуации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в 2012 году. Ханты-Мансийск: ООО «Печатное дело», 2013. 178 с.
6. Доклад об экологической ситуации в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре в 2013 году. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2014. 166 с.

7. Единая межведомственная информационно-статистическая система. Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. [Электр. ресурс]. <http://www.fedstat.ru/indicators/start.do>.

8. Информационный бюллетень «О состоянии окружающей среды Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в 2008-2009 годах». Ханты-Мансийск: ООО «Принт-Класс», 2010. 131 с.

9. Кузнецова Э.А., Кузнецова В.П. Применение метода геоинформационного картографирования в изучении чрезвычайных ситуаций // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 7 февраля 2014 года) / Отв. ред. А.В.Коричко. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. Ч. III. С. 18–21.

УДК 378.14

Е.В.Кутузова

## УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА

**Аннотация:** В данной статье рассматривается процесс учебно-профессионального проектирования в области графического дизайна. Автором рассмотрена методика выполнения дизайн-проекта по разработке фирменного стиля в наружной рекламе.

**Ключевые слова:** проект, проектирование, учебно-профессиональное проектирование, профессиональное обучение.

Создание проекта в области графического дизайна сложный, длительный процесс. При проектировании студенту художнику-проектировщику необходимо руководствоваться методическими рекомендациями по выполнению дизайн-проекта. Методика – это, прежде всего, последовательные стадии работы, которые представляют промежуточные этапы разработки дизайнерского проекта [1]. Соответственно, им присуще определенное содержание. Выполнение дизайн-проекта по разработке фирменного стиля в наружной рекламе состоит из следующих этапов:

### 1. Подготовительный этап.

*Получения технического задания.*

Техническое задание, это документ, предназначенный для дизайнера, в котором описываются все требования, предъявляемые к разрабатываемому проекту, а также сведения, относящиеся к деятельности заказчика или свойства продукта, являющегося центральным объектом проекта.

*Определение целей и задач проекта.*

На данной ступени формулируются целевые установки, происходит постановка задач, формулируется предполагаемый итог.

*Анализ подосновы проектируемого объекта.*

Студентом-проектировщиком изучается документация об объекте проектирования.

Содержание первого этапа, прежде всего, в мыслительной деятельности, предшествующей выполнению проекта. В процессе подготовительного этапа изучаются основные требования и исходные данные.

### 2. Поисково – исследовательский.

*Анализ аналогов фирменного стиля в наружной рекламе.*

Студенты самостоятельно изучают образцы или изображения аналогов. Выявляют сильные и удачные стороны, а так же недостатки аналогичных разработок. Определяют визуальные несоответствия между элементами объекта, а так же между объектом и средой, выявляют функциональные недостатки и противоречия, анализируют эргономические показатели.

*Разработка идеи и концепции.*

На данном этапе выполнения проекта студентом разрабатывается идея и концепция, выполняется первоначальные зарисовки, которые создают первое впечатление о будущем дизайн-проекте.

Концепция (от лат. *conceptio* — понимание, система), определённый способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет и др., руководящая идея для их систематического освещения [3].

Таким образом, от дизайн-концепции зависит новизна и перспективность авторских предложений, особенности их дальнейшего развития и даже судьбаприятия их зрителем, который будет оценивать привлекательность и практичность данного проекта.

### 3. Этап: Творческий поиск



Этап творческого поиска содержит три структурных уровня – клаузуры, эскиз-идеи и первичного эскизирования:

#### *Исполнение клаузура.*

Клаузура - краткосрочное творческое задание на тему проекта, это задание позволяет выявить, насколько и в какой мере были проведены все предпроектные исследования, изучены аналоги и прототипы. В клаузуре выявляется эмоционально-творческая составляющая проекта, эрудиция дизайнера и его профессиональный опыт.

#### *Первичное эскизирование.*

Первичное эскизирование – сложный творческий процесс развития рабочей гипотезы, выраженной в эскиз-идее. На этой стадии одно представление сменяется другим, ассоциируются новые образы и идеи, на основе повторного анализа исходных данных и освоения информации, связанной с выбранной проблемой, происходит сравнение вариантов. В процессе эскизирования новые идеи формируются путем оценки ситуации и состояния объекта, отдельные элементы исключаются, другие входят в новый эскиз, происходит постепенное уточнение общего стиля. Процесс сопровождается оценкой и критикой собственных результатов.

#### 4. Этап творческой разработки.

Данный этап представляет из себя переход от эскиза к проекту, происходит творческая работа над углублением изначального замысла. Цель этапа — добиться гармоничного расположения всех графических элементов логотипа, и наружной рекламы.

Проектирование здесь служит развитию принятого композиционного замысла. Перед студентом стоят задачи: предусмотреть внутренние связи частей объекта и по необходимости связи объекта с внешней средой, упорядочить взаимодействия главных и второстепенных функций [3].

#### 5. Итоговый этап.

Учебное проектирование заканчивается подведением итогов. Выставка, осмотр проектов руководителями и их оценка, а также обсуждение проектов студентами группы и курса

#### *Критерии оценки выполнения дизайн проекта:*

«Отлично» оцениваются проекты, соответствующие требованиям, предъявленных на всех этапах проектирования.

Главными акцентами оценки должны служить оригинальность авторского решения и качество исполнения проекта [2]. Куда входят такие критерии как:

- интегрирование информации из разных областей научного знания, применение теоретических знаний на практике;
- ясность, четкость, лаконизм, визуальная целостность и гармоничность;
- соблюдения технологических, конструктивных и эргономических параметров помещения;
- культура подачи проекта: умелое применение выразительных средств графики, цветовое решение, построение шрифта.

Оценку «хорошо» заслуживают проекты, в которых:

- грамотно применены теоретические знания на практике;
- прослеживается оригинальность авторского замысла;
- присутствует общая визуальная целостность и гармоничность;
- соблюдается технологические, конструктивные и эргономические параметры;
- выразительные средства графики, цветовое решение, построение шрифта применены с небольшими отклонениями от нормы, с недостаточно грамотной и целостной подачи проекта, но не умаляющей общей ценности и значимости проекта.

Оценке «Удовлетворительно» соответствуют проекты, в которых культура подачи проекта не достаточно выразительна, нарушены технологические, конструктивные или эргономические свойства, недостойное качество исполнения проекта.

«Неудовлетворительно» присуждается в случае не выполнения основного объема требований к проекту.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова С.М., Цыплакова С.А. Проектирование педагогического процесса на технологической основе. Вестник Мининского университета. 2014. № 3 (7). С. 20.
2. Цыплакова С.А. Педагогическое проектирование: сущность и особенности. Вестник Мининского университета. 2013. № 4 (4). С. 17.
3. Цыплакова С.А. Системный подход к проектированию педагогического процесса как социальной системы. В мире научных открытий. 2013. № 3.1 (39). С. 154-164.

## ЧЕРЕЗ НАРОДНОЕ ИСКУССТВО К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ

**Аннотация.** Об организации апробации учебно-методического пособия В.Н. Банникова «Внеурочная деятельность в школе. Народное искусство и художественное творчество. 1-4, 5-8 классы».

**Ключевые слова:** внеурочная деятельность, народное искусство, художественное творчество.

*«Дом не стоит без фундамента, дерево не растет с подрубленным корнем, человек не может жить без основы. А основа эта – прошлое наше и светлая память о нем; народные обычаи и устои семейные; родной дом...»*

*Е.М. Дружинина*

В современных условиях модернизации российского образования одним из главных направлений формирования ребенка как гражданина является активное изучение духовных традиций художественной культуры России. Ведущими становятся дидактические принципы культуросообразности и культуропреимственности образования [1, с.20]. Данные принципы можно реализовывать как в урочной, так и во внеурочной деятельности.

Народное искусство и художественное творчество обладает в своем содержании социальным, ценностным и коллективным опытом и несет в себе богатейший духовно – нравственный потенциал. Именно поэтому наше общеобразовательное учреждение приобрело статус пилотной площадки по апробации учебно-методического пособия Банникова В.Н. «Внеурочная деятельность в школе. Народное искусство и художественное творчество. 1-4, 5-8 классы» на 2014-2018 г.г. В апробации приняли участие 165 обучающихся и 5 педагогов.

Содержание данного учебно-методического пособия охватывает практически все направления внеурочной деятельности, реализуемые в соответствии с требованиями ФГОС:

- общекультурное;
- общеинтеллектуальное;
- социальное;
- духовно-нравственное;
- спортивно-оздоровительное.

Несомненно, важным положительным фактором организации апробации учебно-методического пособия «Внеурочная деятельность в школе. Народное искусство и художественное творчество. 1-4, 5-8 классы» является его направленность на формирование универсальных учебных действий, реализуемых в разнообразной учебно-практической деятельности [1, с.21]:

- 1) познавательно-проектная деятельность;
- 2) проблемно-поисковая деятельность;
- 3) тренинг, мозговой штурм, творческая дискуссия;
- 4) экспедиционно-музейная деятельность;
- 5) деятельность по реконструкции;
- 6) патриотическая (историко-творческая) деятельность;
- 7) художественно-творческая (трудовая) деятельность.

В основе реализации данного курса лежат следующие задачи:

- расширение культурно-исторической деятельности обучающихся в условиях постижения народного искусства, самоидентификация и самоэстетизация личности;
- формирование художественно-творческих действий межкультурного диалога и взаимодействия в условиях социально-творческого партнерства;
- развитие системы поведенческих ориентиров обучающихся на основе опыта преемственности и ответственности народного искусства.

Процесса апробации осуществлялся по следующему плану:

- разработка и утверждение плана-графика мероприятий и положения о пилотной площадке по апробации,
- утверждение состава творческой группы,
- ознакомление с методическим пособием,
- согласование с Управляющим Советом школы проекта апробации методического пособия,

- утверждение рабочих программ,
- анкетирование родителей и обучающихся,
- проведение срезов мониторинга результативности апробации,
- обработка результатов мониторинга и корреляционный анализ,
- повышение квалификации педагогов,
- ряд открытых занятий для педагогов школы в рамках апробации,
- разработка технологических карт занятий в рамках апробации,
- отчет о мероприятиях, реализованных в ходе апробации на общешкольном родительском собрании,
- участие во Всероссийском фестивале педагогического творчества с разработками занятий.

Для отслеживания результатов апробации пособия предусматриваются следующие способы отслеживания (мониторинга успешности):

- 1) Экспертная оценка учителем (2 раза в год):
  - знаний;
  - умений;
  - степени сформированности художественного опыта детей.
- 2) Анкетирование родителей и обучающихся (в начале и в конце апробации).
- 3) Оценка продуктов художественного творчества обучающихся.
- 4) Оценка проектов обучающихся по тематике апробируемого методического пособия.

В плане реализации мониторинга успешности процесса апробации проведены срезы с заполнением карт экспертной оценки учителями знаний, умений и компонентов художественного опыта всех обучающихся, участвующих в апробации. Полученные средние результаты по классам под руководством научного руководителя проверены по формулам Пирсона и Стьюдента, с целью определения взаимосвязи между показателями уровней различных классов коллективов. Такие срезы будут проводиться ежегодно в начале и конце учебного года.

В рамках апробации школой осуществлялось социальное партнерство с городской библиотекой, региональным историко-культурным и экологическим центром, детской школой искусств, детской художественной школой и другими учреждениями города.

Также было установлено тесное сотрудничество с родительским коллективом, которое включало в себя проведение анкетирования, консультационные родительские собрания, совместные мастер-классы по изготовлению предметов народного быта, экскурсии, участие в школьном и городском фестивале «Хоровод дружбы», подбор экспонатов для школьного этнографического музея.

Методический аспект апробации пособия реализовывался через разработку технологических карт занятий, серию открытых мероприятий и диссеминацию наиболее успешных мероприятий на различных уровнях.

Вся информация о ходе апробации пособия размещается на официальном сайте образовательного учреждения.

На данном этапе реализации апробации можно выделить следующие положительные эффекты:

- приобретение детьми социального опыта- опыта нравственно-поведенческих ориентиров маленького гражданина;
- приобретение детьми ценностного опыта – опыта самосознания, культурно-исторической памяти и этнокультурной самоидентификации;
- воспитание толерантности через формирование положительного отношения к истории, культуре своей страны, своего народа и постижение, понимание культуры других народов.

Народное творчество, обычаи, обряды и праздники являются мощным средством обучения, воспитания и развития личности. А изучение народного искусства позволяет и педагогу, и обучающемуся глубже осознать его многообразие, бережно, с уважением относиться к культуре большой и малой Родины.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Банников В.Н. Народное искусство и художественное творчество. Внеурочная деятельность в школе: Учебно-методическое пособие. Часть 1: 1-4 класс, часть 2: 5-8 класс. Ханты-Мансийск: РИО ИРО, 2014. 172 с., с ил.
2. Шамова Т.И., Белова С.Н., Ильина И.В., Подчалимова Г.Н, Худин А.Н. Современные средства оценивания результатов в школе: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2007. 192 с.
3. Примерные программы внеурочной деятельности. Начальное и основное образование / В.А.Горский, А.А.Тимофеев, Д.В.Смирнов и др.; под ред. В.А.Горского. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011. 111 с.

## ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

**Аннотация.** В данной статье рассмотрены особенности агрессивного поведения в младшем школьном возрасте. Проанализированы различные формы и причины агрессивности детей. Раскрыты сущность и причины возникновения агрессии; особенности проявления агрессивного поведения у детей младшего школьного возраста.

**Ключевые слова:** агрессивное поведение – мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический, моральный ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт.

Агрессивность – свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей.

Агрессия – проявление агрессивности в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу.

Младший школьный возраст – период жизни ребенка от 6–7 до 10 лет, когда он проходит обучение в начальных классах (I-IV классы) современной школе. Для этого возраста характерно, что в качестве ведущей у ребенка формируется учебная деятельность, в которой происходит усвоение человеческого опыта, представленного в форме научных знаний. В рамках учебной деятельности возникают два основных психологических новообразования этого возраста – возможность произвольной регуляции психических процессов и построение внутреннего плана действий.

По данным доктора психологии, специалиста по семейному и детскому консультированию В.Оклендера, агрессивное поведение ребенка связано в первую очередь с окружением, а не с его внутренними побуждениями, с каким-то внутренним стремлением поступать так, а не иначе. Однако именно окружение (а не внутренние трудности) провоцируют ребенка; если ему чего и недостает – так это способности справиться с окружением, которое возбуждает в нем чувство страха и гнева. В.Оклендер подчеркивает, что обучение культурным формам выражения гнева является профилактической мерой и способом работы с агрессивным поведением.

Почти в каждом коллективе детей младшего школьного возраста встречается хотя бы один с признаками агрессивного поведения. Он нападает на остальных, обзывает их, намеренно употребляет грубые выражения, т.е. становится «грозой» всего коллектива. Этого ершистого, драчливого, грубого ребенка трудно принять таким, какой он есть, а ещё труднее понять. Однако, агрессивный ребенок, как и любой другой, нуждается в ласке и помощи взрослых, потому, что его агрессия - это, прежде всего, отражение внутреннего дискомфорта, неумения адекватно реагировать на происходящие вокруг него события. Агрессивный ребенок часто ощущает себя отверженным, никому не нужным. Жестокость и безучастность родителей приводит к нарушению детско-родительских отношений и вселяет в душу ребенка уверенность, что его не любят. «Как стать любимым и нужным» - неразрешимая проблема, стоящая перед ребенком. Вот он и ищет способы привлечения внимания взрослых и сверстников. К сожалению, эти поиски не всегда заканчиваются так, как хотелось бы нам и ребенку, но как сделать лучше – он не знает [1].

Известный детский психолог Н.Л.Кряжева вот как описывает поведение этих детей: «Агрессивный ребенок, используя любую возможность, стремится разозлить маму, учителя, сверстников; он не успокоится до тех пор, пока взрослые не взорвутся, а дети не вступят в драку».

Существуют разные формы и разные причины агрессивного поведения детей. Анализ специальной литературы позволил выделить факторы, обуславливающие появление агрессивного поведения младших школьников:

- индивидуальный, определяющий психобиологические предпосылки асоциального поведения, которые затрудняют адаптацию ребенка в обществе;
- психолого-педагогический, определяющий дефекты школьного и семейного воспитания;
- социально-психологический, определяющий неблагоприятные особенности взаимодействия ребенка с ближайшим окружением в семье, на улице, в коллективе сверстников;
- личностный, определяющий активно-избирательное отношение ребенка к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, обществу, а также личные ценностные ориентации и способность к саморегулированию поведения;
- социальный, определяющийся социально-экономическими условиями.

Причины агрессии весьма разнообразны. В литературе выделяют несколько основных причин детской агрессии: ухудшением социальных условий жизни детей; кризисом семейного воспитания; невниманием школы к нервно-психическому состоянию детей, а также большим количеством сцен насилия в СМИ и кинофильмах.

Причинами возникновения агрессивного поведения детей младшего школьного возраста могут быть особенности семейного воспитания (отвержение, гиперопека, насилие в семье, демонстрация родителями агрессивного отношения к окружающим), стрессы в социальном окружении, индивидуальные особенности ребёнка (впечатлительность, восприимчивость, ведущие к возникновению страхов и тревожности), фрустрация базовых потребностей ребёнка (в движении, самостоятельности, общении со сверстниками), различные заболевания и т.д. [2].

Родителям и педагогам не всегда понятно, чего добивается ребёнок и почему он ведёт себя так, хотя заранее знает, что со стороны детей может получить отпор, а со стороны взрослых – наказание. В действительности, это порой лишь отчаянная попытка завоевать своё «место под солнцем». Ребёнок не имеет представление, как другим способом можно бороться за выживание в этом странном и жестоком мире, как защитить себя. Агрессивные дети часто подозрительны и насторожены, любят перекладывать вину за затеянную ими ссору на других. Такие дети часто не могут сами оценить свою агрессивность, они не замечают, что всееляют в окружающих страх и беспокойство. Им, наоборот, кажется, что весь мир хочет обидеть именно их. Таким образом, получается замкнутый круг: агрессивные дети боятся и ненавидят окружающих, а те в свою очередь, боятся их. В исследованиях А.Д.Гонеева, Л.В.Годовиковой, отмечаются следующие причины, вызывающие возникновение агрессии в младшем школьном возрасте:

#### 1. Семейные взаимоотношения.

Именно в лоне семьи ребёнок проходит первичную социализацию. Агрессивные дети, как правило, вырастают в семьях, где дистанция между детьми и родителями огромна, где мало интересуются развитием детей, где не хватает тепла и ласки, отношение к проявлению детской агрессивности безразличное и снисходительное, где в качестве дисциплинарных воздействий вместо заботы и терпеливого объяснения предпочитают силовые методы, особенно физические наказания.

Исследователи обнаружили, что малолетние убийцы зачастую происходят из неполных семей. Если у детей плохие отношения с одним или обоими родителями, если дети чувствуют, что их считают куда не годными или не ощущают родительской поддержки они, возможно, окажутся втянутыми в преступную деятельность; будут ополчаться на других детей; сверстники будут отзываться о них как об агрессивных; будут вести себя агрессивно по отношению к своим родителям. Обнаружено также, что дети проявляют больше физической или вербальной агрессии против брата или сестры, чем против всех остальных детей, с которыми они общаются. Очевидно, взаимоотношения ребёнка с братом или сестрой являются основополагающими для научения агрессивному поведению.

#### 2. Стиль семейного руководства.

Изучение зависимости между стилем семейного руководства и агрессивным поведением у детей сосредоточилось на характере и строгости наказаний, а также на контроле родителей поведения детей. Исследователями выявлено, что жестокие наказания связаны с относительно высоким уровнем агрессивности у детей, а недостаточный контроль и присмотр за детьми коррелирует с высоким уровнем асоциальности, зачастую сопровождающимися агрессивным поведением.

Паттерсон и его коллеги обнаружили, что два параметра семейного руководства – контроль (степень опеки и осведомленности о своих детях) и последовательность (постоянство в предъявляемых требованиях и методах дисциплинарного воздействия) связаны с количеством приводов ребёнка в полицию. При этом сыновья родителей, которые не следили за их поведением и были последовательны в наказаниях, как правило, вели себя асоциально. Исследователи так же обнаружили, что младшие братья или сестры чаще начинают драку. Кроме того, дети редко ведут себя агрессивно, если наказывают старших.

#### 3. Взаимодействие со сверстниками.

Игра со сверстниками даёт возможность научиться агрессивным реакциям (например, пущенные в ход кулаки или оскорбление). Агрессивных подростков сверстники не любят и часто навешивают на них ярлык «самых неприятных». Такие школьники демонстрируют асоциальное поведение, такое как вербальное (угрозы, ругательства), физическое (удары, пинки), вызывающие неприязнь. Исследователи обнаружили, что младших школьников с высоким уровнем агрессии называло в качестве своих лучших друзей такое же количество сверстников, что и менее агрессивных. Как и предполагалось, агрессивные дети склонны объединяться со столь же агрессивными сверстниками. Одно из классических открытий социальной психологии – то, что на людей зачастую сильно поступки или слова окружающих.

#### 4. Влияние телевидения.

А.Н.Баешко отмечает, что, просмотрев сетку вещания было обнаружено, что две из каждых трех программ

содержат сюжеты насилия («действия физического принуждения, сопровождающиеся угрозой избиения или убийства»). К чему это ведет? К моменту окончания начальной школы ребенок просматривает по телевидению около 4000 сцен с убийствами и 50000 других действий с применением насилия. Подготавливает ли телепоказ криминальных сюжетов к воспроизведению тех моделей поведения, которые в них изображаются? Или зритель, замещенно участвуя в агрессивных действиях, освобождается от агрессивной энергии? Последняя гипотеза, являясь вариацией катарсиса, утверждает, что просматривание драмы, содержащей насилие, помогает людям высвободить загнанную внутрь агрессию. Защитники массовой культуры часто ссылаются на эту теорию и напоминают нам, что насилие появилось раньше телевидения.

Катарсис (эмоциональная разрядка). Согласно этой теории агрессивное побуждение ослабляется, когда индивидум «высвобождает» агрессивную энергию либо посредством агрессивного действия, либо за счет проигрывания воображаемой агрессии. С начала эры телевидения количество преступлений, связанных с насилием, стало увеличиваться в несколько раз быстрее, чем численность населения. Чем больше насилия в передаче, тем более агрессивен ребенок, тем более младшего школьного возраста. Эта связь умеренно выражена, но она постепенно обнаруживается в различных странах. Изучая мальчиков, исследователи сделали вывод, что в отличие от тех из них, кто смотрел незначительное количество передач, содержащих сцены жестокости, смотревшие их в большем количестве совершали почти вполнину больше правонарушений в течение последних шести месяцев. Это дало основание полагать, что у «заядлых» отклонение в поведении действительно происходит благодаря телевидению.

В исследовании Л.М.Семенюка отмечаются особенности семей агрессивных детей.

В семье агрессивных детей ослаблены эмоциональные привязанности между родителями и детьми, особенно между отцом и сыновьями. Родители испытывают скорее враждебные чувства по отношению друг другу; не разделяют ценности и интересы друг друга.

Отцы часто сами демонстрируют модели агрессивного поведения, а также поощряют в поведении своих детей агрессивные тенденции.

Матери агрессивных детей не требовательны к своим детям, часто равнодушны по отношению к их социальной успешности. Дети не имеют четких обязанностей по дому.

У родителей агрессивных детей модели воспитания и собственное поведение часто противоречат друг другу, и к ребенку предъявляются взаимоисключающие требования.

Агрессия, в какой бы форме она ни проявлялась, представляет собой поведение, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, имеющему все основания избегать подобного с собой обращения [3].

Таким образом, существуют следующие особенности, провоцирующие агрессивное поведение: недостаточное развитие интеллекта, сниженная самооценка, низкий уровень самоконтроля, неразвитость коммуникативных навыков, повышенная возбудимость нервной системы вследствие различных причин (травмы, болезни и пр.). Исследования и наблюдения показывают: агрессивность, сложившаяся в детстве, остается устойчивой чертой и сохраняется на протяжении дальнейшей жизни человека. Проявление детской агрессивности является одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения, с которыми приходится иметь дело взрослым родителям и специалистам. Большую роль в коррекции детской агрессии является социально-педагогическое сопровождение агрессивного ребенка.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Оклендер В. Окна в мир ребенка. М., 2005.
2. Кряжева. Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1996.
3. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Педагогика, 2004.

УДК 37

*А.Д.Маметбакиева*

#### ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ

*Владеть собой настолько, чтобы уважать других, как самого себя, и поступать с ними так, как мы желаем, чтобы с нами поступали, – вот что можно назвать человеколюбием (Конфуций)*

Проблемы воспитания, обучения особенно остро встают на переломах развития общества, поскольку связаны с резким изменением требований к человеку со стороны общества. В настоящее время при отсутствии общей культуры на фоне низкого социального уровня жизни, резкого расслоения общества по материальной обеспеченности, миграции населения, происходящей внутри страны, обесценивания человеческой жизни и общечеловеческих культурных ценностей, одной из самых незащищенных категорий в обществе являются дети.

К сожалению, нетерпимость к представителям иных культур через СМИ, социальное окружение детей все чаще проникает и в школу. Расизм, националистические предрассудки, дискриминация становятся распространенным явлением в детской среде. Многими учеными подчеркивается, что особенно важной проблемой сегодня становится проблема формирования толерантности у школьников (А.Г.Асмолов, А.Н.Джуринский, Г.Д.Дмитриев). Но процесс формирования толерантности не является самопроизвольным – он требует создания благоприятных психолого-педагогических условий. Речь, таким образом, идет о воспитании в ребенке толерантности ценностного отношения к другим людям, выражающегося в признании, принятии и понимании им представителей иных культур.

Определение понятия толерантности строится на идеях Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО – «Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, норм самовыражения и проявление человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений» [2].

Толерантность представляет собой тип морали, реализующий концепцию прав человека на социально-психологическом уровне. Согласно данной морали, идеалом социальных отношений является кооперация, то есть добровольное взаимовыгодное сотрудничество людей и групп.

Толерантность рассматривается в двух контекстах: во-первых, в контексте ценностного отношения к людям вообще (безотносительно к их культурной принадлежности), во-вторых, в контексте ценностного отношения к людям - представителям иных социокультурных (этнических, конфессиональных, субкультурных) групп.

Одна из проблем и особенностей муниципальной общеобразовательной средней школы № 32 г. Нижневартовска разнонациональный, полиэтничный состав учащихся. В школе обучаются дети разных национальностей: русские, украинцы, армяне, белорусы, немцы, татары, азербайджанцы, кабардинцы, алтайцы, таджики и другие.

В связи с этим, для нас особенно актуальна проблема воспитания толерантности в условиях многонациональных школьных классов, где необходимо не допускать ситуаций проявления неравенства детей в правах и обязанностях. Различие национально – этнических особенностей, которым ученики зачастую придают оценочный оттенок, а также специфика семейного уклада, традиций накладывают определенный отпечаток на поведение и на взаимоотношение детей с окружающими.

В этих условиях при организации внеклассной и внешкольной работы для нас крайне важным было сближать интересы учащихся различных национальностей. Сегодня ситуация по данному вопросу в нашей школе складывается благоприятно. Этому способствуют социально-значимые внеклассные и внешкольные мероприятия: «День Толерантности, ежегодный фестиваль «Дружбы народов», «День пожилого человека», «День Матери», Международный день людей с ограниченными возможностями, День памяти; экологические акции: «Спасти и сохранить», «Зеленый автобус», акции милосердия и заботы; участие школы в общегородских спортивных и культурных мероприятиях. В школе функционирует большое количество кружков и секций, позволяющих учащимся раскрыть свой потенциал, определить свой круг интересов и реализовать свои возможности в разных сферах внеурочной деятельности.

На данный момент уже отлажено и эффективно работает ученическое школьное самоуправление, которое воспитывает такие качества как ответственность за свои решения, действия и поступки; самостоятельность в выборе и принятии решений; создает условия для проявления лидерства учащихся; вовлекает учащихся в активную жизнь в социуме и в общественных организациях.

Активно работает коллектив единомышленников из числа родителей, являющихся представителями родительских комитетов, как общешкольного, так и классовых, занимая конструктивную жизненную позицию и принимая участие во всех сферах жизни школы.

Деятельность социально-психологической службы школы также направлена на предупреждение нетерпимости, на воспитание уважительного отношения к ценностям других людей, умение сопереживать, понимать мотивы поступков людей, умение общаться и сотрудничать с людьми иных взглядов, ориентаций, культур. Организована индивидуальная и групповая работа с учащимися по профилактике и предупреждению правонарушений, в рамках спецкурса «Психология конструктивных взаимоотношений» проводятся тренинговые занятия по формированию навыков бесконфликтного, конструктивного общения со сверстниками и взрослыми, решение конфликтных ситуаций.

Все это, в целом, создает благоприятные комфортные психологические условия для формирования толерантности.

Только толерантная личность, способная конструктивно разрешать конфликты, а не избегать их, готова жить и работать в непрерывно меняющемся современном мире, способна смело разрабатывать собственные стратегии поведения, самостоятельно мыслить, осуществлять нравственный выбор и нести за него ответственность перед собой и обществом в целом.

Наиболее благоприятным для воспитания толерантности является подростковый возраст. Однако именно они в силу своих возрастных особенностей, не всегда имеют достаточное представление по толерантности и толерантному поведению.

Нами было проведено исследование межнациональных отношений в подростковой среде с помощью анкеты «Изучение межнациональных отношений» [3] и самооценка толерантных черт личности с помощью опросника «Черты толерантной личности» [1].

Задача исследования состояла в том, чтобы оценить состояние и направленность позитивных и негативных суждений учащихся по отношению к другим народам, ощущают ли участники анкетирования неприязнь к иным народам, знают ли о случаях национальных конфликтов в своем классе, а также выявить по степени значимости свои толерантные черты личности, каким чертам личности необходимо уделить внимание в плане личностного роста.

В исследовании приняли участие 66 учащихся седьмых, восьмых и девярых классов МОСШ № 32 активно изучающих вопросы толерантного отношения к другим народам и культурам. Из них 23 человека – учащиеся 7 классов, 20 человек – учащиеся 8-х классов, 23 человека – учащиеся 9 классов.

Анкета «Изучение межнациональных отношений» состояла из следующих вопросов:

1. Имеются ли в твоём роду представители других национальностей?
2. Нравится ли тебе «свой» народ?
3. Нравятся ли тебе другие народы?
4. Есть ли такие национальности, представители которых вызывают у Вас негативное отношение?
5. Знаешь ли ты национальную принадлежность своих одноклассников?
6. Были ли случаи национальных конфликтов в твоём классе?

Проанализировав, полученные в процессе обработки, ответы учащихся по классам, были выявлены следующие результаты:

1. На вопрос «Имеются ли в твоём роду представители других национальностей?» 60-91% подростков ответили, что имеются.
2. На вопрос «Нравится ли тебе «свой» народ?» ответили «да» в седьмых классах – 22-33% подростков, в восьмых – 20-30% учащихся, в девярых классах – 22-33% школьников.
3. На вопрос опросника «Нравятся ли тебе другие народы?» 39-59% подростков седьмых, восьмых, девярых классов ответили, что нравятся. В тоже время, их них 27-41% высказали отрицательное отношение.
4. На вопрос «Есть ли такие национальности, представители которых вызывают у Вас негативное отношение?» 46-70% учащихся ответили, что есть.
5. На вопрос «Знаешь ли ты национальную принадлежность своих одноклассников?» 64-97% учащихся седьмых, восьмых, девярых классов ответили, что знают.
6. На вопрос «Были ли случаи национальных конфликтов в твоём классе?» 65-98% подростков седьмых, восьмых, девярых классов считают, что национальных конфликтов не было.

Таким образом, в целом по опросу было установлено, что в школе подростки позитивно, толерантно относятся к другим народам. Большинство учащихся не испытывают неприязнь к другим народам. Не выявлены случаи и проблемы национальных конфликтов. Не проявляется этнический фактор в повседневном общении, в непосредственных контактах учащихся.

Опросник по диагностике «Черты толерантной личности» в модификации Е.Г.Виноградовой, позволил нам выявить наиболее развитые толерантные черты личности подростка и черты, на которые следует обратить внимание в плане формирования толерантности.

В данной методике мы предложили подросткам проанализировать качества толерантной личности. Подросткам необходимо было оценить по пятибалльной шкале самооценку толерантных черт личности. По мнению респондентов у них наиболее выражены следующие черты, присущие им как толерантным личностям, – это «чувство юмора» «расположенность к другим» «чуткость», «умение не осуждать других».

К наименее выраженным чертам подростки отнесли «терпение», «доверие», «терпимость к различиям», «альтруизм», «умение слушать», «снисходительность».



Нами была определена рейтинговая шкала черт личности очки зрения толерантности по степени значимости.

Черты личности с точки зрения толерантности		Среднее значение	
		баллы	%
1	Чувство юмора	4,4	88%
2	Расположенность к другим	4,3	87%
3	Чуткость	4,3	86%
4	Умение не осуждать других	4,3	86%
5	Способность к сопереживанию	4,3	86%
6	Умение владеть собой	4,2	84%
7	Любознательность	4,1	82%
8	Доброжелательность	4,1	82%
9	Гуманизм	4,1	82%
10	Снисходительность	3,9	78%
11	Умение слушать	3,9	78%
12	Альтруизм	3,9	78%
13	Терпимость к различиям	3,9	78%
14	Доверие	3,8	76%
15	Терпение	3,4	68%
<b>Среднее значение</b>		<b>4,1</b>	<b>81%</b>

Опрос респондентов установил среднее значение 4,1 балла – 81% для данной выборки, что говорит о создании психолого-педагогических условий для формирования толерантности. По результатам второго исследования нами был обозначен круг проблем, связанных с формированием черт толерантной личности, а именно формирование у подростков терпения, доверия, терпимости к различиям, альтруизма, умения слушать, быть снисходительным. Для решения данных проблем нами были намечены психолого-педагогические условия формирования толерантности учащихся и педагогов.

Психолого-педагогическими условиями формирования толерантности учащихся и педагогов могут выступать организованные в ходе совместной внеурочной деятельности учащихся и педагогов — социальные проекты, круглые столы, диспуты, совместные психологические тренинги, специально подготовленные встречи (встреча предполагает знакомство, беседу с кем-либо) школьников с представителями иных культур в привлекательной и ценной для ребенка среде. Это могут быть непосредственные встречи ребенка с представителями иных культур, организуемые во время туристско-краеведческих экспедиций. Это могут быть встречи, моделируемые в ролевых играх и организуемые уже в пределах школы - на классных часах или уроках гуманитарного цикла.

Условиями формирования толерантности являются также: организация специальных дискуссий, позволяющих им соотнести собственное отношение к иным культурам с взглядами и мнениями сверстников; организация рефлексии подростками этих отношений; оказание помощи ребенку в овладении им коммуникативными умениями.

Формирование толерантности у подростков обусловлено и особенностями позиции педагога, разделяющего идеи гуманистического воспитания, поддерживающего свободу ребенка в его ценностном самоопределении, проявляющего толерантность к подростковой субкультуре.

Практическая значимость организации такой работы заключается в том, у подростков повысится уровень толерантности, уменьшатся межличностные, этнические, религиозные разногласия и конфликты, повысится способность понимать и применять в повседневной жизни принципы толерантности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Виноградова Е.Г. Субъектные предпосылки толерантности личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: Сочи, 2002 118 с. РГБ ОД, 61:03-19/156-0.
2. Декларация Принципов Толерантности, утвержденная резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16.11.1
3. Сборник «Школа – центр местной общины». Львов: ТеРус, 2006.
4. Ясвин В. Исследование толерантности в школе // Школьный психолог. 2009. № 20.

## ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ВНЕДРЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

**Аннотация.** В данной статье рассматривается понятие «инклюзивное образование» и современные подходы его внедрения в образовательный процесс казахстанских школ. Освещенность данной проблемы в государственных нормативных документах. Социальные условия, препятствующие успешному внедрению инклюзивного образования в современном обществе.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями, социальная адаптация.

Инклюзивное образование (*фр.* Inclusif – включающий в себя, *лат.* Include – заключаю, включаю) – процесс развития общего образования, который подразумевает доступность образования для всех, в плане приспособления к различным нуждам всех детей, что обеспечивает доступ к образованию для детей с особыми потребностями.

В настоящее время, детей с ограниченными возможностями в развитии можно не отдавать в закрытые интернаты, а определять в обычные детские сады и школы. Это и называется инклюзивным образованием.

Инклюзивное образование в Казахстане является молодым ростком в сфере всего образования в целом, несмотря на то, что проблема обучения детей-инвалидов стоит ребром между сегодняшним уровнем социализации и уровнем, находящимся на несколько ступень выше.

Инклюзивное образование в Казахстане только набирает обороты в своем развитии, хотя во многих странах мира почти все школы инклюзивные.

В послании Президента Н. Назарбаева «Казахстанский путь – 2050: Единая цель, единые интересы, единое будущее» отмечается, что необходимо «усилить внимание к нашим гражданам с ограниченными возможностями. Для них Казахстан должен стать безбарьерной зоной. Позаботиться об этих людях, которых немало, – наш долг перед собой и обществом».

Права детей с ограниченными возможностями на получение равных прав к качественному образованию закреплены законодательством Республики Казахстан. Развитие инклюзивного образования в Республике нашло отражение в «Государственной программе развития образования», в «Национальном плане действий по развитию инклюзивного образования» в рамках выполнения «Конвенции о правах инвалидов».

Согласно Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011-2020 годы планируется к 2020 году увеличить до 70% долю школ, создавших условия для инклюзивного образования от их общего количества. В целом можно выделить основные направления в планах мероприятий по реализации Государственной программы:

- увеличение доли школ, создавших условия для инклюзивного образования;
- увеличение доли детей, охваченных инклюзивным образованием, от общего количества детей с ограниченными возможностями в развитии;
- совершенствование системы инклюзивного образования в школе и повышение качества образовательных услуг [1].

Образовательные учреждения с системой инклюзивного образования основываются в своей работе на нормативно-правовую базу, включающую различные нормативные документы [2-6].

Для наиболее эффективного процесса внедрения инклюзивного образования в систему обучения государство разработало следующие подходы и планы действий в данном направлении: национальный план действий по развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан, также план действий по развитию системы инклюзивного образования в Республике Казахстан, методические рекомендации по определению детей с ограниченными возможностями в инклюзивные (общеобразовательные) организации образования, концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан и правила о порядке организации деятельности инклюзивных (общеобразовательных) организаций образования.

Наше государство ставит перед собой цель, как можно раньше диагностировать и корректировать выявленные отклонения у детей. Однако, система образования не совсем готова продолжать закреплять полученный результат в школах и последующих учебных заведениях. Пока разрабатывается методология, направленная на детей и признающая, что все дети — индивидуумы с различными потребностями в обучении. Именно поэтому в рамках программы развития образования на 2011-2020 годы в Казахстане предусмотрено постепенное развитие инклюзивного образования, чтобы дети с ограниченными

возможностями действительно имели возможность полноценно учиться и получать знания наравне с остальными. Социальная адаптация – одно из приоритетных направлений инклюзивного образования в Казахстане. В условиях модернизации казахстанского образования разработка механизмов адаптивных стратегий для детей с особыми образовательными потребностями является закономерным этапом, связанным с переосмыслением обществом и государством своего отношения к людям с особыми образовательными потребностями.

Как только преподавание выйдет на новый уровень, проблема сдвинется с мертвой точки и ее развитие получит огромный резонанс в обществе. Это случится потому, что день ото дня в нашем государстве детей, с ограниченными возможностями, задержкой в развитии становится все больше. А значит, и внимания инклюзивное обучение должно получать пропорционально росту числа детей, требующих уникального подхода в образовании.

В чем же плюсы такого образования? Наше мнение сводится к тому, что инклюзивное образование есть настоящая потребность общества. В эпоху социального равенства не должно существовать людей, которые чувствовали бы себя ущемленными и незащищенными. Причины, по которым это случается, должны искореняться на государственном уровне. Так, например, должно быть и с детьми с ограниченными возможностями в обучении. Интернаты, в которых в прямом смысле слова закрывают «неполноценное» подрастающее поколение должны быть со временем упразднены за ненадобностью. Вместо этого их функцию будут выполнять с тем же успехом обычные школы. Ведь обучаясь в массовой школе, среди нормально развивающихся сверстников, дает ребенку с особыми образовательными потребностями, ощущать себя обычным, ничем не отличающимся от друзей, одноклассников, мальчишек и девчонок во дворе. Общество не должно лишать таких детей права получить образование, развить свои способности, талант и главное, быть частью общества.

Если обратиться к статистике, то по данным представленным в докладе «Внедрение инклюзивного образования в Казахстане» нам сообщается, что более 150 тысяч детей, имеющих серьезные проблемы со здоровьем, живут в нашей стране и нуждаются в государственной и общественной поддержке [7]. Один из путей преодоления их проблем – продвижение идеи инклюзивного образования, о котором говорится в Конвенции о правах инвалидов [8]. В настоящее время в Казахстане работает 58 психолого-медико-педагогических консультаций, финансируемых местными бюджетами. Согласно нормативам, таких организаций в Республике должно быть 80 [7].

Однако некоторые международные организации отмечают, что Казахстан, по сравнению с другими центральноазиатскими странами, внедряет инклюзивное образование гораздо активнее. Но зачем же оглядываться назад, когда есть страны, которые в этом вопросе преуспели. Соперничество в вопросе инклюзивного образования с этими странами затрудняет готовность нашей системы к полноценному приему детей с инвалидностью. Крайне необходима модернизация зданий школ, гимназий, детских садов и т.д. с целью сделать их максимально доступными. Должно быть приобретено специальное техническое оснащение, оборудование, а также подтверждена дополнительная информативная, психологическая и педагогическая готовность преподавателей.

Немаловажен тот факт, что препятствуют внедрению инклюзивного образования не только некоторые государственные факторы, но и социальные. Мы говорим о современном обществе, в котором еще сохранилось пренебрежительное, неуважительное отношение к инвалидам. Понятие инвалид изначально ущербно, мы приписываем этим людям комплекс неполноценности, в который они сами начинают верить. Для них становятся закрытыми многие возможности в учёбе, развитии, занятиях спортом. Отношение рядовых людей к инвалидам отличается предвзятостью и предрассудками. Причём в нашем обществе данное отношение прививается ещё с детского возраста. Именно по этим причинам, процесс освоения нашей системой образования инклюзивного аспекта идет не так активно, как хотелось.

Из всего выше сказанного можно сделать вывод: в условиях современного развития системы образования внедрение инклюзивного образования, в полной мере, будет несказанным успехом для всего государства. Однако для достижения этой цели, потребуются усилия всех членов общества. Работа должна быть начата с освещения проблемы детей-инвалидов и путей решения их проблем. Когда общество будет всецело готово помогать «особенным» людям, а не избегать их, тогда и шансы на успешную работу инклюзивного образования в нашей стране будут в разы выше.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа развития образования в РК на 2011-2020г.г. Указ Президента РК от 7 декабря 2010 года № 1118.

2. Конвенция о правах ребенка от 20 ноября 1989 г. (ратифицирована Постановлением Верховного Совета СССР от 13 июня 1990 г.).
3. Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей от 30 сентября 1990 года.
4. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов, приняты генеральной Ассамблеей ООН 20 декабря 1993 г. (резолюция 48/96).
5. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 года N 343 «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».
6. Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в Республике Казахстан».
7. «Внедрение инклюзивного образования в Казахстане» Жигайло А.В. 10.01.2014 <http://nsportal.ru/>.
8. Конвенция о правах инвалидов, принятая Генеральной Ассамблеей ООН 13 декабря 2006 г.

УДК 373

Я.В.Мухина

## РОЛЬ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА В СТАНОВЛЕНИИ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

**Аннотация.** Статья посвящена вопросу становления и развития волонтерского движения в образовательной организации, а также противоречиям, возникающим в процессе этого развития и путях решения проблем, возникающих при определении аспектов и модусов волонтерского движения.

**Ключевые слова:** волонтерское движение, педагог-организатор, образовательная организация.

Социокультурная среда – это совокупность условий жизнедеятельности человека, многомерное социокультурное пространство, в котором обитает человек и которое состоит из полей жизнедеятельности, то есть пространства, где формируются и реализуются все составляющие образа жизни (человеческого потенциала) и соответствующих сфер жизнедеятельности (модусов). Она (среда) характеризует сущностные связи человека с социокультурным окружением.

Одной из важнейших категорий, фиксирующих специфику процессов социально-культурной интеграции и индивидуализации обучающихся БУ «Нижневартковский строительный колледж», является сфера их жизнедеятельности.

И в этом случае, если среда – это условие жизнедеятельности и развития личности, то образ жизни – это процесс жизнедеятельности. Исходя из этого, можно утверждать, что обучающиеся в процессе деятельности самостоятельно организуют свою среду и свою жизнедеятельность в соответствии с ценностями, потребностями, установками.

Следовательно, образ жизни – это ценности и соответствующие виды и формы деятельности, то есть уровень сформированности культуры личности, группы, общества.

Наиболее кардинальные перемены, отражающие специфику современной социокультурной ситуации, фиксируются на двух уровнях: социальном и личностном.

1. На социальном уровне установлено существенное изменение характера, содержания, интенсивности проблем, сопровождающих процесс личностного становления и развития обучающихся. Они носят преимущественно внешний, внеличностный характер и являются следствием некоторых просчетов и ошибок в стратегии социального, экономического, политического и т.д. развития общества.

2. На личностном уровне обострились проблемы смыслополагания и самореализации, выбора образа и стиля жизни, что существенно модифицировало жизненные стратегии современного молодого человека.

Анализируя вышесказанное, мы пришли к выводу, что если среда – это условие жизнедеятельности и развития личности, то необходимо наполнить данную среду ценностно-смысловыми ориентирами и содержанием, которое бы способствовало самореализации личности и формированию её жизненных стратегий.

Кроме того, стратегическим концептом должна стать идея, объединяющая два уровня: социальный и личностный.

Для того чтобы определить направление и пространство, в котором произойдет это объединение, необходимо обозначить противоречия, позволяющие выйти на уровень как самой проблемы, так и путей ее решения.

Данные, полученные в результате анкетирования обучающихся, позволили определить следующие противоречия:

- между желанием обучающихся обрести себя и определить траекторию личностного роста и развития и отсутствия условий, способствующих социальной востребованности и продвижению молодого человека;

- между требованием социума к уровню образования, социальной, психологической адаптации и социальной неадаптированностью молодых людей;
- между уровнем сформированной ответственности, самостоятельности, отзывчивости, ценностной ориентации и отсутствием мировоззренческих основ смыслоориентации и социальной культурной идентификации молодежи;
- между желанием обучающихся реализовать себя в рамках сферы деятельности, не свойственной их непосредственному профессиональному образованию, и возможностью участвовать в разнообразных акциях, проектах, мероприятиях, вектор деятельности которых направлен в сторону социокультурных проблем и идей;
- между запросом на различные формы и форматы проведения мероприятий социально-культурной направленности и существующим предложением.

Выявленные противоречия помогли понять, что обучающиеся стремятся проявить и реализовать себя не только на личностном уровне, но и на уровне участия и решения проблем социального характера, стремятся быть востребованными, нужными, стремятся формировать образ поколения, формат общения с которым не ограничивается виртуальным пространством и режимом опций, направленных на заполнение пустоты, а выходит за пределы собственного Я в интересах Мы.

Вывод явился основанием для формирования условий развития волонтерского движения; формирования концептуальных идей волонтерства; развития волонтерской деятельности.

Ведущие современные педагоги, психологи, философы и социологи считают, что добровольная общественная деятельность будущих педагогов сегодня не только может помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствует развитию социально-значимых качеств юношей и девушек, развитию у них активной жизненной позиции и профессионализма [2].

Цель развития волонтерства в колледже: развитие волонтерского движения, которое будет отвечать запросам современной социокультурной ситуации и способствовать формированию у обучающихся социального и личностного опыта.

Задачи становления студенческого волонтерского движения в колледже:

1. Создание условий для формирования социальной сознательности и активности у обучающихся.
2. Вовлечение обучающихся в позитивную и социально-значимую деятельность.
3. Вовлечение обучающихся в решение социальных проблем.
4. Актуализация волонтерского движения через участие обучающихся в мероприятиях, акциях, флеш-мобах.
5. Создание благоприятных условий для динамичного развития волонтерского движения в колледже.
6. Сотрудничество с общественными организациями города в целях обмена опытом и поиска новых форм работы.
7. Формирование коммуникативных навыков и активной жизненной позиции обучающихся.
8. Формирование культуры и ценности здорового образа жизни.

Основной результат работы - формирование в ходе деятельности более ответственной, адаптированной, социально значимой, здоровой личности.

Участие студентов в добровольческой деятельности, как отмечает Е.С.Азарова, приводит к возникновению различных психологических эффектов: позитивное изменение коммуникативного сознания и коммуникативных умений, развитие эмпатии, творческого потенциала личности, формирование социальной активности, направленной на изменение и преобразование окружающей действительности [1].

Таким образом, педагог-организатор является неким посредником между студентами и общественными организациями, либо лицами, нуждающимися в помощи. Он (педагог-организатор) вводит студенчество в эту сферу, объясняя само понятие «волонтерство», привлекая обучающихся к участию в различных акциях, мероприятиях волонтерской направленности. Педагог-организатор помогает студентам владеть знаниями о здоровом образе жизни и уметь аргументированно отстаивать свою позицию, формировать здоровые установки и навыки ответственного поведения, снижающие вероятность к курению, алкоголизму.

Работа в волонтерском движении поможет студентам поменяться внутренне, и даже внешне. Взгляд из равнодушного превратится в горячий и заинтересованный. Сам обучающийся обретет самоуважение, станет уверенным и привлекательным для окружающих. В дальнейшей жизни им проще будет общаться, взаимодействовать и включаться в любую деятельность, они будут уметь оказывать положительное влияние на людей, легко занимать лидерские позиции, проявлять в то же время толерантность и уважение к окружающим.

Участие студентов в добровольческой благотворительной деятельности способствует развитию здоровьесберегающих и профессиональных компетенций, помогает находить ресурсы собственного личностного

самосовершенствования, овладеть необходимыми знаниями в области практической психологии, навыками пропаганды здорового образа жизни, умениями проводить общественные кампании, акции, привлекать новых добровольцев, планировать и анализировать результаты своей деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Е.С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности: Автореф. дис...канд. психол. Наук. Кемерово. 2008.
2. Кузьменко И.В.. Добровольческая деятельность студентов педагогического вуза в их профессиональном становлении // Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления личности в условиях многоуровневого образования в вузе. Кострома, 2011. С. 164-169.

УДК 378.1

*А.Н.Мушкирова*

### О РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы развития субъектности студентов на основе решения проблемных заданий в учебной деятельности, использования исследовательской деятельности и брейн-сторминга.

**Ключевые слова:** субъектность студентов, проблема, исследовательская деятельность, брейнсторминг.

Одной из приоритетных задач современного образования выступает воспитание студентов, способных реализовать личностную программу становления в качестве профессионала, отличающегося развитой субъектностью.

Вслед за Т.А.Ольховой мы рассматриваем субъектность студентов как аксиологическую характеристику личности, проявляющуюся в продуктивности деятельности, в ценностно-смысловой самоорганизации поведения и жизнотворчества студента, независимо от направления выбранной профессиональной специализации [1, с. 4].

Важную роль в развитии субъектности студентов играет формирование у них умения решать проблемы, необходимого для осуществления самостоятельного и ответственного выбора в различных условиях профессиональной деятельности.

Практика показывает, что в учебных ситуациях, инициирующих возникновение проблемы, в большей мере проявляется возможность активизировать мыслительные способности студентов, развития у них критического мышления, становления ценностного смысла, нежели в ситуациях простого обмена имеющимися знаниями. Поэтому на семинарских и практических занятиях нами использовались проблемные задачи, понимаемые как специальные дидактические конструкции, состоящие из условия и вопроса, устанавливающего проблему. В качестве проблемных задач использовались задания на классификацию, сравнение, выявление причинно-следственных отношений, аргументацию. При этом их решение требовало как индивидуального действия, так группового и коллективного взаимодействия.

В целях стимуляции самовыражения студентов в образовательном процессе акцент ставился на развитие диалогического и полилогического взаимодействия на основе решения проблемных ситуаций, ситуаций, относящихся к личностному опыту студентов, вызывающих их интерес, ситуаций, связанных с будущей профессией. Для создания проблемных ситуаций использовались методы дилемм и аксиологических контрастов, ориентированные на обсуждение студентами противоречий, возникающих в условиях профессиональной деятельности и требующих решения с аксиологической позиции. Примерами таких ситуаций служат следующие ситуации: «Какую работу Вы выберете: интересную, но мало оплачиваемую или неинтересную, но с хорошей зарплатой?», «Ваш коллега заболел. Вас попросили выполнять его обязанности. Вы будете добросовестно выполнять его работу?» и т.п.

Развитию активности, самостоятельности, умения решать проблемы способствует исследовательская деятельность. При этом мы учитывали, что поиск, изучение и анализ информационного материала позволяют студентам глубже разобраться в интересующем предмете, способствуют развитию у них когнитивных умений, умений работать с информацией. Написание рефератов, выступление с докладами и сообщениями на семинарских занятиях, участие в студенческой научно-практической конференции стимулировали активность студентов, развивали у них когнитивно-смысловую сферу, формировали ценностное отношение к профессиональной деятельности.

Анализ готовности студентов к исследовательской деятельности выявил недостаточное развитие у них операционального компонента. Отмечалось отсутствие навыков конспектирования, реферирования, некоторые студенты не умели выделить главное, сделать обобщение. Для развития необходимых умений использовались упражнения на:

- Составление научного текста из предъявленных его частей. Небольшой научный текст дробился по абзацам. Студентам ставилась задача – собрать из них текст.
- Сокращение текста. Студентам раздавали тексты разного объема, которые они должны были сократить, сохраняя главный смысл текста.
- Выделение главной и сопутствующей информации из текста. Прочитав текст, студенты должны были выделить главную и сопутствующую информации.
- Сочинение определений (дефиниций) к понятиям. Студентам ставилась задача – выявить наиболее общие (родовые) и существенные (видовые) признаки предмета и написать определение понятия.
- Использование приемов, таких как указание, описание, характеристика, сравнение, заменяющих или дополняющих определение.

Представленные упражнения способствовали формированию у студентов умений работы с научным текстом на логической основе.

Для развития творческого начала у студентов применялся мозговой штурм (brainstorming), активизирующий креативное мышление, позволяющее отойти от привычных шаблонов и штампов. Правила мозгового штурма, предусматривающие отсутствие всякой критики, поощрение идей и равноправие участников, способствуют проявлению личностных ценностных ориентаций студентов, отражающих их внутренний мир. В процессе решения проблемы находят отображение личностные и профессиональные ценности участников, актуализируется их оценка и критический анализ, способствующие изменению системы ценностных ориентаций участников.

Существенным достоинством данного метода является то, что создается диалоговое поле, инициируется обмен мнениями, рассуждениями, что, несомненно, является важным и необходимым условием педагогического процесса в контексте развития профессиональных ценностных ориентаций студентов, их субъектности.

Итак, направленное включение студентов в решение проблем в учебно-профессиональной деятельности активизировало субъект-субъектные взаимоотношения студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ольховая Т.А. Теория и практика становления субъектности студента университета. Нижний Новгород, 2006. 133 с.

УДК 159.022

*М.В.Назаренко, М.В.Ипполитова*

#### ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ

**Аннотация.** Статья посвящена изучению проблемы адаптации приемных детей к школе.

**Ключевые слова:** адаптация к школе, замещающая семья, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

По данным исследований «Института семьи и воспитания» г. Москвы для приемного ребенка важно интегрироваться в семью, почувствовать себя в ней принятым, благополучным, уверенным в своем будущем. Но ограничивать социализацию ребенка только семьей невозможно и неправильно. Если для маленьких детей семья может какое-то время полностью удовлетворить интересы и потребности в социальных связях, то для более старших детей нужны другие сферы социализации, возможность осваивать и выполнять разнообразные социальные роли. В связи с этим выделяют основные сферы социализации, которые позволяют приемному ребенку в дальнейшем расширить свои возможности:

- обеспечение позитивных контактов с кровной семьей;
- восстановление и укрепление здоровья как условие обеспечения благополучия ребенка вне семьи;
- восстановление ребенка как субъекта познавательной деятельности, обеспечение успешности в школьной жизни [1].

По результатам мониторинга, проведенного специалистами отделения психолого-педагогической помощи «Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Аистенок» выявлен ряд проблем в сфере социализации замещающей семьи и ребенка:

- негативный имидж замещающей семьи в обществе;
- нарушения в развитии ребенка, связанные с депривационными условиями (материнская, эмоциональная, психо-социальная депривации);
- трудности взаимодействия замещающих семей со специалистами образовательных учреждений и т.д.

Результатом обозначенных выше проблем является нарушение процесса адаптации, переходящего в дезадаптацию, в том числе школьную.

Причинами школьной дезадаптации детей, оставшихся без попечения родителей являются: низкий уровень здоровья, задержка психоэмоционального развития вследствие семейной депривации, педагогическая запущенность, психосоциальная депривация и т.д. Это выражается в низкой самооценке, расстройстве привязанности (выраженное нарушение общения с окружающими вплоть до отказа от сотрудничества), в нарастании пассивности, неуверенности в своих возможностях, в быстрой утрате побудительных мотивов, что приводит к потере интереса к учебной деятельности.

Очень часто и учителям, и родителям приходится с сожалением констатировать: «не хочет учиться», «способности замечательные, а желания нет». Это связано с тем, что развитие интереса к новому в раннем детстве у ребенка происходит только вместе с мамой, буквально на руках у нее. У социальных сирот, лишенных родительской поддержки, интерес к новому блокируется, неизведанное их пугает и отрицательно сказывается на формировании интереса к знанию, учению в более позднем возрасте.

В этих случаях обычно констатируют отсутствие у ученика интереса к учению. Педагоги знают, что школьника нельзя успешно учить, если он относится к учению и знаниям равнодушно, без интереса и не осознает потребности в них. Задача по формированию и развитию у ребенка положительной мотивации к учебной деятельности стоит как перед учителем, так и перед приемными родителями. Для того чтобы учащийся по-настоящему включился в работу, нужно, чтобы задачи, которые ставятся перед ним в ходе учебной деятельности, не только были понятны, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося. А задача родителей помочь ему в этом.

Признаками низкой школьной мотивации могут выступать следующие ситуации:

- приемный ребенок посещает школу неохотно, предпочитает пропускать занятия, сказывается большим, лишь бы избежать уроков;
- на уроках часто занимается посторонними делами, играми;
- испытывает серьезные затруднения в учебной деятельности, не справляется с ней;
- ребенку не нравится чтение книг, решение задач, выполнение других интеллектуальных заданий из детских журналов;
- ребенок испытывает проблемы в общении с одноклассниками, во взаимоотношениях с учителем; его рассказы о школе носят в основном эмоционально неблагоприятный оттенок.

Все эти признаки говорят о том, что ребенок имеет низкую школьную мотивацию, а школа воспринимается им как враждебная среда, пребывание в ней для него невыносимо.

Хотя различные формы семейного устройства детей-сирот становятся нормой жизни для многих российских семей, значительная часть из них сталкивается с проблемами, когда ребенок начинает посещать школу. Взаимодействие со школьной администрацией, учителями, одноклассниками и их родителями может стать для приемного ребенка весьма нелегким опытом. Школьник, если он только недавно был принят в семью, обычно выделяется среди сверстников успеваемостью и поведением. А иногда и внешним обликом – если, например, отправляется навестывать упущенное за парту с младшими детьми.

Проблемы могут возникнуть со стороны соучеников, их родителей и возможно даже со стороны учителей. Это могут быть грубые или ошибочные комментарии, неприязнь класса. Родители колеблются, рассказывать ли учителям историю жизни ребенка, и если рассказывать, то, как и о чем именно. У самого ребенка могут усугубиться проблемы самооценки, когда он видит свои отличия от сверстников и получает от школьного окружения сообщения о том, что его положение – в лучшем случае, «необычное».

Подавляющее большинство исследователей отмечают в качестве основных эмоциональных нарушений детей, воспитывающихся в детском доме или в интернате, высокий уровень агрессивности, эмоциональную холодность, тревожность и враждебность по отношению ко взрослому, аффективность поведенческих проявлений, неспособность конструктивного выхода из конфликта. Эмоциональная сфера, как правило, слабо дифференцирована, а эмоции имеют примитивный и уплощенный характер.



У младших школьников социально-эмоциональные нарушения проявляются в пассивном отношении к окружающему, в низкой эмоциональной вовлеченности в предметную деятельность и в общении, в эмоциональной глухоте. Сплав нереализованной в раннем возрасте потребности в любви и признании и дефицита эмоционально-личностного общения со взрослым приводит к эффекту физического «прилипания» к посторонним людям, нарочитым попыткам любым способом обратить на себя внимание. Отсутствие эмпатических тенденций и неадекватность эмоционального реагирования порождают нарушения межличностных отношений, препятствуют формированию навыков речевой коммуникации.

Для того чтобы организовать эффективное взаимодействие образовательного учреждения с замещающей семьей необходимо владеть информацией и помнить о том:

- что пережил приемный ребенок, и как это на него повлияло;
- ребенок нуждается в педагогических умениях, мудрости, особом терпении и поддержке;
- трудное поведение ребенка связано не с желанием поиздеваться над учителем, а с его особым неврологическим и/или гормональным состоянием, делающим его уязвимым для стресса. Приемный ребенок, чувствуя себя напуганным или провинившимся, демонстрирует чрезмерно бурные защитные реакции и часто не может справиться со своими эмоциями, как это делает большинство детей их возраста. Ему нужно помочь научиться регулировать свои эмоции и поведение, чтобы сосредоточиться на учебе;

- необходимо учитывать, что некоторые задания могут быть болезненными для приемного ребенка, и важно их избегать. Особенно задания, которые подчеркивают его отличие от сверстников, требуют разглашения личной информации или предоставления информации, которой он (в отличие от одноклассников) не располагает;

- необходимо быть очень внимательным к тому, что говорится в классе о семейном устройстве, необходимо, даже если приемного ребенка в нем нет. Во-первых, эта информация может касаться друзей, братьев или сестер, родителей ученика. Во-вторых, представления о различиях в способах появления детей в семье – это элемент воспитания терпимости, ничем не отличающийся, например, от информации о равенстве всех людей независимо от них.

Однако все вышесказанное не требует от учителя взять на себя дополнительную нагрузку в форме специальных тематических уроков. Лучшее, что может сделать учитель в этом направлении - это найти возможность включить информацию о семейном устройстве детей в материал обычных уроков.

Положительными показателями школьной адаптации является адекватное поведение, установление позитивных контактов с учителем и сверстниками, овладение навыками учебной деятельности, стремление получать положительные оценки и отзывы.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006.

УДК 373.31

*М.В.Николаев*

#### ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ТУРНИР В КЛАССЕ

**Аннотация.** Как провести командный шахматный турнир в классе с элементами патриотического воспитания. Опыт изложения технологии проведения командного турнира в 2014-2015 учебном году в МБОУ «СШ» № 23.

**Ключевые слова:** положение, турнир, команда, экипаж, победа, поражение, призёры, призы.

Шахматы являются отличным инструментом для привития детям навыка и умения действовать в уме. Тренируют память, формируют устойчивое внимание, развивают воображение и закладывают основы тактического и стратегического мышления. Образно говоря, шахматы готовят ребенка как альпиниста к покорению горных перевалов и труднодоступных вершин школьных дисциплин. Они закладывают как навыки элементарного расчета на уровне математики начальной школы, так и прививают понимание красоты и эстетики противоборства белых и черных фигур. В итоге дети-шахматисты более успешны в учебе, более активны, более целеустремленны в жизни, устойчивы к неудачам и временным поражениям.

Шахматы многогранны и неисчерпаемы. Разбирая партии великих шахматистов и решая задачи, ребенок учится и развивается. Садясь за доску, ребенок в соавторстве с соперником не просто играет, а создает произведение искусства. В этом произведении есть завязка, кульминация, развязка. Сделав первый ход, дети

ещё не знают, что они создадут в итоге: драму, комедию или пародию. Это произведение, независимо от его качества, можно записать с помощью шахматной нотации, переслать родным, оставить на память потомкам.

Современное международное положение требует повысить роль воспитания гражданского самосознания, готовности отстаивать интересы отечества, а если необходимо, то и встать на защиту рубежей своей родины. В понятие патриотического воспитания входит знание истории Отечества, знание военной истории, её героических страниц и воспитание готовности продолжить дела и подвиги старшего поколения.

Недооцененные возможности есть у шахмат и в плане патриотического воспитания. Сама природа шахмат указывает педагогу на такие признаки, как противостояние двух армий, военные приемы и хитрости, военная наука побеждать. Сходство шахматной игры и реальных сражений можно трансформировать в турнир по типу «Белой ладьи» и на время превратить детей в участников воздушных или танковых сражений.

Опыт проведения подобных игр был реализован мною в условиях начальной школы в четвертых и третьем классе.

Технология проведения патриотического турнира по шахматам включает несколько этапов:

### **1 этап. Подготовка.**

Организация любого первенства начинается с написания необходимых документов. Положения, расписание игр, заявок от участников.

Положение является основанием для проведения первенства. Структура положения стандартна. Вначале идет описание цели первенства. После цели развития и популяризации шахмат указывается цель патриотического воспитания обучающихся. Далее необходимо обозначить время и место каждой игры. В нашем случае это класс. Система соревнования может быть круговой или швейцарской. Встречу двух классов можно провести по схвенингейской системе, где каждый играет за себя, но не встречается с игроками своей команды. Такие большие команды можно представить в виде экипажей боевых кораблей. В условиях проведения указать, что проводятся по международным правилам ФИДе, быстрые шахматы. Обязательно указать на правила подведения итогов и условия награждения победителей патриотического первенства. Положение необходимо подписать, размножить и вывесить текст для всеобщего ознакомления.

Основанием для включения команды в список является заявка. В стандартной заявке указывается название турнира, кто капитан, руководитель команды, если это необходимо. Далее приводится список игроков с указанием года рождения. Внизу должна стоять подпись представителя команды. Для патриотического турнира можно указать марку боевой машины, например танк Е-34.

### **2 этап. Проведение турнира.**

Для проведения патриотического первенства мною была взята за основу система проведения турнира «Белая ладья». Самый интересный школьный турнир последних десятилетий. Класс был разбит на команды по 4-5 человек в зависимости от наполняемости.

На выбор детям были предложены либо воздушные бои (экипажи самолетов), либо танковые сражения (экипажи танка). Названия боевых машин были взяты из истории II Мировой войны. Каждая команда выбирает себе боевую машину, команда представляет собой экипаж. Во главе экипажа капитан команды.

В стандартных классах наполняемость от 25 до 30 человек. Поэтому выходит 4- 5 команд. Если занятия один раз в неделю, то в четверть выходит от 8 до 10 туров. Рассадка команд производится согласно предварительной жеребьевке. Особенно важно для организаторов контролировать порядок. Каждый игрок должен сидеть на своем месте, например, первый номер должен играть только с первым номером команды соперника. Второй номер со вторым номером и т. д. Результаты встречи также записываются в протоколе рассадки и подводится общий итог. Общую картину сражения отражает сводная таблица первенства, куда заносятся результаты и каждого игрока в отдельности, и результат всей команды. В финале после завершения всех встреч результаты суммируются и подводится итог.

**Рассадка**

<b>Команда 1</b>	<b>Результат</b>	<b>Результат</b>	<b>Команда 2</b>
Иванов	белые	черные	Козлова
Петров	черные	белые	Синицина
Сидоров	белые	черные	Соловьева
Николаев	черные	белые	Зайцев
Гасанова	белые	черные	Боброва
Итог			
Роспись			

### **3 этап. Подведение итогов. Награждение.**

Если следовать общей практике, то выводится 3 призовых места общекомандные и по 3 призовых места на каждой отдельной доске. Таким образом, выходит 18 призовых мест, это намного больше, чем при простом личном первенстве класса. Количество призовых мест можно увеличить добавлением четвертого призового места, но это должно быть отражено в Положении о соревновании. Самое доступное – это награждение грамотами с печатью учреждения и подписью руководителя. Для финальных игр неплохо предусмотреть награждение победителей медалями, а команде-победительнице вручить кубок Победы. Также практикую публичные поздравления командам-призёрам в виде Боевого листка, как в армии или на флоте.

В конце четверти, во время каникул, мы проводили финальную встречу победителей. Разыгрывали главный трофей – Кубок учреждения по шахматам.

#### БОЕВОЙ ЛИСТОК

Поздравляем команду экипажа имени авиаконструктора Мясищева, капитан Ф.И.О., занявшую 3 общекомандное место в первенстве открытого лично-командного первенства «МБОУ ДОД «ЦД и ЮТТ «Патриот» на базе авиационно-технического подразделения.

Турнир посвящен Дню дальней авиации ВВС России.

Состав команды-экипажа:

Ф.И.О.участников турнира

Главный судья: Николаев М.В.

Проведение патриотических первенств, посвященных памятным датам в истории Отечества, является перспективным направлением в воспитание подрастающего поколения. Такие приемы, как общее построение перед началом первенства, зачитывание приказа о начале боевых учений, необходимость согласованных общекомандных действий, знакомство с легендарной техникой ВОВ погружают детей в атмосферу противоборства, повышают меру ответственности за результат. Воспитывают командный дух. Знакомят с историей страны, с историей её самых сложных периодов.

Чтобы ещё больше погрузить детей в атмосферу прошлого, можно приносить на турнир макеты боевой техники, объявить конкурс рисунка, например, кто лучше изобразит танк, самолет, эпизод реального боя, из готовит макет из пластилина т.п., провести конкурс знатока боевой техники, что может принести дополнительные баллы команде-экипажу к общему зачету.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боевой устав по подготовке и ведению общевойскового боя. Часть 3. Взвод, отделение, танк. Введен в действие приказом главнокомандующего сухопутными войсками от 24 февраля 2005г. №19. 202с.
2. Сухин И.Г. Программы курса «Шахматы – школе». Для начальных классов общеобразовательных учреждений: Издательство духовное возрождение, 2013. 40 с.
3. Сокольский А.П. Ваш первый ход. М.: Просвещение, 1989. 160 с.
4. Правила игры в шахматы ФИДе. Правила игры в шахматы от 01.07.14. Российская шахматная федерация, 2014. 31 с.

УДК 37.01

*Е.Е.Плотникова, А.С.Наумкина*

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются различные подходы к раскрытию педагогической сущности и содержания понятия рефлексии. Рефлексия анализируется как феномен современного образования.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивная деятельность, рефлексия в психологии, рефлексия в педагогике, самоанализ деятельности и её результатов, классификации рефлексии.

Разработка и изучение проблем рефлексии в научной литературе характеризуются наличием многообразия ее определений и трактовок. Понятие «рефлексия» образовано от позднелатинского «reflexio», что в буквальном переводе обозначает отражение, обращение назад; первоначально употреблялось в разговорной речи в значении «сгибать, гнуть, нагибать в обратном направлении, обратно».

Толковый словарь русского языка С.И.Ожегова трактует рефлексию как самоанализ [2].

В психологическом словаре раскрывается следующая дефиниция рефлексии: Рефлексия – (лат. reflexio – отражение) – 1) Размышление, полное противоречий, сомнений. Анализ собственного психического состояния. 2) Как механизм взаимопонимания – постижение субъектом того, какими средствами и почему он совершил какой-либо впечатлений на партнера по общению [8].

В психолого-педагогической литературе рефлексия анализируется и как особое состояние, и как процесс, и как свойство человека, обладающее особой мерой его выраженности – рефлексивными способностями. С.Л.Рубинштейн с возникновением рефлексии связывает особый способ существования человека и его отношения к миру: «...рефлексия как бы прерывает, приостанавливает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее границы...с этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни» [6, с. 56].

Проведенные В.В.Давыдовым, А.З.Заком, А.В.Захаровой, И.Н.Семеновым, С.Ю.Степановыми и др. исследования позволяют резюмировать, что психологами, также как и философами, рефлексия толкуется как деятельность по осмыслению человеком основ своих действий, в результате чего он способен выявить причины неудачи или успеха совершённого действия. Наряду с этим психологи обращают особое внимание на выяснение внутренних механизмов рефлексии, рассматривая их на уровне её действий (Н.Г.Алексеев, М.Э.Боцманова, В.В.Давыдов, А.В.Захарова, И.Н.Семенов и др.).

Педагоги (К.Я.Вазина, Д.С.Ермаков, А.В.Мудрик, В.А.Сластенин и др.) анализируют рефлексию в качестве одного из видов деятельности по осмыслению человеком своей произведённой деятельности. В современной педагогике (П.В.Новиков и др.) под рефлексией понимают самоанализ деятельности и её результатов [1].

Кроме того, в некоторых экспериментальных исследованиях рефлексия является не только существенным компонентом какой-нибудь другого качества (например, мышления, действующего на 4х уровнях: личностном, рефлексивном, операциональном и предметном), но и предметом специального изучения. Например, Е.Е.Плотникова, раскрывая этапы развития познавательной активности ребенка, выделяет рефлексивный этап, предполагающий осмысление детьми достигнутого уровня развития познавательной активности и стимулирование дальнейшего развития на последующих образовательных ступенях [4, с. 14].

Отсутствие единого подхода к пониманию и изучению феномена рефлексии предполагает построение различных классификаций.

В целом анализ отечественных исследований, посвященных изучению рефлексии, обнаруживает, что она традиционно раскрывается в четырех основных аспектах: коммуникативном, кооперативном, личностном и интеллектуальном.

В кооперативном аспекте рефлексия интерпретируется как «выход» субъекта из процесса деятельности, как его «высвобождение» во внешнюю позицию по отношению к ней. Г.П.Щедровицкий впервые выделил этапы процесса рефлексии: 1) исследование ситуации; 2) выявление затруднений в деятельности; 3) установление причин затруднений; 4) критика старой нормы; 5) выработка новой нормы [10].

Применяя идеи кооперации деятельности и рефлексивного выхода Г.П.Щедровицкого, А.А.Тюков ее развил, предлагая раскрывать рефлексию, исходя из принципа коммуникации деятельностных позиций [9].

А.А.Тюков выделил шесть этапов в последовательности работы рефлексивного механизма:

1. Рефлексивный вывод – реализуется тогда, когда другими способами и средствами невозможно познать самого себя и другого человека.

2. Интенциональность (интенция – направленность) – направленность на объект рефлексирования, выделение его среди других объектов.

3. Первичная категоризация – предпочтение первичных средств, с помощью которых выполняется рефлексирование.

4. Конструирование системы рефлексивных средств – предпочтительные первичные средства объединяются в отдельную систему, что дает возможность более обоснованно и целенаправленно проверить рефлексивный анализ.

5. Схематизация рефлексивного содержания – осуществляется за счет использования различных знаковых средств: символов, схем, образов, языковых конструкций.

6. Объективизация рефлексивного описания – обсуждение и оценка полученного результата; в варианте, когда результат неудовлетворительный, процесс рефлексии вновь запускается [9].

Итак, коммуникативная рефлексия может рассматриваться в качестве существенной части развитого межличностного восприятия и общения, которая характеризуется как особенное качество познания человека человеком.

Личностный аспект рефлексии раскрывает понимание рефлексии, по мнению И.Н.Семенова и С.Ю.Степанова, в качестве процесса переосмысления, как механизма «не только дифференциации в каждом

уникальным и развитым человеческом «я» его различных подструктур (типа «я» – социальное существо», «я» – физическое тело», «я» – субъект творчества и др.), но и интеграции «я» в превзойденную целостность» [7, с. 86].

Предметом интеллектуальной рефлексии выступают знания об объекте и способы воздействия с ним. Это значения, смыслы, представления, знания, способы действия и организации по поводу предметного материала задачи [9].

Существенным во всех вышеизложенных определениях является то, что они в своей целостности определяют разнообразие содержаний, выступающих как предметы, на которые может быть обращена рефлексия. Так, субъектом могут рефлексироваться: а) знания о позиционной организации и ролевой структуре коллективного взаимодействия; б) мнения о внутреннем мире другого человека и причинах каких-либо его поступков; в) собственные поступки и образы собственного «я» как индивидуальности; г) знания об объекте и способы действия с ним [5, с. 237].

На сегодняшний день, помимо четырех рассмотренных аспектов рефлексии, выделяют экзистенциальную, культуральную и саногенную рефлексию. Объектом изучения экзистенциальной рефлексии выступают экзистенциальные, глубинные смыслы личности. Рефлексия, зарождающаяся вследствие влияния эмоциональных ситуаций, приводящих к переживанию чувства вины, обиды, стыда, страха неудачи и т.п., приводящая к снижению страдания от отрицательных эмоций, определяется как саногенная. Ее основной функцией является регуляция эмоциональных состояний человека. Значимую роль в данном аспекте приобретает психоэмоциональная общность матери и ребенка. Поскольку любовь матери помогает ему развиваться, предупреждать и своевременно снимать многие эмоциональные перегрузки [3, с. 34].

Рефлексия, раскрытая в разных аспектах, представляет собой одну из главных составляющих самосознания, и целенаправленное формирование ее, культивирование содействует полноценному развитию личности.

Итак, рассмотренные дефиниции рефлексии отталкиваются от различных методологических ориентиров, хотя все они могут быть переданы в целостном мыслительном процессе решения задачи. Все виды рефлексии при этом активизируются в условиях создания предписания наблюдать и анализировать свое познание, поведение и осмысление этого поведения другими.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова Н.В. Философия и история образования // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. № 7 (62). С. 68.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка: около 60000 слов и фразеологических выражений / Под общ. ред. Л.И.Скворцова. М.: Оникс, 2008.
3. Плотникова Е.Е. Развитие познавательной активности детей в процессе реализации здоровьесберегающей функции материнской школы // Культура физическая и здоровье. 2011. № 11. С. 32-34.
4. Плотникова Е.Е. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста в условиях материнской школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2011. 24 с.
5. Плотникова Е.Е. Развитие познавательной активности ребенка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 12. С. 236-242.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998.
7. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы организации творческого мышления и рефлексии подходы к исследованию. М., 1990.
8. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. М.: АСТ, 2001.
9. Тюков А.А., Куликов, Г.П. Синдромы межпрофессиональной коммуникации // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Теория и методика преподавания. Томск: Изд-во ТГПУ, 1997. № 2 (2). С. 120-136.
10. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 1995.

УДК 37.01

*Е.Е.Плотникова, Е.Н.Строкова*

### СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН

**Аннотация.** В статье анализируется значимость позитивной социализации личности в свете модернизации системы современного непрерывного образования. Раскрываются традиционные концепции социализации, рассматриваются различные подходы к раскрытию ее сущности и содержания.

**Ключевые слова:** социализация, концепции социализации, социальный опыт, компоненты социального опыта.

Проблема позитивной социализации личности приобретает особую актуальность в свете модернизации системы современного непрерывного образования. «Социализация» в современной педагогике рассматривается в качестве одной из наиболее универсальных междисциплинарных категорий, обеспечивающих связь педагогики со всем комплексом социальных наук, главным образом, с социальной философией, социальной психологией и социологией.

В исследованиях К.А.Абульхановой-Славской, Б.Г.Ананьева, М.В.Демина, Н.П.Дубининой, Б.П.Парыгина, С.Л.Рубинштейна, Д.И.Фельдштейна процесс социализации личности рассматривался на различных этапах развития общества. Каждый из ученых давал различные определения понятию «социализация» в соответствии со своей концепцией.

В психологическом словаре представлено следующее определение: «Социализация – это эволюционный процесс, с ориентацией на итог воссоздания и овладения субъектом социального опыта, который сам субъект осуществляет в факторах коммуникации, в индивидуальной деятельности» [9].

Термин «социализация» в гуманитарные науки заимствован из политэкономии. Применительно же к человеку термин «социализация» сформулировал американский социолог Ф.Г.Гиддингс, употребивший его в 1887 г. в книге «Теория социализации» в значении, близком к современному, – «развитие характера индивида или социальной природы, подготовка человеческого материала к социальной жизни» (А.В.Мудрик) [5].

В середине XX в. социализация выделилась в междисциплинарную самостоятельную область исследований.

В процессе анализа многочисленных концепций социализации было установлено, что все они в той или иной мере стремятся к одному из двух подходов, расходящихся между собой в понимании роли самого человека в процессе социализации.

Представители первого подхода утверждают или предполагают пассивную позицию человека в процессе социализации, а саму социализацию рассматривают как процесс адаптации человека к социуму, который формирует каждого своего члена в соответствии со свойственной ему культурой. Данный подход носит название субъект-объектного (Талкот Парсонс и Эмиль Дюркгейм).

Второй подход базируется на том, что человек участвует активно в процессе социализации, не только адаптируясь к обществу, но и влияя на себя самого и на свои жизненные обстоятельства. Данный подход носит название субъект-субъектного (Джордж Герберт Мид и Чарльз Кули) [5].

Таким образом, социализация как особое явление человеческой цивилизации на сегодняшний день привлекает внимание представителей различных наук – социологов, философов, педагогов, психологов, этнографов. Оно интерпретируется и исследуется со всевозможных точек зрения, что, бесспорно, содействует более всестороннему и глубокому осмыслению данного явления, а с другой стороны, вызывает противоречивость и многообразие толкований и описаний.

Рассмотрим наиболее общие черты социализации как психолого-педагогического и социокультурного феномена.

В широком плане социализация «означает совокупность всех социальных процессов, посредством которых индивид постигает определенную систему знаний, ценностных ориентаций и норм, позволяющих ему функционировать как полноправному члену общества» [7].

Данное мнение является устоявшимся и общепризнанным в отечественной современной педагогике.

А.В.Мудриком предложено одно из самых продуктивных и общих в педагогическом контексте дефиниций социализации. Социализация раскрывается как «развитие и самоизменение человека в процессе освоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [5].

Данное определение отображает процесс и результат социализации и делает акцент на факторах (воздействиях), которые обеспечивают процесс социализации биологического индивида и обращение его в личность.

Отечественные современные социальные психологи раскрывают социализацию как *усвоение* индивидом социального опыта, реализуемое в деятельности и общении [1,2]. Социальный опыт описывается как комплекс элементов духовной и материальной культуры человечества, представленный в общественном сознании.

Итак, наиболее содержательной и существенной с педагогической точки зрения характеристикой социального опыта выступает *совокупность социальных новообразований*, в которых он «опредмечен» в личности.

Рассмотрим подробнее проблему содержания социального опыта, потому что она даст возможность нам обоснованно оценить результат социализации. В наиболее общем виде содержание социального опыта рассматривается в качестве совокупности следующих компонентов:

– информация о человеке и мире, которая на личностном уровне обнаруживается как комплекс понятий, представлений, осознанных и систематизированных знаний;

- практические (как репродуктивные, так и творческие) умения и навыки в различных видах общения и социально значимой деятельности;
- ценностно-смысловые ориентации, социальные установки, убеждения, предпочтения и приоритеты, отражающие уровень самосознания личности, ее мировоззрение, мировосприятие и миропонимание;
- устойчивые модели социально одобряемого поведения.

Содержание процесса позитивной социализации обусловлено заинтересованностью общества в том, чтобы его члены овладели успешно ролями женщины или мужчины (полоролевая социализация), создали семью (семейная социализация), стали субъектами экономической жизни (профессиональная социализация), были законопослушными гражданами (политическая социализация) [3].

Кроме того, по мнению Е.Е.Плотниковой новая образовательная парадигма ориентирована на обучение и воспитание поколения, не ограничивающегося воспроизведением, а способного и готового к самопознанию, самореализации, обладающего высокоразвитой информационной потребностью, умеющего творчески и креативно мыслить. Да и углубление кризиса российской семьи, заставляет задуматься о необходимости повышения педагогической культуры родителей [6].

Следовательно, в качестве содержания социализации выступает тот социально значимый опыт, усваивая который, человек получает способность и возможность успешно взаимодействовать с различными социальными факторами, адекватно осознавать и воспринимать какие-либо явления общественной жизни.

Кроме того социализация также является основным условием развития личности. Отмечая взаимосвязь развития и социализации, Л.С.Выготский отмечал, что личность формируется в процессе взаимодействия общества и ребенка, результатом которого выступает «врастание» ребенка в культуру, что и является «развитием в собственном смысле этого слова» [4].

Родившись, ребенок входит в особую систему отношений с окружающей его средой, причем среда служит главным источником его развития, осуществляя роль оригинального пускового механизма, тормозящего или усиливающего внутренние процессы.

То, что ребенок усваивает и должен усвоить в процессе своего развития, в социальной среде находится в виде идеала. Собственно данные идеалы и задаются ему в процессе обучения и воспитания в условиях материнской школы [8]. Что хорошо заметно на примере освоения ребенком элементарных способов взаимоотношений с людьми, родного языка, социально одобряемых форм поведения, нравственных чувств и представлений и пр.

Итак, освоение мира человеческих отношений, вхождение в социальную среду, установление разнообразных по форме, содержанию и качеству общественных связей является решающим и необходимым условием развития человека. Можно сказать, что *человек как личность настолько сформирован и развит, насколько он социализирован.*

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2001.
2. Андриенко Е.В. Социальная психология / Под ред. В.А.Сластенина. М.: Академия, 2000.
3. Ваганова О.И., Быстрова Н.В. Основы общей педагогики // Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2015. № 7 (74). С. 62.
4. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2005.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М.: Академия, 2013.
6. Плотникова Е.Е. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста в условиях материнской школы: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01 / Воронежский государственный университет. Борисоглебск, 2011.
7. Плотникова Е.Е. Развитие познавательной активности ребенка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 12. С. 236-242.
8. Плотникова Е.Е. Функции материнской школы в аспекте непрерывного образования // Детский сад от А до Я. 2015. № 4 (76). С. 69-80.
9. Словарь практического психолога / Сост. С.Ю.Головин. М.: АСТ, 2001.

УДК 378

К.А.Ремер

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 1—4 КЛАССОВ, В РАМКАХ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ МБОУ «СШ № 17» Г.НИЖНЕВАРТОВСКА

**Аннотация.** В настоящее время все большее признание получает положение о том, что в основе успешности обучения лежат общие учебные действия, имеющие приоритетное значение над узко-предметными

знаниями и навыками. В системе образования начинают превалировать методы, обеспечивающие становление самостоятельной творческой учебной деятельности обучающегося, направленной на решение реальных жизненных задач.

**Ключевые слова:** системная оценка личностных, метапредметных и предметных результатов обучающихся 1-4 классов.

С введением ФГОС НОО разработана основная образовательная программа МБОУ «СОШ №17». Целью реализации основной образовательной программы начального общего образования является обеспечение планируемых результатов по достижению выпускником начальной образовательной школы целевых установок, знаний, умений, навыков и компетенции, определяемых личностными, семейными, общественными, государственными потребностями и возможностями ребенка младшего школьного возраста, индивидуальными особенностями его развития и состояния здоровья. К числу планируемых результатов освоения основной образовательной программы отнесены: личностные, метапредметные и предметные результаты.

Метапредметные результаты формируются за счет реализации программы формирования универсальных учебных действий и программ всех без исключения учебных предметов.

Личностные результаты формируются за счет реализации, как программ отдельных учебных предметов, так и программы формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся.

Успешность решения выше представленных задач во многом зависит от того, как устроена система оценки образовательных достижений. Это сложная и многофункциональная система, включающая как текущую, так и итоговую оценку результатов деятельности младших школьников; как оценку деятельности педагогов и школы, так и оценку результатов деятельности системы образования.

В МБОУ «СОШ №17» оценка метапредметных результатов (познавательных, регулятивных, коммуникативных) осуществляется в рамках интеграции всех видов внутришкольного контроля: промежуточной и итоговой аттестации, рубежного, текущего контроля.

Оценка личностных результатов, а именно: сформированность внутренней позиции обучающегося, основ гражданской идентичности, самооценки, мотивации учебной деятельности, морально-этических суждений, на ступени начального общего образования в полном соответствии с требованиями ФГОС не подлежат итоговой оценке.

Проводимая педагогом-психологом диагностика уровня сформированности УУД осуществляется строго по апробированному, валидному и рекомендованному психодиагностическому инструментарию.

Системная оценка личностных, метапредметных и предметных результатов реализуется в рамках накопительной системы – Портфолио обучающегося.

В целях эффективности внутренней оценки достижения планируемых результатов обучающимися школы первой ступени обучения предусмотрено осуществление обратной связи через информированность педагогов об эффективности педагогической деятельности (на педсоветах, совещаниях, посвященных анализу учебно-воспитательного процесса); обучающихся об их личных достижениях (индивидуальные беседы, демонстрация материалов портфолио); родителей о достижениях детей. Значительную роль в информационной поддержке может играть Интернет-сайт образовательного учреждения.

В рамках реализации программы духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся педагогом-психологом МБОУ «СОШ №17» была разработана подпрограмма психолого-педагогического сопровождения обучающихся первой ступени обучения на основе программы «Тропинка к своему Я», кандидата психологических наук О.В.Хухлаевой, с целью развития интереса ребенка к познанию собственных возможностей, обучению нахождения путей и способов преодоления трудностей, формирования личностных и коммуникативных УУД. Отличительной особенностью программы является осмысление и интериоризация (присвоение) обучающимися системы ценностей: ценность добра, общения, истины, семьи, творчества, патриотизма.

Основное содержание групповых занятий составляют игры и психотехнические упражнения, направленные на развитие эмоционально-волевой сферы, навыков адекватного социального поведения школьников. Также необходимый элемент всех занятий – психотехники (сказкотерапия и др.), направленные на развитие групповых структур и процессов, поддержание благоприятного внутригруппового климата, сплочение и организационное развитие детского коллектива.

Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся начальной школы осуществляется в рамках реализации внеурочной деятельности, направленной на достижение планируемых результатов освоения образовательной программы начального общего образования, призванная, в настоящей действительности, гибко и оперативно реагировать на изменение социального заказа, обеспечивая возможность свободного выбора курсов и дисциплин.



В МБОУ «СОШ №17» внеурочная деятельность организуется по направлениям развития личности. Если в рамках оценки качества образования деятельность педагога-психолога осуществляется в духовно-нравственном направлении развития личности обучающихся, то педагоги – предметники осуществляют свою деятельность в общеинтеллектуальном направлении развития личности, в рамках кружковой работы, а именно – «Первые шаги в науку», «Логика», «Риторика». Занятия проходят по одному часу в неделю.

Под руководством заместителя директора по методической работе организована работа «Школы юного исследователя», где обучающиеся знакомятся с основами научно-исследовательской и проектной деятельности, получают первый опыт в самопрезентации. Пробуя свои силы в этом направлении, принимают участие в проектной деятельности школьного научного общества, в слете научных обществ обучающихся образовательных учреждений, в межрегиональном фестивале исследовательских работ «Открытие мира».

Результатами организации внеурочной деятельности можно считать призовые места наших обучающихся в интеллектуальных конкурсах, предметных олимпиадах и научно-исследовательской деятельности.

С введением ФГОС начального общего образования большое влияние на результативность образовательного процесса оказывает работа педагогов-предметников, социального педагога и педагога-психолога с родителями обучающихся, их тесное сотрудничество в воспитании и обучении детей.

В нашем образовательном учреждении используются различные формы взаимодействия с семьей, такие как, тематические встречи, родительские собрания. Но наш педагогический коллектив использует и другие формы работы, такие как родительские клубы.

С 2013г. в нашей школе успешно функционирует родительский клуб «Секреты добрых отношений», с целью повышения психолого-педагогической компетенции родителей посредством обмена практическим опытом воспитания детей в условиях неформального общения.

В рамках работы родительского клуба, под руководством педагога-психолога, встречаются мамы, папы, дедушки и бабушки. На таких встречах родители знакомятся друг с другом, делятся своим опытом взаимодействия с детьми, встречаются со специалистами, участвуют в решении сложных задач и просто разговаривают и играют, становясь на короткое время детьми, непосредственными, непосредливыми, любознательными, словом, такими, как их сын или дочка.

Формы работы с родителями разнообразны: психологическая гостиная, вечера вопросов и ответов, круглые столы, проблемные лекции, мини-тренинги и просто душевные разговоры.

Программа работы школьного родительского клуба «Секреты добрых отношений» в 2014г. была представлена на Всероссийской научно-практической конференции «Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО – Югры, НВГУ» в рамках работы секции «Психолого-педагогическое сопровождение и социально-воспитательная деятельность в образовательных учреждениях».

В нашей школе в рамках системы оценки качества образования деятельность педагога-психолога заключается в организации творческого союза педагогической, ученической и родительской общественности, в повышении уровня личностных и коммуникативных УУД, в рамках реализации внеурочной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кондаков А.М. Духовно-нравственное воспитание в структуре ФГОС // Педагогика. 2008. № 9.
2. Планируемые результаты начального общего образования / Л.Л.Алексеева, С.В.Анащенкова, М.З.Биболетова и др.; под ред. Г.С.Ковалевой, О.Б.Логиновой. 2-е изд. М., 2010.
3. <http://www.edu.ru> Федеральный портал «Российское образование».
4. <http://www.standart.edu.ru> Федеральные государственные образовательные стандарты.

УДК 373.1

**Т.А.Румянцева**

*Научный руководитель –  
Быстрова Н.В., канд. пед. наук, доцент*

#### ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ

**Аннотация.** В статье раскрываются инновационные подходы в системе воспитания и образования советского периода, выделены основные тенденции в реформировании образования.

**Ключевые слова:** советская педагогика, единая трудовая школа, принципы школьного образования.

Сложные социально-политические и культурно-мировоззренческие изменения последних лет обусловили необходимость глубоко реформирования отечественной системы образования. На сегодняшний день приоритетами в развитии образования являются доступность, эффективность и качество.

На современном этапе для успешного проведения модернизации в образовании нужно обратиться к накопленному педагогическому опыту. Обращение к прошлому нужно не столько для подтверждения «повторяемости» социально-педагогических ситуаций, сколько для того, чтобы «проследить и уяснить, какие решения похожих, подобных вопросов были уже опробованы, использовались и к каким они привели результатам» [2].

Отечественная педагогика советского периода вызывает особый исследовательский интерес как уникальное явление российского и мирового историко-педагогического процесса, вступающего как «источник современных концепций обновления российского образования».

В 20-е годы прошлого столетия советская педагогическая теория и практика развивались в русле мировых педагогических тенденций. Параллельно с зарубежными педагогами в рассматриваемый период жили и работали такие ученые, как П.П.Блонский, А.С.Макаренко, А.П.Пинкевич, М.М. Пистрак, В.Н.Сорока-Росинский, С.Т.Шацкий, которые внесли огромный вклад в развитие отечественной педагогики. Положительный опыт, накопленный педагогами в разработке содержания, методов, приемов в области умственного, нравственного, эстетического воспитания, в организации учебной и внеклассной деятельности учащихся – заслуживает особого внимания и осмысления для сегодняшнего реформирования системы образования [1].

Становление и развитие содержания школьного образования в рассматриваемый период проходило в русле четырех тенденций его развития:

- наполнение содержания школьного образования идеями советских и зарубежных ученых;
- запрет религиозного содержания в образовании;
- создание единой трудовой многоступенчатой и непрерывной школы;
- идеологизация всего содержания образования [3].

Государственно-правовую базу для деятельности образовательных учреждений на принципах трудового начала закрепили «Положение о единой трудовой школы РСФСР» и «Основные принципы единой трудовой школы» (1918 г.), а также ряд постановлений и декретов, издаваемых советской властью. В результате этих документов, правовая база устанавливала следующие основополагающие принципы:

- соединение общего образования с политехническим, трудовым;
- изменение содержания образования по всем учебным предметам;
- реализация новых принципов развития образования: доступности, бесплатности, всеобщности образования;
- политизация образования;
- светский характер обучения;
- совместное обучение мальчиков и девочек;
- создание единой трудовой школы.

Развитие советской школы в данный период столкнулось с большими трудностями: слабой материальной базой образования; несформированными взаимоотношениями политической власти и учительства; жесткое проведение большевистской идеологии; смена культурной, духовной жизни образования; отсутствие педагогических кадров [4].

В целом, период 1920-х годов расценивается как наиболее интересный, динамичный, богатый педагогическими идеями во всей истории российского школьного образования XX века, как яркое образовательно-педагогическое явление мирового уровня. Спецификой раннесоветского периода стало, то, что школьная политика являлась составной частью «культурной социалистической революции», целью которой было повышение образовательного и культурного уровня населения как важнейшей предпосылкой модернизации страны.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова Н.В. Становление и развитие школьной системы образования в Нижегородской губернии в 1917–1930 гг.: Дис.... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006. 163 с.
2. Быстрова Н.В. Становление и развитие школьной системы образования в Нижегородской губернии в 1917–1930 гг.: Автореф. дис.... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006. 23 с.
3. Маркова С.М. Становление школьной системы образования в Нижегородской губернии в 20-е годы XX века.: Монография / С.М.Маркова, Н.В.Быстрова / Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Волжский гос. инженерно-пед.ун-т». Нижний Новгород, 2007. 144 с.
4. Плотникова Е.Е. Развитие познавательной активности ребенка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 12 (80). С. 236-242.

## ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

**Аннотация.** В данной статье освещается проблема обучения и воспитания детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью, анализ новых организационных форм образования этих детей, а также создания инновационных программ их обучения.

**Ключевые слова:** интеллектуальная недостаточность, формы организации коррекционно-развивающей среды, трудовая подготовка детей.

В настоящее время значительно возрос интерес к проблеме помощи детям с проблемами в развитии. Решению этой проблемы во многом способствует деятельность различных международных организаций: ЮНЕСКО, Всемирная организация здравоохранения, Международная ассоциация по научному изучению умственной отсталости, Международная лига обществ содействия умственно отсталым детям и др.

Разрабатываются новые организационные формы работы с ними, выявляются потенциальные способности этих детей к учебной деятельности, исследуются возможности их интеграции в общество.

В России дети с тяжёлой умственной отсталостью находятся преимущественно в домах-интернатах Министерства труда и социального развития. Во многих детских домах-интернатах имеются диагностические группы, куда направляются вновь поступившие воспитанники. В течение 3-4 месяцев выявляются их возможности в развитии познавательной деятельности, навыками самообслуживания, трудовой деятельностью. Затем в соответствии с заключениями врачей и педагогов воспитанники переводятся в подходящие для их психофизического развития учебные группы.

Постоянно возрастающий интерес к проблеме помощи детям с тяжёлой интеллектуальной недостаточностью дал толчок научным исследованиям в этой области, обусловил поиск новых организационных форм образования этих детей, создания инновационных программ их обучения.

Созданы центры ранней коррекционной помощи детям с отклонениями в развитии, разработаны содержание и методы работы с ними. Так, коррекционная работа с детьми-Даунами (от 0 до 3) показала положительную динамику в плане развития их двигательной активности, речи, формирования навыков самообслуживания и социального поведения.

Разрабатываются также новые формы организации коррекционно-развивающей среды для детей этой категории.

Открываются специальные классы в коррекционных образовательных учреждениях. Их преимущество состоит в том, что ребёнок живёт в семье и воспитывается в нормальных средовых условиях. Родители получили возможность выбирать такое учреждение, которое больше соответствует психофизическому развитию их ребёнка и укладу семьи.

Общим для детей с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями, помимо их позднего развития и значительного снижения интеллекта, являются также грубые нарушения всех сторон психики: памяти, внимания, мышления, речи, моторики, эмоциональной сферы.

Сроки освоения учебных программ подобными детьми определяются возможностями конкретного ребёнка, но составляют не более 10 лет. При обучении детей младшего возраста формирование знаний об окружающем мире сочетается с развитием речи учащихся, обучением грамоте, счёту, а также с привитием навыков самообслуживания, ручного труда. Детей старшего возраста продолжают обучать общеобразовательным программам, но главное внимание отводят трудовой подготовке детей и расширению социального опыта.

Игра в младшем дошкольном возрасте может возникнуть только на основе предметной деятельности на определённом уровне. К школьному возрасту фактически не возникает предметной деятельности. Действия с предметами остаются на уровне манипуляций, в большинстве случаев неспецифических. Интерес детей к предметам, в частности к игрушкам, оказывается кратковременным, так как побуждается лишь их внешним видом.

Элементы трудовой деятельности (прежде всего навыки самообслуживания) у умственно отсталых дошкольников начинают формироваться под влиянием требований окружающих. Этот процесс требует значительных усилий со стороны родителей и воспитателей. Поэтому в семье, как правило, идут по линии наименьшего сопротивления: родители сами раздевают, одевают, кормят ребёнка.

С точки зрения сформированности элементов трудовой деятельности умственно отсталые дети старшего дошкольного возраста представляют собой еще более неоднородную категорию. Но тот факт, что дети, к которым предъявлялись последовательные требования с учётом их индивидуальных особенностей, овладевают

навыками самообслуживания, свидетельствует о достаточной потенциальной возможности развития у них практической деятельности.

При тяжёлой форме (тяжёлая олигофрения), развитие речевых навыков и моторики минимально, в дошкольном периоде больные, как правило, неспособны к самообслуживанию и общению. Только в подростковом возрасте при систематическом обучении оказывается возможным ограниченное речевое и невербальное общение, освоение элементарных навыков самообслуживания. Приобретение ручных навыков невозможно. В дальнейшем при постоянном наблюдении и контроле возможно достижение автономности существования на резко сниженном уровне.

На занятиях с ребёнком необходимо использовать наглядные средства, вовлекать в практическую деятельность самого ребёнка. Необходимо показывать ребёнку, как выполнять то или иное задание, затем вместе с ним повторять необходимые действия. Главное в воспитании таких детей – формирование привычек. Причём только своевременное проведение такой работы даст положительные результаты.

Выделяют следующие способы усвоения воспитанниками общественного опыта:

- совместные действия взрослого и ребёнка;
- указательные жесты (вид стимулирования деятельности);
- подражание действиям взрослого;
- действия по образцу и речевой инструкции;
- поисковые способы ориентировочной познавательной деятельности (целенаправленные пробы, практическое примеривание, зрительная ориентировка) [1].

Еще один важнейший принцип обучения – доступность. Уровень трудности задания должен находиться в «зоне ближайшего развития» (Л.С.Выготский) познавательных возможностей малыша, т.е. нужно, чтобы степень трудности каждого следующего задания была бы хоть не намного, но увеличена.

Очень важно насыщать занятия эмоциональным компонентом, так как у детей с ограниченными возможностями эмоции относительно сохранены по сравнению с интеллектуальным развитием.

Необходимо строить работу так, чтобы действию, которое должно стать для ребёнка привычкой, сопутствовали приятные переживания. Это и устная похвала, и ласковое поглаживание, и поощрение в виде какого-либо подарка. Разговаривать с таким ребёнком надо спокойным, доброжелательным тоном [2].

Готовность педагогов дошкольного образования к работе с детьми с отклонениями в развитии зависит от профессиональной подготовки в области специальной педагогики. Коррекционная направленность педагогического процесса особенно выражена и усилена в содержании и методах работы специалистов дошкольного образования с детьми группы риска. В условиях реформирования дошкольного образования педагогу необходимо уметь ориентироваться в многообразии интегративных подходов к развитию различных категорий детей, в широком спектре современных психолого-педагогических технологий.

Если кропотливо, изо дня в день заниматься с ребёнком, то он обязательно овладеет несложными видами хозяйственно-бытового труда, адаптируется в жизни. Это и будет вкладом педагога в защиту интересов детей с нарушенным интеллектом.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маллер А.Р. Помощь детям с недостатками развития: книга для родителей. М.: АРКТИ, 2006. 72 с.
2. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (Олигофренопедагогика): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б.П.Пузанов, Н.П.Коняева, Б.Б.Горский и др.; Под ред. Б.П.Пузанова. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 272 с.

УДК 37

*Я.Ю.Скоробогатова*

*Научный руководитель –  
Коваленко С.В., доцент, канд. психол. наук*

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы и предпосылки развития психолого-педагогических особенностей инклюзивного образования. Готовность педагогов массовых школ к реализации инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, учитель, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогический опыт.

Развитие системы инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая терпения и терпимости, последовательности, непрерывности, поэтапности и комплексного подхода для ее реализации, согласно международному опыту. Особое место в данной системе занимает педагог. Именно от его эмоциональной устойчивости, готовности к принятию детей с особыми образовательными потребностями зависит развитие инклюзивного обучения в системе образования.

Данной проблеме посвящены труды таких отечественных и зарубежных деятелей как Д.Агнесс, Т.Бут, Т.А.Власова, Л.С.Выготский, В.И.Лубовский, А.Р.Лурия, Н.Н.Малофеев, Т.Миттлер и др. Однако данная проблема в современных российских условиях недостаточно изучена и требует дополнительных исследований. Кроме того, практически отсутствуют методы формирования эмоциональной устойчивости, толерантности, эмпатии, и в целом, психологической готовности педагогов общеобразовательных школ к реализации инклюзивного образования.

Инклюзивное (включенное) образование понимается как процесс совместного воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормативно развивающихся сверстников. В ходе такого образования дети с ограниченными возможностями здоровья могут достигать наиболее полного прогресса в социальном и психологическом развитии [4, с. 223].

Важным федеральным документом в области образования детей-инвалидов, является государственная программа Российской Федерации «Доступная среда» на 2011-2015 годы, утвержденная Постановлением Правительства РФ от 17 марта 2011 г. №175. Данная программа определяет, что одним из приоритетных направлений государственной политики должно стать создание условий для предоставления детям-инвалидам с учетом особенностей их психофизического развития равного доступа к качественному образованию в общеобразовательных и других образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования (обычные образовательные учреждения), и с учетом заключений психолого-медико-педагогических комиссий.

Указом Президента РФ от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» предусматривается Законодательное закрепление правовых механизмов реализации права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на включение в существующую образовательную среду на уровне дошкольного, общего и профессионального образования (права на инклюзивное образование).

Сегодня стало понятно, что школа сама должна измениться для того, чтобы стать инклюзивной, ориентированной на любого ребенка с любыми образовательными потребностями. Это сложный процесс, требующий организационных, содержательных, ценностных изменений. Нужно менять не только формы организации обучения, но и способы учебного взаимодействия учеников. Учитель – «золотое сечение» инклюзии, главное условие успешной реализации инклюзивных принципов и их воплощение в педагогическую практику.

Необходимым условием осуществления высоких учебно-воспитательных результатов является сформированная психологическая готовность педагогов к инклюзивной практике. Но уже на начальных этапах образования остро встает проблема неготовности учителей массовой школы. У педагогов появляются такие психологические «барьеры» как: страх перед неизвестным, страх вреда инклюзии для остальных участников процесса, негативные установки и предубеждения, профессиональная неуверенность учителя, нежелание изменяться, психологическая неготовность к работе с «особыми» детьми. Это ставит серьезные задачи перед руководителями образовательных учреждений, реализующих инклюзивные принципы, по формированию психологической готовности педагогов к реализации инклюзивного образования [1, с. 83].

Дэвид Митчелл в книге «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования» отмечает, что адаптивная среда – это «создание целого ряда специальных условий, включающих в себя адаптированный учебный план, адаптированные методики обучения, модифицированные методы оценки и обеспечение доступности. И все это требует поддержки учителя, работающего в инклюзивном классе» [2, с. 13].

Зарубежные исследователи говорят об «опыте трансформации», который переживается педагогами, ставшими инклюзивными учителями. Наблюдения показывают, что негативное отношение к инклюзии меняется, когда учитель начинает работать с такими детьми, приобретает свой собственный педагогический опыт, видит первые успехи ребёнка и принятие его в среде сверстников. Для этого учителя необходимо подготовить к такой практике, обеспечить необходимым методическим и программными материалами.

Педагоги общего образования нуждаются в специализированной комплексной помощи со стороны специалистов в области коррекционной педагогики, специальной и педагогической психологии, в понимании и

реализации подходов к индивидуализации обучения детей с особыми образовательными потребностями, в категорию которых, в первую очередь, попадают учащиеся с ограниченными возможностями здоровья. Использование совместных усилий учителей массовой и коррекционной школы – наиболее эффективный способ удовлетворения особых потребностей детей со специальными образовательными нуждами в условиях инклюзивного класса. Существует потребность в различных моделях сотрудничества и совместного преподавания общих и специальных педагогов. Именно богатый опыт учителей коррекционных школ – источник методической помощи инклюзии. Успешное внедрение этой практики позволит превратить препятствия и ограничения в возможности и успехи наших детей.

Говоря о психолого-педагогическом сопровождении инклюзивной практики образовательного учреждения, прежде всего, необходимо понимать, что объектом такого сопровождения выступает не только ребенок с ОВЗ, но и любой другой нуждающийся в поддержке ребенок, равно, как и педагоги и родители. Ядром этого процесса является Психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения. В состав специалистов ПМПк образовательного учреждения, кроме координатора по инклюзии (завуча по инклюзии или старшего воспитателя, руководителя соответствующего структурного подразделения ОУ, психолога, логопеда и дефектолога), должны входить специалисты, которые непосредственно работают с ребенком – воспитатели или учителя, специалисты сопровождения (тьютор, социальный педагог, педагог группы продленного дня, педагоги дополнительного образования, медсестра или приглашенный на основе договора врач). Председателем ПМПк должен быть сотрудник ОУ, обладающий достаточным административным ресурсом: координатор по инклюзии в ОУ (старший воспитатель, завуч по инклюзии) или руководитель службы психолого-педагогического сопровождения, завуч начальной школы и иной администратор. [3, с. 58].

Поддерживая инклюзивную культуру, реализуя инклюзивную политику и практику, образовательные учреждения действуют в инновационном режиме. При этом одной из основных становится задача на основе имеющегося опыта в области образования детей с ОВЗ создать устойчивую, развивающуюся, эффективно действующую организационно-образовательную систему, способную интегрировать и точно направлять профессиональные усилия и творческий потенциал педагогического коллектива. Для управления инклюзивными процессами необходимо вводить командные формы работы, проектные формы организации деятельности, диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, формы согласования интересов разных участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов, администрации).

Таким образом, для России инклюзивное образование является педагогической инновацией. Любая инновация проходит несколько этапов и на данный момент это этап внедрения, который, с одной стороны, характеризуется стихийностью, а с другой, попытками с научной точки зрения оценить условия готовности к принятию того нового, что несет любое нововведение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алехина С.В., Алексеева М.А., Агафонова Е.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. 96 с.
2. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. М.: Перспектива, 2011. 168 с.
3. Петрова Е.Э., Дегтярева Р.Е. Специфика организации инклюзивного обучения в общеобразовательном учреждении: Метод. пособие для директоров ОУ, педагогов, психологов, коррекционных педагогов. Новосибирск, 2009. 115 с.
4. Шипицына Л.М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005. 477 с.

УДК 373.1

**О.А.Сорокина**

*Научный руководитель –  
Быстрова Н.В. доцент, канд. пед. наук*

#### ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ

**Аннотация.** В статье раскрываются особенности и методы трудового воспитания советского периода на примере Нижегородской области в 1917—1930 гг.

**Ключевые слова:** советская педагогика, историко-педагогический процесс, трудовая школа.

Цели и принципы, содержание и методы трудового воспитания учащихся меняются в зависимости от социально-экономических и политических условий жизни. Современное общество движется вперед, но актуальным при этом является использование историко-педагогического опыта. Именно в 20-годы XX века закладывались основы единой трудовой школы, где преобладало стремление организовать трудовую деятельность так, чтобы труд был не механическим, а сознательным и опирался на активность и самостоятельность воспитанников. Трудовое обучение школьников строилось на основе политехнического обучения, и было направлено на формирование интереса и привычки к труду, развития познавательной активности, расширение политехнического кругозора [2].

А.В.Луначарский считал целесообразным использование следующих форм трудового обучения школьников: правильно поставленный экскурсионный метод, устройство школьных мастерских; постоянная связь с подлинной индустрией, поскольку учение должно происходить параллельно с работой на заводах и фабриках. По его мнению, школа в идеале должна вооружить ученика трудовыми навыками в области плотнического дела, резьбы по дереву, формовки,ковки, отливки, токарной обработки металла, закаливания, сверлильных работ, в деревне – овладение столь разнообразным сельскохозяйственным делом.

В результате труд провозглашался основным организующим фактором воспитательного учреждения, который должен был создавать атмосферу заинтересованности, деловитости, коллективизма и самое главное соответствовать духу времени. Задумки хорошие, но создается впечатление односторонности образования. А что же делать если ученик не хочет изучать то ремесло, которое ему предлагают? У него другие способности, интересы, профессиональная предрасположенность? Ответа на этот вопрос не было. В экономических условиях того времени такая политика превращала школы по сути дела своего рода производственные единицы [4].

Большое количество учебного времени отводилось на освоение трудовых навыков. Оценивая начальный этап внедрения трудового обучения в школы, Н.К.Крупская отмечала его слабое влияние на общую атмосферу школьной жизни. Она писала: «Понятно было, что дети должны не только учиться, но и трудиться. Учеба осталась старая, но наряду с ней детей заставляли мести полы, мыть посуду, таскать дрова, разгружать вагоны, быть на побегушках». С чем это было связано, ведь изначально разработчики единой трудовой школы писали о совершенно другой школе ориентированной на развитие личности ребенка, установки на его творческую деятельность, стремящейся гармонизировать запросы общества и интересы индивида. Почему же на начальном этапе представляется иная картина, идущая в разрез с целевыми установками? Опираясь на архивные документы можно попытаться ответить на этот вопрос [1].

В целом в масштабах страны, не говоря уже об отдельных районах, идея производственного обучения оказалась трудно воплощаемой в жизнь. Требовались значительные средства и большие организаторские способности в школьном деле. Не хватало помещений, квалифицированного кадрового состава, не было своевременно изданных разработанных программ, договоренности школ с учреждениями о материальной помощи и предоставлении мест для практики учащихся.

В одной из Нижегородских школ II ступени в 1920—1921 учебном году наблюдалась следующая картина: ученики без энтузиазма посещали мастерские, т.к. их руководители были заняты своим делом и часто отсылали их обратно в школу. Еще хуже в этом отношении обстояло дело с девочками – им совсем нечего было делать в мастерских, и по их просьбе администрация школы специально приглашала учительницу рукоделия. В результате единственный труд школьников заключался в поддержании чистоты полов, парт, пилке дров; сельскохозяйственные работы во многих школах не проводились из-за отсутствия школьного приусадебного участка [3].

Характеризуя в целом состояние трудового обучения в Нижегородской губернии, инспекторы отдела народного образования пришли к выводу, что учителя не имеют ясного представления о трудовой школе и не знают, как учить и чему учить. Они не знакомы с принципами и методами новой школы. Также для реализации основ единой трудовой школы предлагалось увеличить учебный день до 8 часов, тогда школа будет представлять собой семью, где бы ребенок жил (работал, играл, отдыхал) и вместе с тем учился и приобретал трудовые навыки.

Для реализации проекта единой трудовой школы требовалась хорошая материальная база и финансовая помощь со стороны государства. В начале 20-х годов XX века, школы находились в очень тяжелом положении. Здание школ не отапливались из-за отсутствия дров, по этой причине занятия отменялись; не хватало письменных принадлежностей, учебник часто был один на весь класс; в школьной библиотеке книги находились в ветхом состоянии, и то количество часто не превышало 50-80 книг.

Несмотря на все трудности, основы трудового обучения были провозглашены именно в этот период, и постепенно они внедрялись в школьную жизнь.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Быстрова Н.В. Формирование школьной системы обучения в Нижегородской губернии в 1917—1930 гг. // Вестник Брянского государственного университета. Брянск: РИО БГУ, 2011. № 1. С. 32-36.
2. Быстрова Н.В. Становление и развитие школьной системы образования в Нижегородской губернии в 1917—1930 гг.: Дис.... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006. 163 с.
3. Маркова С.М. Становление школьной системы образования в Нижегородской губернии в 20-е годы XX века: Монография / С.М.Маркова, Н.В.Быстрова // Федеральное агентство по образованию, ГОУ ВПО «Волжский гос. инженерно-пед.ун-т». Нижний Новгород, 2007. 144 с.
4. Попова Т.В. Специфика психолого-педагогической поддержки жизненного самоопределения современного подростка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2007. № 5 (49). С. 89-91.

УДК 378.14

**М.П.Феофанова**

*Научный руководитель –  
Цыплакова С.А., ст. преподаватель*

### ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МБОУ ДОД ЦРТДЮ «ДОСУГ»

**Аннотация.** В статье рассматривает процесс проектирования внеучебной деятельности обучающихся на примере МБОУ ДОД ЦРТДЮ «ДОСУГ». Автором разработаны и проанализированы внеучебные проекты.

**Ключевые слова:** проект, проектирование, педагогическое проектирование, профессиональное образование.

Проектирование — это «деятельность, под которой рассматривается в предельно краткой форме осмысление того, что должно быть» [2]. Важным является установка на аксиологическое представление о будущем состоянии объекта или явления; направленность на конечный результат.

Проектирование можно рассматривать как:

- вид деятельности, направленный на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-практический метод изучения и преобразования действительности;
- форму порождения инноваций, характерную для технологической культуры [1].

На основе этого педагогическое проектирование понимается как [3]:

- практико-ориентированная деятельность, цель которой разработка новых, образовательных систем и видов педагогической деятельности, например предметом проектирования могут стать образцы будущих программ;
- новая развивающаяся область знания, способ трактовки педагогической действительности (А.П.Тряпицына);
- научное направление педагогики и организуемой практической деятельности, нацеленное на решение задач развития, преобразования, совершенствования, разрешения противоречий в современных образовательных системах (Е.С.Заир-Бек);
- способ нормирования и трансляции педагогической и научно-исследовательской деятельности (Н.А.Масюкова);
- процесс реализации и создания педагогического проекта;
- способ развития личности;
- одна из технологий обучения.

В образовательном процессе проектная деятельность выступает в качестве средства обучения, выполняя вспомогательную роль по отношению к другим видам педагогической деятельности, примером служит выполнение учебных проектов [4]. Проектирование рассматривается как организации педагогического взаимодействия во времени, распадаясь на две относительно самостоятельные линии деятельности педагогов и учащихся.

В нашем исследовании проектирование внеучебной деятельности МБОУ ДОД ЦРТДЮ «Досуг» реализуется через развитие личности обучающихся, а также их участие в проектной деятельности. Нами была разработаны внеучебные проекты:

1. Проект конкурса театральных коллективов «Браво – 2015» детских клубов МБОУ ДОД ЦРТДЮ «Досуг»;
2. Проект общеклубного семейного праздника «Всей семьей бежим к здоровью»;



3. Проект смотра-конкурса танцевальных коллективов «Бал Терпсихоры» детских клубов МБОУ ДОД ЦРТДЮ «Досуг»;

4. Проект фестиваля патриотической песни «Виват, Россия!» среди детских клубов МБОУ ДОД ЦРТДЮ «Досуг».

В ходе проектной деятельности МБОУ ДОД ЦРТДЮ «Досуг» нами определена социальная значимость разработки и реализации внеучебных педагогических проектов.

В проектной деятельности приняло участие:

1 проект – 90 человек.

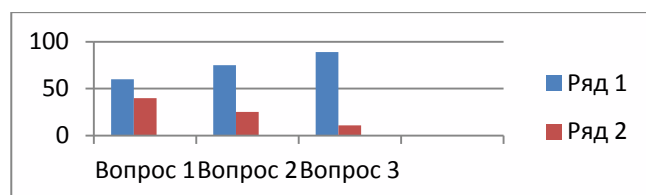
2 проект – 150 человек.

3 проект – 75 человек.

4 проект – 100 человек.

Всего было опрошено – 300 человек (обучающиеся, педагоги, родители). Среди этих 300 человек было проведено анкетирование по следующим вопросам:

Проект № 1



Получены следующие данные:

1. Считаете ли вы данные мероприятия значимыми для вас?

Да — 60%, Нет — 40%.

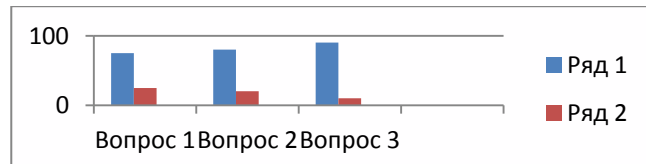
2. Хотели бы вы еще принять участие в проведении данного мероприятия?

Да — 75%, Нет — 25%.

3. Согласны ли вы с результатами проведенных мероприятий?

Да — 89%, Нет — 11%.

Проект № 2



Получены следующие данные:

1. Считаете ли вы данные мероприятия значимыми для вас?

Да — 75%, Нет — 25%.

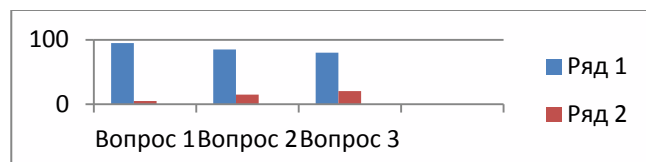
2. Хотели бы вы еще принять участие в проведении данного мероприятия?

Да — 80%, Нет — 20%.

3. Согласны ли вы с результатами проведенных мероприятий?

Да — 90%, Нет — 10%.

Проект № 3



Получены следующие данные:

1. Считаете ли вы данные мероприятия значимыми для вас?

Да — 95%, Нет — 5%.

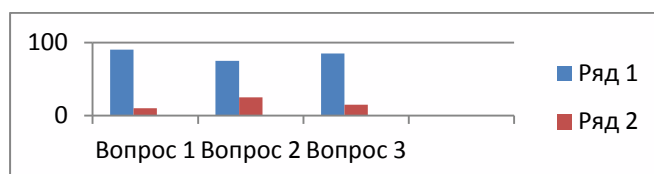
2. Хотели бы вы еще принять участие в проведении данного мероприятия?

Да — 85%, Нет — 15%.

3. Согласны ли вы с результатами проведенных мероприятий?

Да — 80%, Нет — 20%.

#### Проект № 4



Получены следующие данные:

1. Считаете ли вы данные мероприятия значимыми для вас?  
Да — 90%, Нет — 10%.
2. Хотели бы вы еще принять участие в проведении данного мероприятия?  
Да — 75%, Нет — 25%.
3. Согласны ли вы с результатами проведенных мероприятий?  
Да — 85%, Нет — 15%.

Подводя итог проделанной работы можно сделать выводы о том, что проектная деятельность учащихся МБОУ ДОД ЦРТДЮ «Досуг» является актуальным направлением развития центра.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Маркова С.М., Цыплакова С.А., Юртаева Т.С. Электронное учебное пособие «Проектная деятельность педагога профессионального обучения». Хроники объединенного фонда электронных ресурсов Наука и образование. 2014. Т. 1. № 12 (67). С. 4.
2. Цыплакова С.А. Педагогическое проектирование: профессиологический подход // Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2013. № 1 (5). С. 310-314.
3. Цыплакова С.А. Педагогическое проектирование: сущность и особенности // Вестник Мининского университета. 2013. № 4 (4). С. 17.
4. Цыплакова С.А. Проектная деятельность педагога профессионального обучения // Казанская наука. 2014. № 5. С. 167-170.

УДК 378

**А.С.Холманских**

*Научный руководитель –  
Истомина И.П., канд. психол. наук, доцент*

#### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭКСПЕРТИЗЫ И МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В настоящее время образовательная политика направлена на реализацию образовательного выбора. Право образовательного выбора основано на соблюдении интересов и потребностей личности, при приобретении умения успешно адаптироваться к изменяющимся условиям жизни, правильно организовывать свою деятельность, эффективному общению и коммуникацией. Стратегическая образовательная политика обращена на создание школы, способной раскрывать личностный потенциал обучающихся, с учетом инновационного развития страны. Поэтому образовательные стандарты направлены на изменение инфраструктуры школы. Так как начальная школа является первой ступенью системы обучения в школе, а младший школьный возраст, по мнению психологов, является сенситивным, как период позитивных изменений и преобразований. Следовательно, основное усилие должно начинаться с построения образовательной среды именно начальной школы. Построение эффективной образовательной среды в начальной школе будет способствовать повышению качества образования.

Хотя термин «среда» возник достаточно давно, понятие «образовательная среда» под влиянием экологической психологии прочно вошло в обиход российских ученых только в конце XX века. Вследствие этого в «образовательной среде» подчеркивается факт множественности факторов воздействий на личность, обуславливающих воспитание, обучение и развитие.

Согласно определению В.А.Ясвина, под образовательной средой понимаем систему педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для формирования личности, раскрытия имеющихся способностей.

В большинстве зарубежных исследований образовательная среда описывается в терминах «эффективность школы» как социальной системы – эмоционального благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса. Российскими исследователями (А.Г.Асмоловым, Л.С.Выготским, В.И.Слободчиковым, В.И.Пановым, В.В.Давыдов, В.А. Ясвиными др.) определены различные подходы к образовательной среде, вводят самые разные критерии описания образовательной среды.

Образовательная среда должна обладать развивающим эффектом, способным обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития все субъектов образовательного процесса (как для учащихся, так и для педагогов). Данный комплекс, согласно мнению В.А.Ясвина, охватывает следующие структурные компоненты:

- пространственно-предметный образует помещений и все здание в целом,
- социальный направлен на характер взаимоотношений всех субъектов образовательной деятельности (и обучающихся, и педагогов, и родителей),
- психодидактический обеспечивает содержание и методы обучения, сосредоточенные психологическими целями построения образовательного процесса.

Очевидно, что эффективность образовательной среды можно отследить средствами экспертизы и мониторинга, который строится на основе анализа всех выделенных трех аспектов.

В психолого-педагогической литературе под мониторингом в системе образования понимается комплексное аналитическое отслеживание процессов, которые определяют количественно-качественные изменения качества образования, результатом, которого при этом является установление степени соответствия измеряемых образовательных результатов, условий их достижения и обеспечение общепризнанной, зафиксированной в нормативно-правовых актах федерального и локального уровней в системе государственно-общественных требований к качеству образования и личностным ожиданиям обучающихся.

Экспертиза – это всестороннее изучение и анализ состояния, процесса условий и результатов.

В последнее время проблема экспертизы и мониторинга в сфере образования заслужила пристальное внимание исследователей, однако, по сравнению с другими областями (такими как здравоохранение, юриспруденция и др.), образование является относительно новой и не вполне освоенной сферой применения экспертизы и мониторинга. Тем более, что поиск технологий оценивания деятельности образовательных учреждений активно осуществляется в контексте средовой диагностики.

В ходе анализа литературы было выявлено два подхода к проблеме экспертизы и мониторинга образовательной среды: диагностический, которому посвящены работы исследователей Н.И.Алмазова, С.Д.Дерябо, В.Р.Зарубина, В.Н.Максимова, Н.И.Поливанова и др., и экспертный, представлен авторами И.А.Баевым, Е.Н. Волковым, В.И. Пановым, В.А. Ясвиным. Экспертный подход основан на использовании определенного набора оценочных суждений как участников образовательного процесса, так и экспертов.

С целью выявления эффективности образовательной среды в начальной школе используют психолого-педагогические технологии экспертизы и мониторинга. Хотя достаточную разработанность обнаружили экспертные подходы, в то время как возможности психолого-педагогических технологий экспертизы и мониторинга образовательной среды в начальной школе в настоящее время являются малоисследованными.

Таким образом, периодически проводя экспертизу и мониторинг образовательной среды начальной школы, обеспечит четкий контроль динамики ее развития, так же позволит корректировать это развитие.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова В.В. Мониторинг качества образовательного процесса // Образование в современной школе. 2008. № 1. С. 3-8.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2010.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2011.

УДК 159.9.072

*Н.И.Чернецкая*

#### ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию корреляционных взаимосвязей между некоторыми интеллектуальными параметрами и психологическими защитными механизмами у мужчин и женщин. Показано, что интеллект и психологические защиты обнаруживают статистически достоверные взаимосвязи, что позволяет считать интеллект одним из ключевых факторов выбора доминирующей психологической защиты. У мужчин и женщин эти взаимосвязи обладают некоторой спецификой.

**Ключевые слова:** интеллект, психологическая защита, защитные механизмы личности, гендерные особенности психологической защиты личности.

Интеллект человека – это механизм психической адаптации индивида к жизненным ситуациям, общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность деятельности. Интеллект не имеет единого четкого определения и соответственно раскрывается через множество много различных подходов, каждое направление открывает новый ракурс проблемы природы человеческого интеллекта.

Психологическая защита – своеобразный способ стабилизации «Я». Закономерно предполагать, что интеллект и психологические защиты взаимосвязаны, а эта взаимосвязь, в свою очередь, может быть детерминирована гендерным фактором.

Было проведено эмпирическое исследование по определению взаимосвязи интеллекта и механизмов психологической защиты у мужчин и женщин. Выборка составила 80 человек из них 40 женщин и 40 мужчин в возрасте от 18 до 65 лет. Подвыборки мужчин и женщин были уравновешены по возрасту (доля лиц из разных возрастных групп в них примерно одинакова).

Относительно механизмов защит было выяснено (табл. 1), что в своем большинстве мужчины предпочитают использовать отрицание, подавление и интеллектуализацию, что предположительно можно объяснить стремлением мужчин не показывать своих эмоций и переживаний, т.к. эти проявления противоречат их социальному стереотипу и общественной роли. Женщинам же больше свойственны такие механизмы защиты, как регрессия и отрицание, однако здесь можно отметить, что с возрастом высокие показатели наблюдаются еще и по реактивным образованиям. С возрастом женщины становятся более ригидными в своем поведении, т.е. происходит фокусировка на решении проблем посредством уже сформированных и часто применяемых способов решения. Проявления регрессии характерны для девушек 18-23 лет, а реактивные образования – в равной степени проявляются у женщин всех возрастов, т.е. с возрастом они реагируют на возникающие сложности хоть и менее эмоционально, но одинаково малоподвижно относительно их решений.

Таблица 1

**Выраженность различных видов психологической защиты у мужчин и женщин (%)**

Виды психологических защит	Женщины	Мужчины
отрицание	20	18
подавление	0	29
регрессия	33	0
компенсация	27	12
проекция	27	24
замещение	20	6
интеллектуализация	13	35
реактивное образование	40	18

Относительно интеллектуальных показателей, было выявлено следующее: у мужчин был проявлен высокий процент по ригидности мышления, в основном при среднем уровне интеллекта (59%), т.е. у них возникают сложности в перестройке своего мышления с одного способа решения на другой. Данные сложности мыслительной деятельности мы наблюдаем чаще у мужчин 18-28 лет, т.е. с возрастом они научаются находить решение проблем посредством использования различных интеллектуальных алгоритмов, т.е. мышление становится более гибким в восприятии возникающих сложностей. Женщины же в своем большинстве (67%) значительных трудностей в смене одного способа решения на другой не испытывают. Причем полученный результат характерен в большей степени женщинам 30-47 лет, т.е., уже умудренные опытом, они многие жизненные ситуации решают гибко.

Взаимосвязи оказались различными по степени достоверности и по знаку у обоих полов (табл. 2).

Таблица 2

**Корреляционные связи между различными явлениями у мужчин**

Сопоставляемые на корреляцию параметры	$r_s$ Спирмена у мужчин	$r_s$ Спирмена у женщин
Общий уровень интеллекта и механизмы защиты	-0,13	-0,17
Общий уровень интеллекта и стратегии поведения	<b>-0,52</b>	<b>-0,32</b>
Механизмы защиты и стратегии поведения	0,23	0,09
Общий уровень интеллекта и выход из трудных ситуаций	-0,28	<b>-0,33</b>
Механизмы защиты и выход из трудных ситуаций	0,26	<b>0,54</b>

\*Критические для  $n=40$  составляют 0,312 (для пятипроцентного уровня вероятности ошибки) и 0,403 (для однопроцентного уровня вероятности ошибки).

*\*\*Жирным шрифтом в таблице выделены значения коэффициента корреляции, указывающие на статистически достоверные взаимосвязи.*

Из таблицы 2 видно, и у мужчин, и у женщин уровень интеллекта и механизмы психологической защиты имеют тенденцию к отрицательной корреляции: чем ниже интеллектуальный уровень у испытуемых мужчин, тем большим количеством психологических защит они будут пользоваться в своем поведении. Чем ниже интеллектуальный уровень человека, тем менее определенным и конкретным будет его поведение, а именно проявление защитных механизмов. Т.е. человек «мечется» между данными защитами и не может выбрать наиболее благоприятный для себя и своего поведения, способствующие адекватному восприятию и безболезненному принятию происходящих с ним событий.

Низкий уровень интеллекта не дает полного осознания используемых механизмов защиты, как бы это могло быть при высоких показателях, и, таким образом, низкоинтеллектуальные испытуемые применяют различные защитные механизмы, соответствующие, по их мнению, определенным событиям, в которых оказывается человек. Гендерных различий в этой взаимосвязи нет.

Выявлена статистически достоверная отрицательная связь между общим уровнем интеллекта и механизмами психологической защиты (-0,52 для мужчин и -0,32 для женщин). Наличие низкого интеллекта не дает человеку определиться с выбором истинно правильного способа поведения, что приводит его к такому поведению, где он методом «проб и ошибок» ищет истинно верный путь к решению возникших проблем. Или, отказываясь искать адекватную стратегию, он идет на поводу у окружающих, соглашаясь с их стратегиями в ущерб своим желаниям или неумением отстоять свою позицию. Высокоинтеллектуальная личность имеет больше точных предпочтений относительно стратегий поведения, и поэтому репертуар этих стратегий не всегда велик.

Из представленных данных видно, что у мужчин корреляция уровня интеллекта и стратегий поведения более выражена, чем у женщин: можно предположить, что женщины «подключают» к выбору стратегий поведения больше дополнительных личностных ресурсов (установки, направленность, навыки эмоциональной регуляции и т.п.), а мужчины пользуются преимущественно интеллектом.

Относительно же связи между механизмами психологической защиты и стратегиями поведения мы можем сказать следующее: эта связь недостоверна, существует на уровне слабой тенденции, но она больше выражена у мужчин, чем у женщин. Например, применив такой механизм защиты, как отрицание, мужчина будет строить свое поведение по типу силовой стратегии, когда конфликт решается выигрышем только для себя. Использование подавления может вызвать стратегию сглаживания конфликтов, а интеллектуализация выстроит поведение по типу «компромисса». У женщин же эта связь близка к нулю.

Интересные данные получены относительно связи уровня интеллекта и выхода из трудных жизненных ситуаций: эта корреляция у обоих полов отрицательна, но у женщин она является статистически достоверной. Чем выше интеллектуальный уровень женщины, тем меньший репертуар выходов из трудных ситуаций она использует, поскольку пользуется хорошо апробированными способами решения проблем. Низкоинтеллектуальные женщины чаще используют разные выходы из трудных ситуаций спонтанно, интуитивно, ориентируясь на текущую ситуацию или свои внутренние импульсы. У них нет четко сформированной поведенческой позиции, и поэтому им приходится методом «проб и ошибок» находить верный путь к решению проблем. Также предположим, что чем ниже интеллектуальный уровень женщины, тем более непредсказуемым будет ее поведение в определенных сложных ситуациях.

Правомерно утверждать, что отрицательная взаимосвязь общего уровня интеллекта и выхода из трудных ситуаций в большей степени характерна для женщин, но аналогичная тенденция имеется и у мужчин.

Что касается последней корреляции ситуация несколько иная: механизмы защиты и выход из трудных ситуаций у мужчин взаимосвязаны недостоверно (0,26), а у женщин эта корреляция положительная и достоверная на однопроцентном уровне вероятности ошибки (0,54). Можно предполагать, что мужчины на основе предпочитаемых психологических защит более гибко строят разные выходы из жизненных ситуаций, в то время, как у женщин эти отношения четко фиксированы: чем сильнее сформированы психологические защиты, чем ярче предпочтения относительно доминирующей защиты, тем ригиднее репертуар выходов из трудных ситуаций.

Итак, было выяснено, что имеются значимые гендерные особенности взаимосвязей интеллекта и психологических защит. Это означает, что общепсихические механизмы детерминации психологических защит интеллектуальными факторами приобретают специфическую окрашенность на фоне гендерного фактора.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Чернецкая Н.И. Гендерные особенности творческого мышления младших школьников и подростков // Вестник Кемеровского государственного университета. 2013. № 3. С. 159-164.

2. Чернецкая Н.И., Шевелева Е.В. Коммуникативные особенности личности как фактор выбора стратегии поведения в конфликте // В сб. статей XIV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Проблемы теории и практики современной психологии». 2015. С. 412-419.

УДК 373

О.В.Шульгин

## О ПРОБЛЕМАХ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: КРИВАЯ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

**Аннотация.** В статье рассматриваются проблемы встречающегося в учебной литературе некорректного использования математического аппарата при описании экономических явлений на примере кривой производственных возможностей. Ставится под сомнение целесообразность использования кривой производственных возможностей для демонстрации свойств реальной экономики в связи с практической невозможностью ее построения на основе реальных статистических данных.

**Ключевые слова:** математическая модель; кривая производственных возможностей; проблема выбора; статистическая верификация.

Формулировка экономических знаний с использованием математического аппарата – свидетельство своеобразного «взросления» экономической науки, признак перехода от качественных суждений относительно тех или иных экономических явлений к количественно определенным суждениям, выраженным в виде математических функций (моделей). Последние позволяют не только компактно и строго изложить экономическое знание, но и дают возможность применения данного знания в практической деятельности, возможность его проверки на основе количественно описанных фактов действительности.

Представляется положительной тенденция расширения математического аппарата в учебных курсах по экономике. Однако не всегда его использование корректно.

На наш взгляд, при изложении тех или иных положений определенной экономической теории при помощи математической модели следует учитывать следующее.

Во-первых, модель, как результат абстрагирования, не должна отвлекаться от существенных свойств объекта моделирования. В противном случае такое абстрагирование приведет к выводам, не совместимым с исследуемым объектом. Иными словами, модель должна быть эссенциалистски направленной.

Во-вторых, определенное теоретическое положение, формулируемое с помощью математической модели, должно быть подтверждено на репрезентативном опыте или на основе массовой статистики. Иными словами, математическая модель должна быть статистически верифицируемой.

В-третьих, та или иная математическая модель должна обладать свойством воспроизводимости в реальных условиях. Иными словами, формулируя определенное теоретическое положение с помощью модели, мы должны быть уверены, что данную модель можно реально построить с использованием существующих данных.

Таким образом, любая модель (математическая функция или график, ее отражающий), которая приводится в учебной литературе или на лекции по экономике, должна быть эссенциалистски направленной, статистически верифицируемой и реально воспроизводимой. Отсутствие какого-либо свойства модели из перечисленных свойств обязательно должно оговариваться в процессе преподавания, а тезис, сформулированный с помощью такой модели, ставиться под сомнение или, в крайнем случае, отвергаться как ложный.

Целью настоящей работы является анализ изложения в учебной литературе определенных свойств экономики с помощью аппарата кривой производственных возможностей (КПВ) на соответствие требованиям, изложенным выше.

С помощью КПВ, как правило, объясняется сущность основной проблемы экономики – проблемы выбора в условиях ограниченных ресурсов.

Хрестоматийный пример КПВ приведен в учебнике П.Самуэльсона «Экономика» [1, с.17-21]. Пример этот является «кочующим» из учебника в учебник, от автора к автору (см., например, [3, с.34]).

Вводится допущение, что экономика производит только два вида блага – пушки и масло. Обозначим их переменными  $x$  и  $y$ . Различные комбинации их производства при максимально возможном в данных условиях использовании ресурсов представлены на рисунке 1.

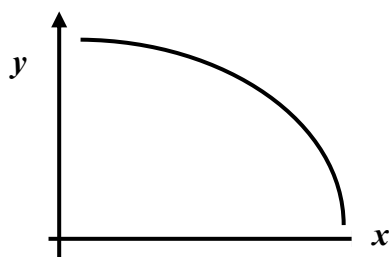


Рис. 1. Кривая производственных возможностей

Приведенный график иллюстрирует проблему выбора в экономике «полной занятости» (максимально возможного использования ресурсов): чтобы произвести определенное количество продукта  $x$  следует отказаться от производства определенного количества продукта  $y$ , и наоборот. Выпуклый характер кривой объясняется ростом альтернативных затрат («упущенных возможностей» производства альтернативного продукта): чем от большего объема производства какого-либо продукта мы откажемся в пользу другого, тем менее эффективным будет использование ресурсов, направляемых из одной отрасли в другую.

При введенных допущениях относительно двухпродуктовой экономики выводы, сделанные на основе КПВ, не вызывают возражений.

Вместе с тем, использование определенного математического аппарата требует дополнительных комментариев, которых, зачастую, в учебной литературе найти невозможно.

Вопросов, связанных с использованием КПВ для отражения реальных свойств экономики, много. В настоящей работе остановимся подробнее лишь на одном из них: если для демонстрации проблемы выбора использован график, описывающий свойства «упрощенной», двухпродуктовой экономики, то можно ли его использовать для описания свойств реальной экономики, в которой количество отраслей гораздо больше двух?

Очевидно, что построение графика для реальной экономики проблематично, во-первых, чисто технически. Наглядно представить график для трехотраслевой экономики, в качестве которого будет выступать уже не линия, а выпуклая плоскость в декартовой системе трех координат, еще можно. Однако построить график для экономики с большим числом отраслей уже нереально.

Ясно понимая сложности графического построения границ производственных возможностей многопродуктовой (многоотраслевой) экономики, некоторые авторы, стараясь приблизить КПВ к отражению свойств реальной экономики, заменяют показатели максимально возможных объемов производства (производственной мощности) конкретных продуктов агрегированными показателями производственной мощности в отраслевых комплексах. В частности, предлагается рассматривать два отраслевых комплекса: производство средств производства и производство средств потребления [4, с. 21].

Однако введение агрегатов вместо индивидуальных показателей производственной мощности ставит новые проблемы построения КПВ. Возникает вопрос: каким образом агрегировать индивидуальные показатели производственной мощности, имеющие разные натуральные единицы измерения? Экономическая практика знает только один действенный способ такого агрегирования, применяемый к показателям объемов производства: суммирование произведений объемов производства на соответствующие цены выпускаемой продукции.

Заметим, что таким способом проводится агрегирование фактических объемов производства. Агрегированных же показателей производственной мощности отраслей (а тем более экономики в целом) в стоимостном измерении экономико-статистическая практика не знает.

Если проигнорировать статистическую практику определения производственной мощности в натуральных (или условно-натуральных) показателях и все-таки попытаться рассчитать производственную мощность в стоимостных показателях, что же мы получим в результате? Можно ли будет использовать полученные стоимостные показатели для построения КПВ?

Ответ отрицательный. Дело в том, что для расчета стоимостных показателей производственной мощности мы будем вынуждены использовать фактические цены продуктов, сложившиеся на рынке. Рыночные же цены формируются под влиянием межотраслевых пропорций фактических (а не максимально возможных) объемов производства. Таким образом, наш расчет заведомо будет необъективным, а полученный результат ничего общего с показателем производственной мощности иметь не будет. Использовать вместо фактических цен некоторые «теоретические» цены, искусственно вводимые в модель и соответствующие межотраслевым пропорциям в условиях полной занятости – абстрагирование, навязанное со стороны исследователем, т.е. приписывание экономике отсутствующих у нее свойств.

Можно сделать вывод о том, что использование КПВ для демонстрации свойств реальной экономики сопряжено с рядом проблем, прежде всего, с проблемой ее построения на основе фактических данных. Данное обстоятельство ставит под сомнение целесообразность демонстрации с помощью КПВ проблемы выбора в экономике. Данная проблема неплохо описывается некоторыми авторами и без использования КПВ (см., например, [2, с. 2-15]).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Самуэльсон П. Экономика: В 2 т. Т. 1. М.: Алгон, 1992. 333 с.
2. Франк Р.Х. Микроэкономика и поведение. М.: ИНФРА-М., 2000. 696 с.
3. Эклунд К. Эффективная экономика – шведская модель. М.: Экономика, 1991. 349 с.
4. Экономическая теория: Учебник для студентов вузов, обучающихся по экономическим специальностям / Под ред. И.П. Николаевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008. 527 с.

УДК 378

Н.А. Янькова

### ПОСТОЯННЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА SALE В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

**Аннотация.** Данная статья посвящена рассмотрению инвариантных признаков концепта Распродажа (Sale) в английском языковом сознании, посредством дефиниционного анализа языковых лексем репрезентирующих и номинирующих данный концепт.

**Ключевые слова:** концепт, лексема-репрезентант, номинация, языковой знак.

Лингвистическое моделирование концепта невозможно без обращения к словарным дефинициям, что является одной из основных процедур и включает в себя определение базовых компонентов его семантики и выявление устойчивых связей между ними. Языковая репрезентация любых концептов, в том числе и концепта SALE является отражением реальной действительности, словарные дефиниции при этом выступают в качестве элементов картины мира.

Наиболее адекватное однословное обозначение концепта называется именем концепта, его базовой лексемой – репрезентантом или единицей, осуществляющей базовую вербализацию концепта [2, с. 62].

Рассмотрение смыслового содержания языкового знака-репрезентанта концепта SALE в плане синхронного и исторического функционирования, позволяет выявить виртуальный уровень его актуализации и тем самым противопоставить его актуальному словесному знаку, реализованному в речи. Подобное рассмотрение предполагает предельно абстрактное представление о продаже в англоязычном сознании, всю совокупность нереализованных семантических свойств, аккумулируемых концептом до его актуализации в речи.

Проведенный анализ толковых и этимологических словарей свидетельствует о том, что в английском языковом сознании концепт SALE вербализуется лексемами: *sale, auction, trading, marketing*. Указанные лексемы нейтральны в стилистическом отношении и имеют наибольшую степень обобщенности значений. В ходе проведенного нами анализа было выявлено, что лексема *sale* имеет наибольшее количество признаков, составляющих объем содержания концепта SALE, и в отличие от других лексических единиц, номинирующих данный концепт, включает в себя значение «распродажа» в качестве основного.

Приведем толкование лексемы *sale* по данным лексикографических источников:

- *Акт продажи* актуализируется в дефиниции: «*the exchange of a commodity for money; the action of selling something*» [10].

- *Открытый аукцион* – «*A selling of property to the highest bidder; an auction*» [3].

- *Распродажа* выражается в дефиниции: «*An offer or arrangement in which goods are sold at a discount*» [3].

Диахронное исследование базовой лексемы репрезентанта любого концепта, в том числе и концепта SALE, позволяет установить дополнительные смысловые характеристики языкового знака, связанные с его исконным предназначением, национальным менталитетом и системой духовных ценностей носителей языка [1].

Большинство этимологических словарей трактуют значение слова *sale* как заимствование с древнескандинавского языка: слово *sala*, означает акт продажи. В свою очередь слово *sala* происходит от протогерманского корня *sal* – хватать, брать. Значение «продажа товара по более низкой цене» появилось в 1866 году. Оно было заимствовано от еврейского слова *zoal* – становится дешевле» с заменой щелевого – z на –s.



Анализ данных англоязычных толковых словарей демонстрирует, что в сознании англоговорящих концептуализируются следующие инвариантные признаки концепта SALE:

1. Концептуальный признак *акт продажи* рефлексивируется в дефиниции: «*the exchange of goods or services for an amount of money or its equivalent; the act of selling*» [10]. Актуализацию данного признака можно проследить в следующих фрагментах:

*The Cruze, which went on sale in 2010, is far better than the car it replaced* [6].

*The machine is small and compact, easy to handle. Dozens of them are offered for sale on eBay on any given day* [6].

Продаются не только материальные объекты, но и ценные бумаги и акции:

*To ensure a successful bond sale the Fed expanded bank reserves by buying up outstanding government securities* [6].

2. Признак *открытый аукцион* – отражен в следующей дефиниции «*an event at which things are sold to the person who offers to pay the highest price*» [8] и актуализируется в следующем примере:

*The bribe, which resulted in Indian land becoming available for public sale, also indirectly implicated Senator Day in the actual imperialist history* [4].

Как правило, аукцион – это большая удача, особенно, когда удастся купить редкий и ценный товар, который нельзя приобрести в другом месте:

*It is a rarity for a horse of Lyric Fantasy's ability to be offered for public sale, and the Park Paddocks' arena at Newmarket was packed as she came into the ring*» [4].

Кроме того, это возможность купить редкий, но недооцененный товар:

*An undeniable attraction of any public sale is the possibility that some undervalued item may be for sale* [4].

Иногда, аукционы проводятся с целью погашения долгов, расплаты по счетам:

*Mr Bond is hoping to pay off his outstanding debt to Sotheby 's through the sale of an important painting by Manet* [4].

3. Признак *распродажа* представлен в дефиниции: «*An offer or arrangement in which goods are sold at a discount*» [3] и актуализируется в следующем высказывании:

*The Aged has started a two week summer sale in which all clothing and accessories will be offered at half price in its eight stores across the province* [4].

Распродажи позволяют людям купить нужный товар за полстоимости. Материальная выгода побуждает покупать товар заранее:

*They've got a summer sale on till the end of June, she explained. <...> And while I'm there, I could buy some winter vests for the boys* [4].

Иногда, распродажа это возможность продать ненужный, плохо продаваемый товар:

*Publishers should no longer see the sale as a way of trying to sell the unsalable* [4].

Концепт SALE, как и другие концепты соотносится с более чем с одной лексической единицей. Поэтому соотношение его со всей совокупностью разнородных синонимических единиц, описывающих его в языке, является обязательным [1]. Кроме того, обращение к материалам словарей-тезауросов и словарей синонимов позволяет расширить и уточнить представления о концепте SALE в англоязычном сознании и выявить дополнительные периферийные признаки.

Так, Тезаурус Коллинса приводит следующий синонимичный ряд для *sale*: *marketing, dealing, trading, auction, fair, bazaar* [5].

В тезаурусе Мэриам Вебстер представлена следующая группа синонимов: *trading, dealing, auction, bargain* [9].

Анализ синонимов позволяет установить, что концептуальные признаки, определенные для лексем *sale*, прослеживаются и в дефинициях образующих данный синонимический ряд.

Признак *Акт продажи* определяется лексемами:

Trading – торговая деятельность (the activity or process of buying, selling, or exchanging goods or services) [9].

*The greater part of group sales are in commercial construction and civil engineering, and Galliford hopes to take advantage of increased infrastructure spending in the next decade, particularly on water and road projects* [4].

Основой процесса купли-продажи является получение выгоды (*to take advantage*) за счет увеличения затрат (*increased spending*) которые позволяют поднять стоимость товара.

Marketing – действия направленные на привлечение покупателей (the activities that are involved in making people aware of a company's products).

*The products chosen must have good sale possibilities and improve the general' image' of the store. The retailer's knowledge of the area and her customers, together with the results of any market research* [4].

Высокий уровень продаж (*good sale possibilities*) тесно связан с тщательным анализом рыночных возможностей и пониманием потребностей клиента (*The retailer's knowledge of the area and her customers, results of any market research*).

Dealing – торговые отношения (the business activities or relationships that someone is involved in) [7].

*This could restrict the list of prospective bidders and push Ferranti down a distress sale path. That will be bad for shareholders but something they will have to accept unless they are prepared to fight for fair value* [4].

Ситуация купли продажи – это отношения между покупателем и продавцом, данные отношения включают в себя борьбу за справедливую цену (*to fight for fair value*). Неверные решения могут привести к ухудшению положения относительно конкурентов (*push Ferranti down a distress sale path*).

Признак *открытый аукцион* рефлексирован в дефиниции лексемы *auction* – продажа с публичного торга (*a public meeting where land, buildings, paintings etc are sold to the person who offers the most money for them*) [7]. В сознании англоговорящих аукционы предоставляют собой хорошую возможность купить предмет искусства, драгоценность или другую ценную вещь ниже рыночной стоимости:

*Mellon remains somewhat irritated that his reputation as a collector chased away so many buyers at the public sale. New York's Metropolitan Museum of Art, for example, wanted one of the Degas sculptures but wouldn't bid openly. "They wanted to buy one from me privately before the sale, and I said I wouldn't do that," recounts Mellon. "Then they wanted to buy one after the sale and said why you didn't go to the auction when it would have gone very cheaply [6].*

В приведенном выше примере, мы видим, что совершить покупку на аукционе можно по действительно низкой цене (*it would have gone very cheaply*), но коллекционеры, участвующие в торгах отпугивают большое количество потенциальных покупателей (*his reputation as a collector chased away so many buyers at the public sale*).

Иногда покупатели не понимают действительную ценность приобретенного на торгах товара, это связано с низкими ценами, которые могут даже ниже предварительных подсчетов:

*It was not art that I'm familiar with, but I recognized the quality. The estimate was \$ 800 to \$ 1,200, and I was prepared to bid up to \$ 800, but I bought it on one bid for \$ 225 and put it in my shop* [6].

Признак *распродажа* входит в дефиницию слов:

Bargain – покупка, за стоимость ниже действительной, выгодная покупка (something that is bought or sold for a price which is lower than the actual value) [9].

*Then things hopefully won't look so dire, and buying shoes occasionally on sale, of course, will seem reasonable. If you have less than six months' worth of living expenses saved up and/or you're carrying credit card debt, keep your "fun" fund small – \$25 a month, max* [6].

В данном отрывке покупка пары обуви на распродаже – это действительно выгодная покупка, когда бюджет ограничен и на «удовольствия» отведена определенная сумма денег.

*This is a great sale. This is amazing. We pay a lot of these, twenty-three ounces - one dollar and eighty-nine cents. That's unbelievable. Compare that to the box that's on sale -- seventeen ounces, it's a buck ninety-nine. We bought two of them to deal with -so good. And, you know what the fact is, even if there was no sale, we would have saved a bundle, because the unit price per pound was cheaper on the smaller size. Look at those smaller sizes.*

Покупатель считает, что совершил выгодную покупку (*this is a great sale, this is amazing*). При этом выгода может быть получена и без распродажи (*if there was no sale, we would have saved a bundle, because the unit price per pound was cheaper on the smaller size*). Однако психология покупателя такова, что распродажа кажется самым выгодным способом приобрести товар.

Fair – ярмарка (an event at which many people gather to buy things or to get information about a product or activity) [9].

*For the less active there will be stalls and attractions in the school grounds which include a car boot sale, balloon rides and displays [4].*

Приведенный пример демонстрирует, что распродажа является частью школьного мероприятия, где дети могут собраться вместе, чтобы поучаствовать в конкурсах, посмотреть представление или что-нибудь купить (*school grounds which include a car boot sale, balloon rides and displays*).

Bazaar – благотворительная распродажа (an event at which things are sold to raise money for people or an organization) [9]:

*The 12th Falmouth St Mary Immaculate RC Pack raised 110 for Romanian orphans by holding a craft competition, a bring-and-buy sale, a coffee evening and doing good turns [4].*

Благотворительная распродажа – это эффективная форма сбора пожертвований на благотворительные нужды или социальные программы. Однако в некоторых случаях распродажа – это возможность собрать большое количество людей, чтобы выразить протест.

*A bake sale could be something nice to find on your way to get a cup of coffee. But maybe not this one, a lot of controversy over a bake sale that will be taking place this morning on the campus of the University of California, Berkeley. It's being run by the school's campus Republicans and they're doing pricing on those baked goods based on race and ethnicity. They say this is their protest against a proposal for affirmative action in California [6].*

Проведенный дефиниционный анализ позволил эксплицировать понятийное содержание концепта SALE в английском языковом сознании, выявить инвариантные признаки исследуемой сущности. SALE в англоязычном сознании актуализируется прежде всего лексически, через словарные дефиниции: в сознании англоговорящих он связан с актом продажи, аукционом и распродажей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании. М.: ИТДГК «Гнозис», 2004 236 с.
2. Стернин И.А. Методика исследования структуры концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 58–65.
3. The American Heritage Dictionary. URL: <https://ahdictionary.com>
4. Brigham Young University – British national Corpus. URL: <http://corpus.byu.edu/bnc/>
5. Collins English Dictionary. URL: <http://collinsdictionary.com/>
6. Corpus of Contemporary American English URL:// <http://corpus.byu.edu/coca/>
7. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <http://www.ldoceonline.com/>
8. Macmillan English Dictionary. URL: <http://www.macmillandictionary.com>
9. Merriam Webster Dictionary. URL: <http://www.merriam-webster.com/>
10. The Oxford Dictionary. URL: // [oxforddictionary.com/](http://oxforddictionary.com/)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Абдрахманова Сауле Ахметжановна** – ст. преподаватель кафедры всеобщей истории и философии, Кокшетауский государственный университет имени Ш.Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

**Абросимова Екатерина Анатольевна** – канд. психол. наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск

**Акмалов Альберт Юрьевич** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры общей и профессиональной педагогики, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск

**Алексеева Любовь Васильевна** – профессор, д-р ист. наук; профессор кафедры истории России, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Алиева Динара Асылхановна** – доцент, канд. пед. наук; профессор кафедры филологических специальностей для иностранных граждан, Казахский национальный педагогический университет им.Абая, г.Алматы, Республика Казахстан

**Амагаева Татьяна Анатольевна** – аспирант кафедры немецкого и французского языков, ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», г.Улан-Удэ

**Андреев Дмитрий Яковлевич** – аспирант, преподаватель кафедры информационных систем и технологий, Инженерно-педагогический институт, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина

**Андреева Ольга Юрьевна** – студентка, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Афанасьева Татьяна Сергеевна** – канд. пед. наук; доцент кафедры педагогики и проблем развития образования, Белорусский государственный университет, г.Минск, Республика Беларусь

**Африкян Татьяна Григорьевна** – заместитель директора, учитель математики, МБОУ «Излучинская общеобразовательная средняя школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов», пгт.Излучинск, Нижневартовский район

**Базанова Ирина Валентиновна** – педагог-психолог, социальный педагог, МАОУ «Гимназия №3», г.Саратов

**Баклагова Юлия Викторовна** – доцент, канд. филол. наук; доцент кафедры английского языка в профессиональной сфере, ФГБОУ ВПО «Кубанский государственный университет», г. Краснодар

**Барина Наталья Игоревна** – студентка, ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им.Н.И.Лобачевского» (Арзамасский филиал), г. Арзамас

**Бейсбекова Жанар Бекбатыровна** – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры филологических дисциплин для иностранных граждан, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы Республика Казахстан

**Белова Елена Александровна** – ст. преподаватель кафедры общей и социальной педагогики, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Береснева Ирина Аркадьевна** – учитель английского языка, МБОУ «Гимназия № 2», г. Нижневартовск

**Большакова Наталья Александровна** – преподаватель, БУ «Нижевартовский социально-гуманитарный колледж», г. Нижневартовск

**Бугрова Валентина Ивановна** – преподаватель, ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж», г. Нижний Новгород

**Буланбаева Жаныл Аубакировна** – профессор, канд. филол. наук; преподаватель русского языка и литературы кафедры русского языка и литературы, Илийский педагогический университет, г.Инин, Китай

**Буравлева Наталья Анатольевна** – доцент, канд. психол. наук; доцент кафедры психолого-педагогического образования, ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет», г. Томск

**Бушев Александр Борисович** – д-р филол. наук, профессор кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г.Тверь

**Быкова Светлана Семеновна** – учитель биологии, МБОУ «Средняя школа № 12», г.Нижневартовск

**Быстрова Наталья Васильевна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры профессионального образования и управления образовательными системами, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им.Козьмы Минина», г.Нижний Новгород

**Ваганова Валентина Ивановна** – профессор, д-р пед. наук; зав. кафедрой «Физика», ФГБОУ ВПО «Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления», г.Улан-Удэ

**Ваганова Ольга Игоревна** – доцент, канд. пед. наук, кафедра профессионального образования и управления образовательными системами, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Вернигорова Дарья Олеговна** – магистрант, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Винтоняк Елена Викторовна** – учитель английского языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 21», г. Нижневартовск

**Вьюгина Сазид Вагизовна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры обучения на двуязычной основе, ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань

**Вяткина Ирина Вячеславовна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры обучения на двуязычной основе, ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань

**Гаврилюк Наталия Петровна** – канд. психол. наук, доцент кафедры гуманитарных наук, Институт менеджмента и бизнеса ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет», г. Тюмень

**Ганиева Эльмира Альфировна** – аспирант кафедры педагогики и педагогического и социального образования, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Гачаева Оксана Валерьевна** – педагог-психолог отделения психолого-педагогической помощи, БУ ХМАО-Югры «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Аистенок», г. Нижневартовск

**Гергокова Елена Владимировна** – педагог-психолог, ГБОУ «Школа № 362», аспирант МосГПУ, г. Москва

**Гладков Алексей Владимирович** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры электроснабжения и радиотелемеханики, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, г. Тюмень

**Гладкова Марина Николаевна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры гуманитарных и общенаучных дисциплин, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, г. Тюмень

**Глухова Алина Андреевна** – студентка, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Григорьева Светлана Викторовна** – ст. преподаватель кафедры немецкого и французского языков, Институт филологии и массовых коммуникаций ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ

**Губанов Сергей Анатольевич** – доцент, канд. филол. наук; доцент кафедры германских языков, ЧОУ ВО «Международный институт рынка», г. Самара

**Данилина Роза Александровна** – доцент, канд. пед. наук, ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Арзамасский филиал), г. Арзамас

**Демченко Зинаида Алексеевна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры экономики Высшей школы экономики и управления, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск

**Дружинина Анастасия Игоревна** – магистрант, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Дьяконова Ольга Андреевна** – студентка, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**Ежукова Ирина Федоровна** – канд. пед. наук, директор Центра развития карьеры, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Ершова Елена Маратовна** – ст. преподаватель кафедры изобразительного искусства и дизайна, ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск

**Жанузакова Куралай Темирбековна** – д-р филол. наук, доцент кафедры казахской литературы, Казахский государственный женский педагогический университет (КазГосЖенПУ), г. Алматы, Республика Казахстан

**Жапарова Кульша Габдуллоевна** – ст. преподаватель кафедры всеобщей истории и философии, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

**Жаркова Татьяна Ивановна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры философии, истории и права, ФГБОУ ВПО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Челябинск

**Жиделев Александр Викторович** – заместитель директора Центра развития карьеры, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Занегина Алла Николаевна** – зам. директора по научно-методической работе, МАОУ «Новоильинский агротехнический лицей», с. Новоильинск, Республика Бурятия

**Захарова Екатерина Николаевна** – канд. ист. наук, доцент кафедры английского языка для гуманитарных направлений и специальностей, ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского» (Национальный исследовательский университет), г.Саратов

**Ипполитова Мария Викторовна** – педагог-психолог отделения психолого-педагогической помощи, БУ ХМАО–Югры «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Аистенок», г. Нижневартовск

**Кажигалиева Гульмира Абзалхановна** – профессор, д-р пед. наук; профессор кафедры методики преподавания филологических дисциплин, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, г. Алматы, Республика Казахстан

**Калашникова Екатерина Валерьевна** – педагог-психолог отделения психолого-педагогической помощи, БУ ХМАО–Югры «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Аистенок», г. Нижневартовск

**Калякина Ксения Андреевна** – студентка, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Каминская Марина Николаевна** – учитель английского языка, МБОУ «Средняя школа № 34», г. Нижневартовск

**Карпова Юлия Николаевна** – зав. отделением, ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж», г. Нижний Новгород

**Киселева Полина Сергеевна** – студентка, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им.Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Клинг Валентина Ивановна** – д-р пед. наук, зав. кафедрой иностранных языков, ГБОУ ВПО «Алтайский государственный медицинский университет», г.Барнаул

**Клюсова Виктория Викторовна** – доцент, канд. пед. наук; зав. учебно-методическим отделом, АУ ДПО «Институт развития образования», г. Ханты-Мансийск

**Кобылина Ольга Владимировна** – учитель английского языка, МБОУ «Средняя школа № 12», г.Нижневартовск

**Ковалевская Елена Витальевна** академик МАНПО, д-р пед. наук, профессор; профессор кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет»; заведующая научно-исследовательской Лабораторией лингвопедагогики и проблемного обучения, ФГБОУ ВПО «НВГУ»

**Ковкина Инна Вульфовна** – канд. пед. наук, преподаватель профессиональных дисциплин, ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж», г. Нижний Новгород,

**Колесник Людмила Ивановна** – доцент, канд. пед. наук; зав. кафедрой иностранных языков; науч. сотр. научно-исследовательской Лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения, ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», г.Нижневартовск

**Коренева Марина Радиевна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры немецкого и французского языков, ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», г.Улан-Удэ

**Коротаева Наталья Егоровна** – учитель информатики и ИКТ, МБОУ «Новоаганская общеобразовательная средняя школа № 1», пгт.Новоаганск, Нижневартовский район, ХМАО–Югра

**Костылев Денис Сергеевич** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры математических и естественно-научных дисциплин, ГБОУ ВПО «Нижегородский государственный инженерно-экономический институт», г. Княгинино

**Костылева Елена Анатольевна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ГБОУ ВПО «Нижегородский государственный инженерно-экономический институт», г.Княгинино

**Красавина Ирина Владимировна** – преподаватель информатики, АУ ПО ХМАО–Югры «Нефтеюганский политехнический колледж», г.Нефтеюганск

**Крылова Лариса Ивановна** – преподаватель математических дисциплин, ГБПОУ «Нижегородский Губернский колледж», г.Нижний Новгород

**Крулехт Мария Вадимовна** – профессор, д-р пед. наук; профессор кафедры дошкольного образования ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», г.Москва

**Кудабоева Нуржан Сапаровна** – старший преподаватель кафедры социальной и возрастной педагогики, Кокшетауский государственный университет им.Ш. Уалиханова, г.Кокшетау, Республика Казахстан

**Кузнецова Вера Петровна** – аспирант кафедры географии, ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», г.Нижневартовск

**Кузнецова Эльза Афанасьевна** – канд. геогр. наук, доцент кафедры географии, ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», г.Нижневартовск

**Кулешова Самира Салеховна** – учитель английского языка МБОУ «Гимназия № 67», магистрант ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Курзякова Анастасия Андреевна** – магистрант, ФГБОУ ВПО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань

**Кутепов Максим Михайлович** – доцент, канд. пед. наук; доцент, зав. кафедрой физического воспитания и спорта, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Кутепова Любовь Ивановна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры сервиса и городского хозяйства, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Кутузова Екатерина Вячеславовна** – студент, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Кучменко Александр Николаевич** – канд. пед. наук, ст. преподаватель, Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина

**Латыпова Зугура Минигалимовна** – учитель математики, МБОУ «Средняя школа №12», г. Нижневартовск

**Левашева Ирина Игоревна** – преподаватель кафедры дошкольного образования, БУ ПО «Нижневартовский социально-гуманитарный колледж», г. Нижневартовск

**Лещинская Ольга Алексеевна** – учитель иностранных языков высшей квалификационной категории, МБОУ «Средняя школа № 12», г. Нижневартовск

**Липкина Ольга Викторовна** – заместитель директора по УВР, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4», г. Мегион

**Любимова Вера Борисовна** – учитель начальных классов, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 4», г. Мегион

**Мажитова Сауле Сериковна** – магистр педагогики и психологии, преподаватель, Кокшетауский государственный университет им. Шокана Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

**Майлыбаева Айман Жадигереевна** – канд. физ.-мат. наук, зав. кафедрой информатики, Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова, г. Атырау, Республика Казахстан

**Маклаева Эльвира Владимировна** – доцент, канд. пед. наук; доцент факультета дошкольного и начального образования, ФГАОУ ВО «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (Арзамасский филиал), г. Арзамас

**Малинин Алексей Борисович** – ст. преподаватель кафедры западноевропейских языков и культур, Институт переводоведения и многоязычия, ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», г. Пятигорск

**Мальгин Александр Геннадьевич** – студент, ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» (национальный исследовательский университет) (Нижневартовский филиал), г. Нижневартовск

**Маметбакиева Альбина Динаровна** – педагог-психолог, МБОУ «Средняя школа № 32», г. Нижневартовск

**Махутов Буркит Набатбаевич** – доцент, канд. техн. наук; проректор по дополнительному образованию, ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Махутова Гульнара Мырзахановна** – канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Маякова Елизавета Владимировна** – канд. пед. наук, ст. науч. сотр. Института системных проектов, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

**Мельникова Татьяна Николаевна** – ст. преподаватель кафедры социальной и возрастной педагогики, магистр педагогики и психологии, Кокшетауский государственный университет им. Шокана Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

**Михайлова Ирина Владимировна** – воспитатель, МАДОУ «Детский сад № 12 «Ладушки», г. Старая Русса

**Медведев Павел Николаевич** – канд. пед. наук, доцент кафедры технологии и сервиса, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула

**Медведева Наталья Васильевна** – канд. с.-х. наук, доцент кафедры биологии и технологий живых систем, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула

**Мухина Яна Валерьевна** – педагог-организатор, БУ ПО ХМАО–Югры «Нижневартовский строительный колледж», г. Нижневартовск

**Мушкирова Анна Николаевна** – канд. пед. наук, старший преподаватель Боханского института профессионального образования, ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», п. Бохан, Республика Бурятия

**Назаренко Марина Викторовна** – заведующий отделением психолого-педагогической помощи, БУ ХМАО-Югры «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Аистенок», г. Нижневартовск

**Наумкина Анастасия Сергеевна** – студентка, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**Небилович Иван Степанович** – главный специалист производственно-технического отдела, Управление по эксплуатации электрических сетей и оборудования, АО «Самотлорнефтегаз», г. Нижневартовск

**Нефёдов Олег Владимирович** – ст. преподаватель кафедры естественнонаучных и гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова (филиал в г. Пятигорске), г. Пятигорск

**Николаев Михаил Васильевич** – педагог дополнительного образования «Компьютерные шахматы», МБОУ «Средняя школа № 42», г. Нижневартовск

**Николау Лидия Леонидовна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры педагогики и методики начального образования, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, г. Тирасполь, Республика Молдова

**Оналбаева Айгуль Тыныбековна** – д-р филол. наук, доцент; Казахский государственный женский педагогический университет, г. Алматы, Республика Казахстан

**Онғалиева Асем Сырымбетовна** – магистрант, Атырауский государственный университет им. Х. Досмухамедова, г. Атырау, Казахстан

**Оршанская Евгения Геннадьевна** – д-р пед. наук, доцент; профессор кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

**Оршанский Дмитрий Игоревич** – доцент, канд. ист. наук; доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», г. Новокузнецк

**Осипова Наталья Николаевна** – доцент кафедры иностранных языков, науч. сотр. научно-исследовательской Лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения, ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Павлова Елена Александровна** – доцент кафедры лингвистики и перевода, ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Паклина Анна Васильевна** – доцент, канд. пед. наук; ГАПУО ТО «Тюменский педагогический колледж», г. Тюмень

**Платонова Наталья Александровна** – преподаватель русского языка и литературы, АУ ПО ХМАО–Югры «Нефтеюганский политехнический колледж», г. Нефтеюганск

**Плотникова Екатерина Евгеньевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**Пучков Павел Васильевич** – д-р социол. наук, доцент; профессор кафедры общественных наук и профессиональной коммуникации, Юридический институт ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет путей сообщения» (МГУПС (МИИТ)), г. Москва

**Раскачкина Елена Владимировна** – преподаватель кафедры иностранных языков, Пензенский артиллерийский инженерный институт (филиал), ФГКВБОУ ВПО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва» МО РФ, г. Пенза

**Ремер Карина Анатольевна** – педагог-психолог, МБОУ «Средняя школа № 17», г. Нижневартовск

**Репецкая Оксана Владимировна** – студентка, Институт менеджмента и бизнеса ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет», г. Тюмень

**Роговкин Сергей Владимирович** – аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург

**Рымарев Петр Егорович** – начальник участка № 5 службы подстанций АО «Самотлорнефтегаз», магистр ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Румянцева Татьяна Александровна** – студентка, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Самсонова Нина Васильевна** – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, науч. сотр. научно-исследовательской Лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения; ФГБОУ ВПО «Нижневартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Сауц Артур Валерьевич** – канд. техн. наук, ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет», г. Санкт-Петербург



**Семенко Екатерина Сергеевна** – специалист менеджер страхования, магистрант, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Семенова Екатерина Алексеевна** – магистрант, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Сергеев Александр Николаевич** – профессор, д-р пед. наук; заведующий кафедрой технологии и сервиса, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула

**Сергеева Александра Владимировна** – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры технологии и сервиса, ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого», г. Тула

**Сивоконева Юлия Михайловна** – ст. преподаватель кафедры иностранных языков с курсом латинского языка, ГБОУ ВПО «Алтайский государственный медицинский университет», г. Барнаул

**Скорик Ольга Михайловна** – зав. отделением дошкольного образования, ГАПОУ ТО «Тюменский педагогический колледж», г. Тюмень

**Скоробогатова Янина Юрьевна** – главный специалист отдела ЗПГ и КМП, филиал территориального фонда обязательного медицинского страхования, магистрант, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Скрипкина Надежда Витальевна** – преподаватель кафедры специальной и клинической психологии, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск

**Скрыпников Владимир Александрович** – магистрант, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Слинкин Сергей Викторович** – профессор, канд. физ.-мат. наук, заместитель директора по учебно-методической работе, АУ ДПО «Институт развития образования», г. Ханты-Мансийск

**Солдатова Лада Александровна** – канд. экон. наук, доцент кафедры менеджмента, ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный университет», г. Оренбург

**Соловьева Наталья Сергеевна** – канд. филос. наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Сорокина Ольга Андреевна** – студентка, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Строкова Екатерина Николаевна** – студентка, Борисоглебский филиал ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», г. Борисоглебск

**Су Чангуй** – доцент, Phd, зав. кафедрой русского языка и литературы, факультет иностранных языков, Илийский педагогический университет, г. Инин, Китай

**Сундеева Марина Олеговна** – студентка, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Татаренко Мария Андреевна** – студентка, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Титова Ольга Сергеевна** – канд. пед. наук, заведующая кафедрой менеджмента, экономики, методики преподавания математики и информатики, ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» (филиал в г. Таре), г. Тара

**Трегуб Ольга Дмитриевна** – преподаватель кафедры информационных систем и технологий, Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина

**Трофименко Марина Павловна** – канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Ульянова Ирина Валентиновна** – д-р пед. наук, доцент; профессор кафедры педагогики, ФГКОУ ВПО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя», г. Реутов

**Уханов Алексей Федорович** – социальный педагог, МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 27», магистрант, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Дзержинск

**Ушакова Татьяна Александровна** – студентка, Кокшетауский государственный университет им. Шокана Уалиханова, г. Кокшетау, Республика Казахстан

**Федосюк Наталья Владимировна** – педагог-психолог отделения психолого-педагогической помощи, БУ ХМАО-Югры «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Аистенок», г. Нижневартовск

**Феофанова Мария Петровна** – студентка, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Хвостова Елена Викторовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и педагогического и социального образования, заместитель декана факультета педагогики и психологии по воспитательной работе, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Холманских Анна Сергеевна** – магистрант, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Царева Инесса Алексеевна** – студентка, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Царегородцев Евгений Юрьевич** – студент, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Цыплакова Светлана Анатольевна** – ст. преподаватель кафедры профессионального образования и управления образовательными системами, ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

**Чапаев Николай Кузьмич** – профессор, д-р пед. наук; профессор кафедры методологии профессионально-педагогического образования, ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург

**Черивханова Аминат Вайсуловна** – преподаватель информатики, АУ ПО ХМАО–Югры «Нефтеюганский политехнический колледж», г. Нефтеюганск

**Чернецкая Надежда Игоревна** – доцент, канд. психол. наук; доцент кафедры педагогической и возрастной психологии, ФГБОУ ВПО «Иркутский государственный университет», г. Ангарск

**Шенцова Елена Федоровна** – канд. пед. наук, учитель английского языка, МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 34», г. Нижневартовск

**Шевчук Эльвира Фаритовна** – учитель иностранных языков, МБОУ «Средняя школа № 5», г. Нижневартовск

**Шимановская Маргарита Михайловна** – студентка, Институт менеджмента и бизнеса ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный нефтегазовый университет», г. Тюмень

**Шишкина Светлана Юрьевна** – доцент, канд. ист. наук; заместитель директора по учебно-методической работе, ГАПОУ ТО «Тюменский педагогический колледж», г. Тюмень

**Шульгин Олег Валерьевич** – доцент, канд. экон. наук; доцент кафедры физико-математического образования, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск

**Щербинова Наталья Николаевна** – магистр педагогики, учитель математики, МБОУ «Средняя школа №2-многопрофильная», г. Нижневартовск

**Юрченко Лилия Анатольевна** – учитель начальных классов, МБОУ «Новоаганская общеобразовательная средняя школа № 2», пгт. Новоаганск, Нижневартовский район

**Янькова Нина Анатольевна** – канд. филол. наук, доцент кафедры английского языка Института филологии и массовых коммуникаций, ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», г. Улан-Удэ

**Ярошенко Ольга Николаевна** – доцент, канд. пед. наук; доцент кафедры английского языка, ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск

**Яшанов Сергей Никитович** – профессор, д-р пед. наук; заведующий кафедрой информационных систем и технологий, Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина

## СОДЕРЖАНИЕ

### І. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

<i>Е.В.Ковалевская</i> ПОСТРОЕНИЕ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОЙ МОДЕЛИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	3
<i>Ю.В.Баклагова</i> ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ (CLIL) НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ .....	5
<i>А.Б.Бушев</i> СПОСОБНОСТЬ К РЕФЛЕКСИИ КАК ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС ОБРАЗОВАНИЯ И ЛИЧНОСТИ .....	7
<i>И.В.Вяткина, А.А.Курзякова</i> ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	9
<i>С.А.Губанов</i> ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ДОКУМЕНТАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ УПРАВЛЕНИЯ»: ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД .....	11
<i>З.А.Демченко</i> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРИМЕРЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ВЕДУЩЕГО ТИПА ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА.....	13
<i>Ю.Н.Карлова</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИМИДЖА ПЕДАГОГА КАК СОВОКУПНОСТЬ МОДАЛЬНОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ .....	18
<i>В.И.Клинг, Ю.М.Сивоконева</i> АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА В РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-СТРАТЕГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	20
<i>О.В.Кобылина</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС .....	22
<i>Л.И.Колесник</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ В РЯДУ ДРУГИХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБУЧЕНИЯ .....	23
<i>Д.С.Костылев, Е.А.Костылева</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА ИГРЫ-ЭКСПЕРИМЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....	26
<i>Э.В.Маклаева, Н.И.Барина</i> ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОБЪЕМНЫХ ФИГУРАХ.....	28
<i>Г.М.Махутова</i> ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ .....	32
<i>Е.В.Маякова</i> ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОМПЛЕКСНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УУД У ДОШКОЛЬНИКОВ И МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РАМКАХ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	34

<i>Л.Л.Николау</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ .....	38
<i>Е.Г.Оршанская, Д.И.Оршанский</i> ХАРАКТЕРИСТИКА МОДЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ С ПОЗИЦИИ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА.....	41
<i>Н.Н.Осипова</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ АУДИРОВАНИЮ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....	43
<i>Е.Е.Плотникова, О.А.Дьяконова</i> ГЕНЕЗИС И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОНЯТИЯ «РЕФЛЕКСИЯ» .....	46
<i>П.В.Пучков</i> ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДИСЦИПЛИН СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО НАПРАВЛЕНИЯ .....	48
<i>Н.В.Самсонова</i> ПРОГРАММА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА ПРОВЕДЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	50
<i>Е.С.Семенко</i> ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО И ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	53
<i>А.Н.Сергеев, А.В.Сергеева, П.Н.Медведев, Н.В.Медведева</i> ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ИННОВАЦИОННОЙ МОДЕЛИ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ ПРЕДМЕТНОЙ ОБЛАСТИ «ТЕХНОЛОГИЯ» .....	54
<i>Ю.М.Сивоконева</i> АНАЛИЗ МЕХАНИЗМА РЕАЛИЗАЦИИ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	56
<i>М.П.Трофименко</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА.....	57
<i>Н.К.Чапаев</i> ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ РАЗРАБОТКИ ПРОБЛЕМНО-МОДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ .....	59
<i>Е.Ф.Шенцова</i> РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА.....	61
<i>О.Н.Ярошенко</i> ТЕОРЕТИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	63
<b>II. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ</b>	
<i>Д.А.Алиева</i> ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО .....	67
<i>О.Ю.Андреева, П.С.Киселева</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ БАТИКА.....	70
<i>Ж.Б.Бейсбекова</i> МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ .....	71

<i>И.А.Береснева</i> ГОВОРЕНИЕ, КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ .....	76
<i>Е.В.Винтоняк</i> ИНТЕГРАЦИЯ ПРОБЛЕМНОГО И ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДОВ В ОБУЧЕНИИ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	78
<i>Г.А.Кажигалиева</i> ОБ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В ВУЗЕ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА.....	80
<i>М.Н.Каминская</i> ПОСТРОЕНИЕ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА С УЧЁТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	82
<i>И.В.Ковкина</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ.....	83
<i>Н.Е.Коротаева</i> ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ЗАДАЧИ ФГОС.....	86
<i>М.В.Крулехт, Е.В.Гергокова</i> АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ СЕМЕЙНЫХ ДЕТСКИХ САДОВ.....	87
<i>С.С.Кулешова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	89
<i>А.Н.Кучменко</i> ПРОБЛЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ.....	91
<i>О.А.Лещинская</i> СИСТЕМНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ИКТ И ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	93
<i>А.Б.Малинин, О.В.Нефёдов</i> ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО.....	95
<i>И.В.Михайлова</i> РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СПЕЦИАЛЬНО ОРГАНИЗОВАННОЙ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	97
<i>А.Т.Оналбаева</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБЩЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ .....	99
<i>Е.А.Павлова</i> РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ — ВАЖНЫЙ ФАКТОР ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ПРОБЛЕМНОМ ОБУЧЕНИИ .....	103
<i>Е.В.Раскачкина</i> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ.....	108
<i>С.В.Слинкин, В.В.Клюсова</i> ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ .....	110
<i>О.Д.Трегуб, С.Н.Яшанов</i> ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ.....	112

<i>Н.В.Федосюк</i> ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ .....	114
<i>Е.В.Хвостова</i> ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ В МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ .....	116
<i>И.А.Царёва</i> ВЛИЯНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ .....	118
<i>Э.Ф.Шевчук</i> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОДУКТИВНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....	120
<b>III. НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>А.Ю.Акмалов</i> ОСНОВНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ .....	123
<i>Д.Я.Андреев</i> КОМПЬЮТЕРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	125
<i>В.И.Бугрова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО КВАЛИФИЦИРОВАННОГО СПЕЦИАЛИСТА .....	129
<i>В.И.Ваганова, А.Н.Занегина</i> ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ ДОСТИЖЕНИЯ ПЛАНИРУЕМЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ .....	130
<i>С.В.Вьюгина</i> РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ВУЗА ИНФОРМАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ .....	133
<i>В.В.Гладков, М.Н.Гладкова</i> ПРИМЕНЕНИЕ 3D-ТЕХНОЛОГИЙ В ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ .....	136
<i>А.А.Глухова, Е.Ю.Царегородцев</i> ВНЕДРЕНИЕ ИГРЫ «ЖЭКА» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ ПРОГРАММУ .....	138
<i>Е.М.Ершова</i> АРТ-БУК КАК СРЕДСТВО ФАСИЛИТАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО РОСТА СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННО-ГРАФИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА.....	140
<i>Е.Н.Захарова</i> ОПЫТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ОНЛАЙН РЕСУРСОВ К РАЗРАБОТКЕ СТРАНОВЕДЧЕСКОГО КУРСА В СРЕДЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ MOODLE.....	142
<i>Н.С.Кудабаева</i> ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ОТВЕТСТВЕННОЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО НАПРАВЛЕННОЙ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ НОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ .....	145
<i>М.М.Кутепов, М.А.Татаренко</i> ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ СТУДЕНТОВ В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ MOODLE.....	148
<i>Л.И.Кутелова, К.А.Калякина</i> ЭЛЕМЕНТ «ЭССЕ» КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ MOODLE .....	150

<i>Б.Н.Махутов, И.Ф.Ежукова</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА С РАБОТОДАТЕЛЯМИ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС ВО.....	151
<i>Б.Н.Махутов, А.В.Жиделев</i> ОФИЦИАЛЬНЫЙ САЙТ УНИВЕРСИТЕТА: ПРОБЛЕМЫ ОТКРЫТОСТИ И ДОСТУПНОСТИ ИНФОРМАЦИИ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГАХ.....	155
<i>А.В.Паклина</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	157
<i>С.В.Роговкин</i> ИНТЕРНЕТ-ПОДДЕРЖКА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ МОДУЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ КОРПОРАТИВНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ .....	160
<i>В.А.Скрытников</i> ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ПРОГРАММИРОВАНИЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ РЕСУРСОВ.....	162
<i>Л.А.Солдатова</i> К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ.....	164
<i>М.О.Сундеева, М.А.Татаренко</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ В МИНИНСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ .....	166
<i>О.С.Тимова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ .....	167
<b>IV. ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>	
<i>Е.А.Абросимова, Н.В.Скрипкина</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В ОВЛАДЕНИИ НАВЫКАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С «РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА» .....	170
<i>Т.Г.Африкян</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИКИ.....	173
<i>И.В.Базанова</i> ПРОФИЛАКТИКА УЧЕБНЫХ ТРУДНОСТЕЙ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФГОС.....	175
<i>Е.А.Белова, Е.А.Семенова</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ.....	177
<i>С.С.Быкова</i> УРОК С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА .....	178
<i>О.И.Ваганова, М.О.Сундеева</i> МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ПРАВОВЫМ ДИСЦИПЛИНАМ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	180
<i>Н.П.Гаврилюк, О.В.Репецкая, М.М.Шимановская</i> РЕШЕНИЕ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ТЕОРИИ П.Я.ГАЛЬПЕРИНА .....	182
<i>Э.А.Ганиева</i> ПРОЕКТНАЯ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ОБЩИЕ И ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ .....	184

<i>А.И.Дружинина, С.А.Цыплакова</i> ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	185
<i>Т.И.Жаркова</i> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД В ЗЕРКАЛЕ РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУР .....	187
<i>К.А.Калякина</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРОФИЛЮ «ПРАВОВЕДЕНИЕ И ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» .....	190
<i>М.Р.Коренева, Т.А.Амагаева</i> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ДЛЯ СОЗДАНИЯ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ МОТИВАЦИОННОМУ ПИСЬМУ .....	192
<i>И.В.Красавина, А.В.Черивханова, Н.А.Платонова</i> ИНТЕГРИРОВАННЫЙ УРОК ИНФОРМАТИКИ И РУССКОГО ЯЗЫКА «ПРОВЕРКА ОРФОГРАФИИ В WORD» .....	194
<i>Л.И.Крылова</i> ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН.....	195
<i>Л.И.Кутелова, К.А.Калякина</i> ЭЛЕМЕНТ «ЭССЕ» КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ В ВИРТУАЛЬНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ MOODLE .....	197
<i>З.М.Латыпова</i> МЕТАПРЕДМЕТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ МАТЕМАТИКИ.....	199
<i>И.И.Левашева</i> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ .....	203
<i>А.С.Онгалиева, А.Ж.Майлыбаева</i> ПРИКЛАДНЫЕ ПРОГРАММНЫЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЛЯ ПЛАТФОРМЫ ANDROID ПРЕДНАЗНАЧЕННЫЕ ДЛЯ ПОТРЕБИТЕЛЕЙ КОМПАНИИ ORIFLAME .....	205
<i>Су Чангуй</i> НАЦИОНАЛЬНО-ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ .....	207
<i>И.В.Ульянова</i> ИНТЕГРАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ, ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ .....	208
<i>С.А.Цыплакова, А.В.Сауц</i> АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ИНЖЕНЕРОВ.....	212
<i>С.Ю.Шишкина</i> СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ГАПОУ ТО «ТЮМЕНСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОЛЛЕДЖ».....	214
<i>Н.Н.Щербинова</i> УЧЕБНО-ИНФОРМАЦИОННЫЕ УМЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	217
<b>V. ТЕНДЕНЦИИ И ИННОВАЦИИ В НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА</b>	
<i>Л.В.Алексеева</i> К ВОПРОСУ О ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ КАК НЕОБХОДИМОМ УСЛОВИИ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ.....	218
<i>Т.С.Афанасьева</i> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГЕРОНТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ .....	220



<i>Н.А.Большакова</i> ПРОБЛЕМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РАБОТОДАТЕЛЯМИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВАРИАТИВНОЙ ЧАСТИ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ .....	222
<i>Ж.А.Буланбаева</i> ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ .....	224
<i>Н.А.Буравлева</i> ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ .....	226
<i>Н.В.Быстрова, А.Ф.Уханов</i> ПРОФИЛАКТИКА БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	228
<i>Д.О.Вернигорова, И.В.Небилович, П.Е.Рымарев, А.Г.Мальгин</i> О ВЗАИМОВЫГОДНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ ПРОФИЛЬНОЙ КАФЕДРЫ УНИВЕРСИТЕТА И ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫХ ПРОДУКТОВ В ТРЕНИРОВКИ И ОБУЧЕНИЕ ЭЛЕКТРОТЕХНИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА ПРЕДПРИЯТИЯ .....	229
<i>О.В.Гачаева</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ.....	231
<i>С.В.Григорьева</i> АНАЛИЗ УСТНОЙ ЧАСТИ МЕЖДУНАРОДНОГО ЭКЗАМЕНА TELC И ЕГЭ ПО НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ .....	234
<i>Р.А.Данилина</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЁННОСТИ .....	236
<i>К.Т.Жанузакова</i> ФОРМЫ ПРОНИКНОВЕНИЯ РОМАНТИЧЕСКИХ ЭЛЕМЕНТОВ В РЕАЛИСТИЧЕСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ КАЗАХСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	238
<i>К.Г.Жапарова, С.А.Абдрахманова</i> ВОПРОСЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН .....	240
<i>Е.В.Калашникова</i> ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ (ДЕВИАНТНОЙ) СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА .....	242
<i>В.П.Кузнецова, Э.А.Кузнецова</i> ИЗУЧЕНИЕ ОПАСНОСТЕЙ РЕГИОНАЛЬНОГО ХАРАКТЕРА В КУРСЕ «БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ».....	244
<i>Е.В.Кутузова</i> УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБЛАСТИ ГРАФИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА.....	248
<i>В.Б.Любимова, О.В.Липкина</i> ЧЕРЕЗ НАРОДНОЕ ИСКУССТВО К ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ .....	250
<i>С.С.Мажитова</i> ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ .....	252
<i>А.Д.Маметбакиева</i> ИЗ ОПЫТА ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ПОДРОСТКОВОЙ СРЕДЕ.....	254
<i>Т.Н.Мельникова, Т.А.Ушакова</i> ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРОБЛЕМЫ ЕГО ВНЕДРЕНИЯ В КАЗАХСТАНЕ .....	258
<i>Я.В.Мухина</i> РОЛЬ ПЕДАГОГА-ОРГАНИЗАТОРА В СТАНОВЛЕНИИ ВОЛОНТЕРСКОГО ДВИЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ .....	260

<i>А.Н.Мушкирова</i> О РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	262
<i>М.В.Назаренко, М.В.Ипполитова</i> ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ.....	263
<i>М.В.Николаев</i> ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ТУРНИР В КЛАССЕ.....	265
<i>Е.Е.Плотникова, А.С.Наумкина</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РЕФЛЕКСИИ.....	267
<i>Е.Е.Плотникова, Е.Н.Строкова</i> СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ И СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ФЕНОМЕН.....	269
<i>К.А.Ремер</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ 1—4 КЛАССОВ, В РАМКАХ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ МБОУ «СШ № 17» Г.НИЖНЕВАРТОВСКА .....	271
<i>Т.А.Румянцева</i> ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОДЫ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ.....	273
<i>О.М.Скорик</i> ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛОЙ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ .....	275
<i>Я.Ю.Скоробогатова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ .....	276
<i>О.А.Сорокина</i> ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ.....	278
<i>М.П.Феофанова</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МБОУ ДОД ЦРТДЮ «ДОСУГ» .....	280
<i>А.С.Холманских</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ЭКСПЕРТИЗЫ И МОНИТОРИНГА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ .....	282
<i>Н.И.Чернецкая</i> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕЛЛЕКТА И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЗАЩИТЫ .....	283
<i>О.В.Шульгин</i> О ПРОБЛЕМАХ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЯВЛЕНИЙ В УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: КРИВАЯ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ .....	286
<i>Н.А.Янькова</i> ПОСТОЯННЫЕ ПРИЗНАКИ КОНЦЕПТА SALE В ЛЕКСИЧЕСКОЙ СЕМАНТИКЕ СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА .....	288
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....	292