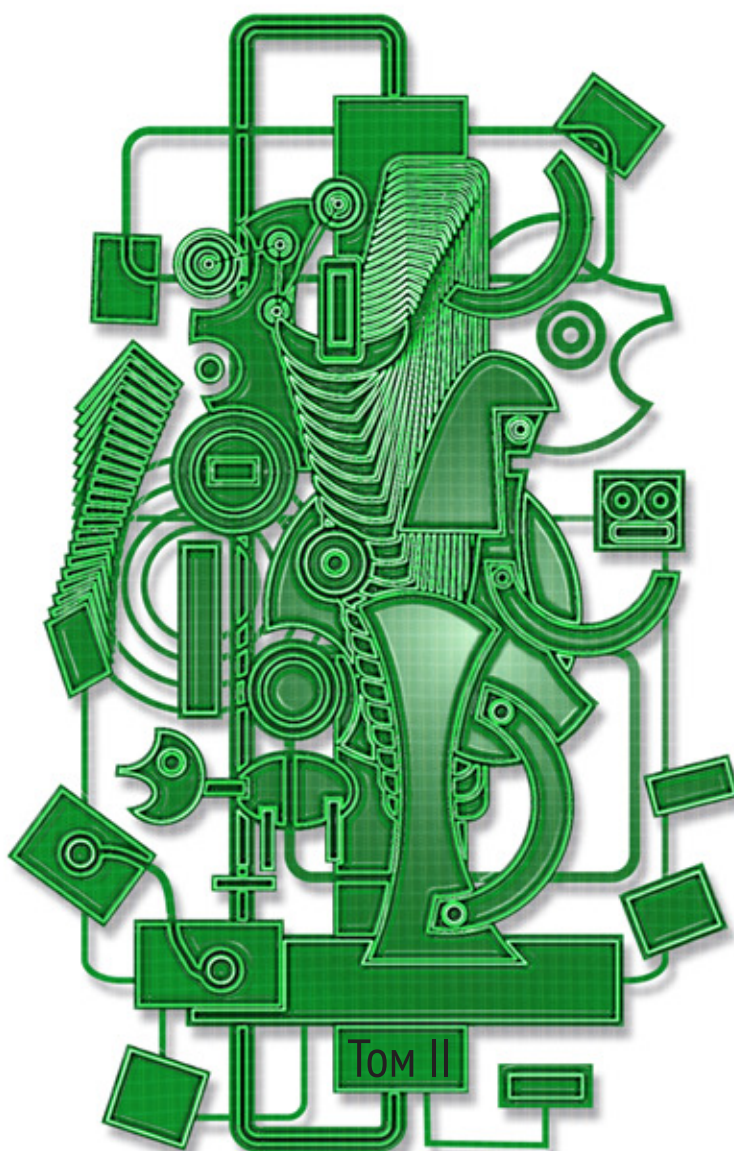


Международная заочная научная конференция
«Теория и практика образования
в современном мире»



Санкт-Петербург

УДК 37(063)
ББК 74
Т33

Редакционная коллегия сборника:
*Г.Д. Ахметова, М.Н. Ахметова, О.А. Воложанина, С.Н. Драчева,
Ю.В. Иванова, М.Г. Комогорцев, К.С. Лактионов*

Ответственный редактор: *О.А. Шульга*

Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). / Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. — СПб.: Реноме, 2012. — vi, 428 с.

ISBN 978-5-91918-187-3

В сборнике представлены материалы международной заочной научной конференции «Теория и практика образования в современном мире».

Рассматриваются общие вопросы педагогики и системы образования, а также проблемы дошкольной, школьной и внешкольной педагогики, педагогики среднего и высшего профессионального образования и пр.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов и студентов педагогических специальностей, а также для широкого круга читателей.

УДК 37(063)
ББК 74

СОДЕРЖАНИЕ

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Боровкова Н.Д.

Общие рекомендации по проведению урока специальности в музыкальной школе
(в помощь начинающему педагогу) 245

Вишнякова И.Н.

Реализация модели формирования гуманистических отношений у участников детского фольклорного
коллектива 248

Грозных П.А.

Развитие творческих музыкальных способностей детей младшего школьного возраста на начальном этапе
обучения игре на фортепиано 250

Лыкова Р.Р.

К вопросу об определении комплекса педагогических условий социализации младших школьников
в детской хореографической студии. 252

Митрохин А.А.

Создание условий в детских и подростковых клубах по месту жительства для привлечения
подростающего поколения к занятиям физической культурой и спортом и развития у подростков
качеств жизнестойкости. 256

Сергейчук Д.П.

Социально-культурное пространство белорусской народной игры 259

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Горбенко Е.Л.

Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения. 262

Зайцева Е.И.

Изучение особенностей пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста
с задержкой психического развития. 264

Павлова И.Ю.

Раннее выявление речевых отклонений у дошкольников и методы их исправления 266

Перевозчикова Л.Н.

Особенности развития внимания учащихся среднего школьного звена с задержкой психического развития.
Использование коррекционно-развивающих упражнений, направленных на развитие внимания
на уроках английского языка 269

Шафигуллина А.Г.

Педагогическое сопровождение обучения детей с нарушением слуха на уроках развития речи 272

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Балунова С.А.**

Современные педагогические технологии подготовки мастеров производственного обучения
по рабочей профессии «Оператор ЭВМ» 275

| | |
|---|-----|
| Власова Н.В. Современные образовательные технологии в контексте новых федеральных государственных образовательных стандартов | 278 |
| Дедюхина А.А. Педагогические условия формирования информационной компетентности будущих учителей начальных классов | 280 |
| Дубровина О.С. Возможности проектных технологий по формированию проектировочных умений обучающихся в профессиональном обучении | 284 |
| Колпаченко Л.Я., Загуляева Д.В., Козырева О.А. Возможности историко-профессионального альбома «Жизнь как подвиг знаменитых спортсменов XX века – выпускников НПО Кузбасса» в формировании гражданско-профессиональной позиции обучающихся | 287 |
| Саярова С.А. Иноязычная компетентность как составная часть профессиональной компетентности будущего специалиста в области прикладной информатики и вычислительной техники | 290 |
| Попов И.П., Сьянова Т.Ю. Создание механизма общественно-профессиональной экспертизы образовательных программ на базе межрегионального ресурсного центра | 292 |
| Фимина М.А. Использование речевой образовательной ситуации в процессе развития иноязычного делового общения студентов | 295 |
| Щербакова Ю.Г. Из опыта использования личностно-ориентированного подхода в обучении химии | 297 |
| 9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ | |
| Абдракипова Г.Р. Роль культурно-образовательного пространства вуза в формировании социальной ответственности молодежи | 299 |
| Амосова В.В., Зубанов В.П., Козырева О.А. Моделирование предметно-педагогических презентаций как механизм формирования культуры самостоятельной работы педагогов по физической культуре | 301 |
| Андреева М.А. Личность преподавателя вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов | 304 |
| Базарова А.А. Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе | 306 |
| Байбикова Г.В. Психологические основы и механизмы взаимопонимания в профессиональном общении педагога-музыканта | 308 |
| Батраева О.М. Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций | 311 |
| Бекаревич Т.И. Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе | 314 |
| Бурыкина В.Г. Тексты периодических информационных изданий на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе | 317 |
| Вильбицкая Н.А., Климова Л.В., Корохова Е.В. Реализация компетентностного подхода к подготовке инженеров-технологов по направлению «Технология художественной обработки материалов» | 319 |
| Бибко М.И., Соловьева Е.В., Козырева О.А. Функции и феноменология управления в системе педагогического знания | 323 |
| Коломиец Т.В. Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-фармацевтов при изучении английского языка | 325 |
| Кудасова Н.В. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку | 328 |

| | |
|--|-----|
| Кудряшова М.Е. Элементы модернизации дидактического процесса в вузе на базе современной технологии критериально-ориентированного обучения | 331 |
| Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей | 336 |
| Липская В.В. Менеджмент системы качества в высших учебных заведениях Украины: состояние и перспективы. | 337 |
| Мендубаева З.А. Требования к учебной книге | 340 |
| Мухамедшина А.В. Индивидуализация профессионального обучения будущих инженеров на основе модульной технологии | 343 |
| Огнетова И.Ю. К проблеме педагогического конфликта в высшей профессиональной школе. | 345 |
| Пашивкина Е.В. Информатизация самостоятельной работы студентов с иностранной профессиональной литературой. | 348 |
| Прокубовский А.А. Принципы отбора лексики и выбора способа семантизации при обучении иностранных учащихся естественнонаучного профиля русскому языку | 350 |
| Мандриков В.Б., Прыткова Е.Г. Представительство Волгоградского студенчества в группах по тяжести трудового процесса будущей профессиональной деятельности | 354 |
| Родина Е.В. Основные характеристики нового качества образования при переходе на стандарты третьего поколения | 357 |
| Рубцова А.В. Лингводидактическая технология модульного обучения продуктивному филологическому чтению на иностранном языке | 359 |
| Смагулова А.С. Проектная технология в системе обучения английскому языку | 362 |
| Сорокин А.В. Формирование профессионально-коммуникативных умений в процессе профессиональной подготовки слушателей в вузах ФСИН России как педагогическая проблема | 364 |
| Татаринцев А.И. Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза | 367 |
| Токмянин В.В. Дистанционное образование: зависимость качества от формы обучения. | 370 |
| Топор А.В. Экологическая подготовка будущих учителей начальных классов. | 373 |
| Усова Л.Б. К вопросу об актуализации математических знаний в профессиональной подготовке будущего инженера безопасности жизнедеятельности | 375 |
| Федорова М.Л. Значение этнокультурного компонента на занятиях по иностранному языку в ВУЗе | 378 |
| Чупрова Л.В. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза | 380 |
| Шанц Е.А. Профессиональная подготовка студентов вуза как целостная педагогическая система. | 383 |
| Шехавцова С.А. Субъектная активность как детерминант формирования субъектности студента университета | 386 |
| 10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ | |
| Ефимова Н.Г. Развитие профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью школ. | 389 |

| | |
|--|-----|
| Матвиевская Е.Г. Профессиональное самосознание педагога как основа формирования культуры оценочной деятельности в системе повышения квалификации | 392 |
| Стародубцева Е.В. Позиция преподавателя системы постдипломного образования как андрагога-консультанта | 396 |
| Янкова-Стефановская И.С., Фролова О.Ю., Репина Н.В. Роль общественно-образовательного проекта «Музыкальная гостиная» в формировании современной личности | 399 |

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

| | |
|---|-----|
| Адилбаева А.К. Формирование учебно-познавательной компетентности школьников по русскому языку и литературе с помощью ИКТ | 403 |
| Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса | 405 |
| Костяев А.Е. Использование информационно-коммуникативных (ИКТ) технологий на уроках в школе | 407 |
| Кудрявцева И.А. Образовательный блог в деятельности учителя-предметника | 408 |
| Садрутдинова С.В. Дистанционное обучение на дому детей с ограниченными возможностями как форма организации успешного усвоения школьного материала. | 410 |
| Сигалов А.В., Абрамов А.Г., Булакина М.Б. Открытые образовательные ресурсы вузов: интеграция в электронной библиотеке портала «Единое окно» | 415 |
| Стороженко А.М., Шабанова И.А., Боев М.Л., Танцюра А.О. Применение ультразвукового магнитожидкостного интерферометра в качестве лекционной демонстрации по физике | 419 |

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

| | |
|---|-----|
| Тихонова С.А. Зарубежная практика образования детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями Конвенции ООН о правах инвалидов | 422 |
|---|-----|

6. ВНЕШКОЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Общие рекомендации по проведению урока специальности в музыкальной школе (в помощь начинающему педагогу)

Боровкова Наталья Дмитриевна, преподаватель
Кемеровский музыкальный колледж

Урок является основной формой организации учебной и воспитательной работы. Урок специальности в музыкальной школе — это особый вид деятельности, не похожий на уроки в общеобразовательной школе, т.к. это индивидуальное занятие учителя с учеником целью которого является овладение игрой на музыкальном инструменте, привитие любви к музыке, раскрытие творческих способностей, расширение кругозора и, как следствие, — повышение интеллекта. Этим целям подчинены задачи и методики преподавания, о которых пойдет речь в данной работе.

Целью нашей работы является — познакомить начинающего педагога с разновидностями уроков и методиками их проведения; и поэтому мы не будем касаться таких индивидуальных тонкостей как постановка игрового аппарата, начальные навыки освоения инструмента, посадка и т.п.

Цели уроков. Урок представляет собой ограниченную во времени, организованную систему обучения, воспитательного взаимодействия учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение детьми знаний, формирование умений и навыков, развитие их способностей и совершенствование опыта педагога.

Урок по специальности в музыкальной школе состоит из анализа, редактирования, овладения новыми навыками (приемами игры) и знаниями, проработкой сложных мест изучаемого материала, овладением целостности изучаемого материала или его части, а также указания, что необходимо сделать самостоятельно до следующего занятия (домашнее задание).

Урок по специальности с одной стороны, казалось бы, легче, чем групповые занятия, например, по сольфеджио или по хору, или в общеобразовательной школе. Но есть один очень важный отличительный момент — это то, что ученика надо именно научить играть на инструменте, пусть даже очень простые вещи, но правильно и грамотно. Ведь каждое движение, изучаемое на уроках по специальности — это «кирпичик» огромных знаний, умений, привычек, которыми ученик будет в дальнейшем пользоваться ежедневно, изучая новые произведения. И поэтому здесь, в зависимости от индивидуальных способностей каждого ученика, процесс обучения не может быть строго распланированным.

Что же такое цель, и какие цели урока ставит учитель? Общепринято, что цель — это предполагаемый, заранее планируемый результат деятельности по преобразованию какого-либо объекта. В педагогической деятельности объектом преобразования является деятельность обучающегося, а результатом — уровень обученности, развитости и воспитанности учащегося. Поэтому цели урока ставятся в соответствии с целями обучения и образования, и не могут сводиться только к передаче учащимся готовых выводов.

Каждый урок специальности имеет свои цели, которые ведут к достижению одной, более глобальной — научить играть самостоятельно, играть правильно, осмысленно передавать характер исполняемого. Выполнение целей каждого урока в отдельности зависит от многих факторов: психические и физические особенности ученика, эмоциональное состояние на уроке, подготовленность ученика к уроку и др., в том числе и от правильного выбора вида и типа урока.

Виды уроков. В общеобразовательных и музыкальных школах применяются следующие виды уроков: теоретическое занятие, практическое занятие, самостоятельная работа, лекция, беседа, семинар, экскурсия, концерт, кино-урок, конференция, коллективный анализ, контрольные уроки. Чем больше вариантов из этого разнообразия будет применять педагог — музыкант на уроках специальности, тем дольше будет поддерживаться интерес ученика к инструменту.

Типы уроков. Любой урок должен быть посвящен выполнению какой-либо задачи. От постановки этих задач, уроки можно разделить на следующие типы:

Урок, посвященный изучению нового материала, урок — исправление ошибок, урок — закрепление пройденного, комбинированный урок. Последний тип — наиболее подходящий для музыкальной школы.

В старших классах, особенно в выпускном или при подготовке к конкурсу, проигрывание всей программы может занимать довольно много времени. И в этом случае не остается времени на ее обсуждение, исправление ошибок, закрепление знаний и навыков. Именно поэтому рекомендуется делать уроки спаренными, чтобы можно было выполнить необходимые задачи.

Структура урока. Структура урока (организация учебной работы) имеет принципиальное значение, поскольку в значительной степени определяет эффективность обучения, его результативность.

Планирование урока учителем — последовательность деятельности на уроке делает урок целеустремленным, собранным, дает возможность экономить время. Для этого учителю необходимо четко представлять в каком порядке он будет работать над материалом, какие приемы педагогического воздействия будут им применены, и чего он желает достигнуть с учеником не только на этом уроке, но и представлять конечный результат всей работы.

План урока может меняться по ходу. Это может быть связано с неготовностью ученика заниматься (нерабочее состояние), с неподготовленностью ученика к уроку, с плохим пониманием учеником требуемого от него, со сложностью овладения некоторыми приемами исполнения и др.

Типовая структура урока: проверка домашнего задания (выяснение недостатков, подведение итогов предыдущей работы), продолжение работы (устранение недостатков с помощью уже известных либо новых приемов или подходов), освоение нового материала (если в этом есть необходимость), подведение итогов работы (оценка готовности ученика к уроку и его активности на уроке), запись домашнего задания.

Методы преподавания

Методика проведения урока. Методика проведения урока целиком и полностью должна быть направлена на выполнение целей и задач урока и основных задач по воспитанию ученика, а значит, она неразрывно связана с видами, типами и структурой уроков. В зависимости от того или иного вида и типа и их комбинаций (сочетаний) будут зависеть и методы преподавания.

Для более успешного проведения учебной работы необходимы наиболее эффективные способы передачи знаний. На разных этапах обучения они могут быть разными и чередоваться друг с другом. Это: метод прослушивания ученика и коррекция его исполнения, метод показа (исполняет сам педагог), метод устного объяснения, метод прослушивания, просмотра аудио-, видеозаписей, ответы на вопросы (учителя ученику и наоборот).

При работе над новым материалом обычно используются следующие методы: инструктаж (устное разъяснение), метод показа (исполняет сам педагог), тренировка (прорабатывание наиболее сложных мест, в том числе с помощью отвлеченных упражнений).

Однообразие и монотонность образовательного процесса губительно на любом этапе обучения, особенно на начальном. Если из урока в урок звучат одни и те же такты и фразы произведения, а к ним предъявляются одни и те же требования, рекомендации, слова и интонации, с которыми они были сказаны, восприятие учеником того, что говорит педагог, резко снижается. Если ученик долгое время не может выполнить задание педагога, то необходимо либо «забыть» на время об этой проблеме, либо по-

дойти к ней с другой стороны. Здесь очень важно помнить, что «сравнительно слабые новые... раздражители дают больший эффект, чем сильные, но много раз применявшиеся». [4, с. 53—54]

Не следует жёстко планировать и проводить урок. Имея план того, что предстоит сделать, педагог всегда должен быть готов к импровизации своих действий в зависимости от реакции, действий и внимания своего ученика. Живость, непосредственность общения учителя с учеником будет способствовать созданию творческой атмосферы на уроке.

Конкретная регламентация того, что предстоит сделать ученику, должна сочетаться с предоставлением ему возможности для собственного творчества. Любая работа, которую ученик может выполнить самостоятельно, должна делаться им самим. При разном уровне подготовки ученика это могут быть: рисунок к изучаемому произведению, аппликация, несложные поделки из доступных видов материала, поиск альтернативных вариантов аппликатуры, приёмов игры, досочинение мелодии, вариации к мелодии, сочинение второго голоса, интерпретация музыки и т.д. При подобном методе работы создаются предпосылки для реализации творческого потенциала ученика, развиваются мышление, ассоциативные связи, воображение, фантазия, формируется находчивость, сообразительность, изобретательность.

Важно, чтобы ученик не просто выполнял задание, но еще и анализировал качество выполнения, т.е. оценивал собственную игру. Полезность самооценки очевидна — ученик следит за своими действиями, повышает слуховой контроль, а значит, активно участвует в проведении урока.

Сложная работа, требующая больших усилий со стороны маленького ученика (обычно это освоение нового материала, технически сложные места), должна перемежаться с работой, которая ему хорошо знакома и с которой он легко может справиться (повторение ранее выученных пьес, исполнение легких упражнений). Такое чередование сложного и простого поможет избежать быстрого утомления ребёнка, поддержать его интерес к занятиям.

Методика проведения первых уроков. «... Ребенок допускается к инструменту. Сразу появляется масса новых, незнакомых задач: посадка, постановка рук, изучение клавиатуры, способы звукоизвлечения, ноты, счет, паузы, ключи и т.д. Но среди обилия решаемых задач важно не упустить основную — в этот ответственный период не только сохранить любовь к музыке, но и развить интерес к музыкальным занятиям». [5, с. 7]

Первый урок некоторые педагоги рекомендуют проводить в форме группового занятия, поскольку маленькие дети в кругу своих сверстников, пусть даже и не знакомых, быстрее раскрепощаются. Познакомившись с учениками, можно плавно перейти к музыкальным темам: рассказать в общих словах о музыке, об истории исполнительства вообще, и на данном инструменте, в частности, познакомить их со звучанием инструмента и его особен-

ностями; неплохо было бы рассказать какую-нибудь легенду, связанную с историей вашего инструмента. На самых первых уроках главная задача — заинтересовать, подавать материал так, чтобы он не казался сложным, переходить от простейших приемов игры к сложным очень постепенно, не форсировать события. Необходимо также разнообразие на уроке: слушание, теория, ритм, посадка, отвлечение на иные темы, использование музыкальных игр (развивает анализаторские способности, ритм, внимательность), чередование работы за инструментом и без него, стараться давать меньше теории, предпочитать больше показа, а для малышей также необходима и творческая работа (рисование, чтение стихов, игры, фантазирование).

Методика проведения уроков с маленькими детьми.

Педагоги, работающие с детьми дошкольного возраста и младшими школьниками, прекрасно знают, как не просто, в силу возрастных психофизиологических особенностей ребенка, сконцентрировать его внимание на поставленной задаче. Если удаётся на какое-то время это сделать, возникает другая проблема — как удержать внимание на протяжении всего урока. Для концентрации внимания ребенка и достижения поставленных задач урока следует чередовать различные виды и формы работы: сольную и ансамблевую игру на инструменте, движение под музыку, рисование, пение, рассказ, воображение, игра (не на инструменте), слушание музыки и т.д. Интерес в работе всегда присутствует, когда перед учеником открывается возможность самовыражения. Самовыражаясь в игре, ребёнок настолько увлекается работой, что его внимание становится одновременно и целенаправленным и произвольным. Поэтому начальное обучение рекомендуют практиковать с двумя-тремя детьми одновременно.

«Следует учесть, что у маленького ... ученика результат не может быть плодом долгого ожидания. Мыслящий в конкретных понятиях, он нуждается в практическом результате сегодня, сейчас, иначе ему трудно понять, во имя чего он должен трудиться, и рабочий тонус резко снижается. ... Особенно сильное воздействие на работу маленьких детей оказывает метод поощрения. Уверенность, что их усилия привели к результату, подтверждённому педагогом, удваивает их волю к труду». [3, с. 145–146]

Иные варианты проведения уроков

Групповые уроки по специальности. Опыт многих педагогов, работающих с начинающими, свидетельствует о том, что «вхождение» в музыку ученика и самовыражение в ней всегда эффективнее в коллективе. Видя реакцию своих соучеников, ребёнок более активно «включается» в работу, воспринимает музыку внимательнее и глубже, чем наедине с педагогом. Если учеников несколько, то любой способ работы может принять форму игры. Например, использование метода соревнования между учениками в решении одной и той же задачи всегда оживляет урок, повышает их рабочий тонус, способствует более успешному освоению материала.

Необходимо также практиковать и совместное исполнение гамм, упражнений и пьес, что развивает способность слышать партнёра и слушать себя. Столь раннее музицирование в ансамбле применяется довольно редко, но практика показывает, что ансамблевая форма работы очень привлекательна (особенно для маленьких детей), а потому более результативна. Зачастую ансамблевые партии они выучивают быстрее и качественнее, чем свои сольные пьесы. Поскольку в случае работы с несколькими учениками значительная часть времени на уроке будет посвящена индивидуальной работе с каждым из них, то очень важно найти оптимальную пропорцию коллективной и индивидуальной игры.

Внеклассные уроки. Регулярное совместное общение возможно как в классе, так и за его пределами. Формы такого общения могут быть самыми разнообразными: прослушивание записей, посещение концертов, музеев, театров, поочерёдное проигрывание программы всеми учениками с последующим обсуждением каждого выступления, концерты класса в других музыкальных школах, выезд на природу и др. Все эти мероприятия создают благоприятную творческую среду, которая способствует ориентации учеников на подлинные духовные ценности, стимулирует их занятия музыкой.

Формы контроля. Каждый вид деятельности должен иметь перед собой какую-либо цель. Если перед учеником не стоит никаких целей, то он теряет заинтересованность и занятия становятся бессмысленными. Тот, у кого нет цели — научиться играть, — будет «простимулирован» заниматься с целью — сдать зачет или экзамен; поэтому в школах обязательно проводятся и те и другие. Простимулировать ученика к занятиям в период между экзаменами, призваны контрольные уроки, технические зачеты и т.п.

Что способствует плодотворному проведению уроков. К сожалению, в практике современной жизни лишь с редкими учениками возможно проводить качественные, плодотворные уроки. Причин этому много. Однако, результативность уроков, в том числе, зависит и от профессиональности и готовности к ним самих учителей.

Не вдаваясь в детали вышеупомянутых проблем, хотелось бы напомнить несколько самых эффективных методов воспитания учащегося — музыканта.

Индивидуальный подход к каждому ученику — фундаментальный принцип музыкальной педагогики. Объём и сложность осваиваемого материала, последовательность и скорость его прохождения, характер подачи его педагогом и т.д. должны быть разными для каждого ученика в отдельности.

Не следует часто подчеркивать ученику его недостатки, критиковать за лень или плохую подготовку; лучше постараться найти в нем что-нибудь положительное. Начав свои замечания примерно так: «У тебя не плохо прозвучала эта фраза. А ну-ка, попробуй сыграть ее интереснее, более выразительно», — педагог создает доверительную атмосферу и условия для плодотворной работы, а значит — обеспечивает успешное проведение урока.

Таким образом, чтобы уроки не были пустой тратой времени, но приносили пользу, учитель должен быть готовым к уроку и, используя все видовое многообразие уроков и методик их проведения, уметь найти индивидуальный подход к каждому ученику. Необходимо помнить,

что в деле духовно-нравственного воспитания юного музыканта, его профессионализма и мировоззрения у педагога по специальности гораздо больше возможностей, чем у других учителей и это надо использовать, чтобы противостоять «засилию массовой культуры».

Литература:

1. Андрюшенков Г. Начальное обучение игре на балалайке. — Л., Музыка, — 1983.
2. Петрова И. К вопросу развития творческих способностей младших школьников // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7: Сб. статей. Сост. В.И.Руденко. — М., 1986, 160 с.
3. Пуриц И. Методические статьи по обучению игре на баяне. Учебное пособие для музыкальных училищ, вузов. МГИМ им. А.Г.Шнитке. — М., 2009, 296 с.
4. Симонов П. Метод К.С. Станиславского и физиология эмоций. — М., 1962.
5. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста // Методическое пособие. Изд. 2-е. — М., 1989.

Реализация модели формирования гуманистических отношений у участников детского фольклорного коллектива

Вишнякова Ирина Николаевна, аспирант, ст.преподаватель
Челябинская государственная академия культуры и искусств

В условиях модернизации российского образования особое место занимают проблемы духовно-нравственной, гуманистической направленности. Государственные документы Правительства Российской Федерации и Министерства образования и науки РФ в полной мере отражают задачи современного общества и провозглашают гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей. Поэтому особое значение приобретает решение педагогических проблем, связанных с осуществлением гуманистических отношений у подрастающего поколения.

Многочисленные исследования, посвященные проблемам гуманистического воспитания и отношений личности в коллективе, свидетельствуют о поисках путей преодоления духовно-нравственного кризиса, способствуют накоплению и систематизации знаний о сущности данной проблемы, о ценностях как цели воспитания, механизмах приобщения к ним подрастающего поколения. Анализ научной и методической литературы показал, что до настоящего времени недостаточно изучена проблема формирования гуманистических отношений детей в социально-культурной сфере, можно констатировать недостаток специфических методик по проблеме.

В этнопедагогической науке достаточно обширно показана ценность фольклора в нравственном, эстетическом, патриотическом, физическом, экологическом воспитании школьников. В нем аккумулируются такие нравственные категории как любовь, уважение, ответственность, справедливость, долг, терпимость, милосердие, трудолюбие, то есть то, из чего складывается гуманистическая сущность человека. Поэтому фольклор представляет особую

педагогическую ценность и может быть направлен на формирование гуманистических отношений у участников детского фольклорного коллектива.

С целью достижения педагогического результата мы разработали смешанную модель структурно-функционального типа, рассматриваемую как универсальную для исследования педагогических систем. При ее разработке мы основывались на том, что она должна включать наиболее значимые блоки: 1) целеполагающий; 2) организационно-деятельностный, включающий научные подходы, принципы, функции модели; 3) содержательный, включающий педагогические условия, содержание методы и формы работы с участниками детского фольклорного коллектива.

Целеполагающий блок включает цель и задачи конструирования модели. Цель задана требованиями современного общества и заключается в повышении уровня сформированности гуманистических отношений детей. Достижение поставленной цели представлено путем разрешения следующих задач: 1) создание предпосылок усвоения знаний о нормах гуманистических отношений; 2) стимулирование мотивации и потребностей в гуманистических отношениях; 3) совершенствование навыков межличностного взаимодействия.

На основе целеполагающего компонента мы выявляем структуру организации процесса. В рамках *организационно-деятельностного* блока мы опираемся на теоретико-методологические подходы и принципы, учитываем функции моделируемого объекта и педагогические условия его реализации. Наиболее значимыми для нас являются: системный, аксиологический и культурологический подходы.

В рамках системного подхода мы основываемся на принципах системности и целостности для изучения совокупности компонентов в их взаимосвязи. В рамках аксиологического подхода мы основываемся на принципах: 1) гуманизации как содержательной стороны всех сфер педагогической деятельности (гуманистические отношения невозможны без принятия и осмысления гуманистических ценностей); 2) ориентации в общечеловеческих ценностях.

Социально-культурная деятельность морфологически связана с таким явлением как культура. Это приводит нас к выбору культурологического подхода. На наш взгляд, он позволяет осуществить передачу опыта многих поколений людей с включением детей в процесс культуротворчества на основе исторически сложившихся традиций отношений: взаимоуважения, милосердия, сострадания, сорадования и т.д. Логика культурологического подхода также позволяет понять мир традиционной народной культуры изнутри. Система человеческих отношений исторически исходила из жизненно необходимых условий, где роль индивидуально-избирательных связей, личностных предпочтений носила второстепенный характер. Ведущую роль составляла коллективная деятельность, которая определяла характер и содержание человеческих отношений. Культурологический подход позволяет нам включить в разработку принцип культуросообразности. В социально-культурной деятельности он представлен Т.Г. Киселевой в виде «опоры в используемых социально-культурных технологиях на национальные традиции, нравственные и эстетические нормы поведения, национально-этническую обрядность, особенности народного творчества, фольклора, национальных промыслов и ремесел и т.д.» [1, с. 107–108].

Педагогические явления характеризуются наличием свойственных им *функций*. В.М. Рябков понимает термин «функция» как «свойство системы, оно определяется в связи системы со средой, в которой и по отношению к которой она действует» [3, с. 119]. На основании специфики социально-культурной сферы и особенностей функционирования фольклора в современной этнопедагогической среде мы учитывали следующие функции модели: коммуникативную, транслирующую и культуротворческую функции.

Содержательный блок, прежде всего, включает в себя комплекс педагогических условий.

Первое педагогическое условие — создание этнопедагогической микросреды в художественно-творческом коллективе. В педагогической практике обращение к вопросу о необходимости специального создания микросреды не является редкостью. А.М. Столяренко подчеркивает, что «наиболее действенно педагогическое влияние непосредственного окружения человека и, кроме того, оно больше поддается целенаправленным педагогическим усовершенствованиям силами самой личности и педагога, а поэтому требует особого внимания» [5, с. 191]. Микросредой автор называет непосредственное ближайшее окружение человека, ближайший коллектив. Таким окружением является семья, коллектив сверстников, это может быть и творческий коллектив. То есть, специфической чертой

микросреды является ее непосредственное взаимодействие с личностью. В этнопедагогическом направлении роль микросреды изучена А.И. Лазаревым. В разряд образовательно-воспитательных задач он включает «создание микросреды естественного бытования фольклора, где дети научатся жить по законам устного и коллективного творчества, чувствовать, понимать его нормы и особенности» [2, с. 271]. Данная позиция утверждает роль создания этнопедагогической микросреды в детском образовательном учреждении.

Второе педагогическое условие — профессиональная компетентность руководителя фольклорного коллектива. В педагогическом процессе центральная роль в воспитании детей принадлежит педагогу. Это личность, транслирующая ценности культуры, отношений, чья деятельность направлена на ценностное преобразование педагогической реальности. Поэтому мы относим профессиональную компетентность педагога к условиям успешной реализации модели.

Третье педагогическое условие — отбор содержания процесса формирования гуманистических отношений с учетом возрастных особенностей участников коллектива. К числу закономерностей в воспитании относят закономерность «соответствия содержания, форм и методов педагогического процесса возрастным особенностям и возможностям воспитанников» [4, с. 174]. Отбор содержания должен находить соответствие со знанием и пониманием педагогом возрастных особенностей детей. В нашей педагогической деятельности мы акцентируем внимание на младшем школьном возрасте, именно в этом в этом возрастном периоде у детей формируются важнейшие нормы отношений, которые должны получить свое развитие в течение дальнейшей жизни человека. Изучение этого вопроса позволило выявить два вида потребностей: 1) имеющиеся потребности с дошкольного возраста; 2) развивающиеся потребности в младшем школьном возрасте. В первый вид включены потребности в игровой, активной физической деятельности, потребности во внешних впечатлениях. Их реализация возможна путем обращения к жанрам фольклора: играм, считалкам, сказкам, легендам и др., так функции этих жанров вполне соотносимы с социально-психологическими потребностями детей. Второй вид потребностей младшего школьника содержит потребности в познавательной, трудовой, мыслительной деятельности, в общении и устойчивом положении в коллективе сверстников. Реализация развивающихся потребностей происходит через изучение сказок, мифов, легенд, пословиц, поговорок и, что особенно эффективно, через практическое освоение словесных и подвижных игр, народных песен, народных ремесел, образцов фольклорного театра и др.

В содержательный блок модели также включены два направления внешкольной деятельности:

- художественное творчество (дисциплины «Фольклорный ансамбль», «Народные инструменты»)
- гражданско-патриотическая деятельность (дисциплины «Основы народной культуры», «Народные игры»).

Для достижения поставленной цели нами предусмотрен принцип постепенного вхождения ребенка в мир фольклора. В соответствии с вышеуказанными задачами модели, для детей в возрасте 7–8 лет мы создали предпосылки для усвоения знаний о нормах гуманистических отношений. Поэтому дисциплины «Основы народной культуры» и «Народные игры» включены в программу для детей данного возраста. На занятиях дети познают основы народного быта, изучают праздники народного календаря, знакомятся с местными фольклорными традициями, приближаясь к их практическому освоению. Народные игры (словесные, подвижные или игры, сопровождающиеся несложными напевами) обладают многофункциональностью и способствуют познанию ценностных, правовых, моральных норм, влияя на формирование гуманистических отношений.

Вторая и третья задачи модели, указанные в целевом блоке (стимулирование мотивации и потребностей в гуманистических отношениях, совершенствование навыков межличностного взаимодействия) осуществляются в ходе

дисциплин «Фольклорный ансамбль» и «Народные инструменты». Эти дисциплины предполагают постепенное усложнение целей и содержания деятельности. Усложняются организационные формы, увеличивается ряд проводимых мероприятий и степень участия в них.

В условиях правильной организации внешкольную деятельность можно считать особой формой взаимодействия сверстников, играющую роль в формировании коллективизма, гуманистических отношений, в силу своей совместности. В ней наиболее полно реализуются возрастные потребности младших школьников, так как занятия носят относительно регламентированный характер и строятся на основе добровольного участия учащихся для раскрытия и проявления творческого потенциала.

Таким образом, реализуемая модель построена в соответствии с современной парадигмой образования, она обладает системообразующими свойствами и направлена на функционирование всей системы формирования гуманистических отношений у участников фольклорного коллектива.

Литература:

1. Киселева, Т.Г., Красильников, Ю. Д. Социально-культурная деятельность: учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. — М.: МГУКИ, 2004. — 539 с.
2. Лазарев, А.И. Фольклор. Фольклористика. Народоведение / А.И. Лазарев, А.С. Гришин, Г.А. Губанова. — Челябинск: ЧГАКИ, 2008. — 384 с.
3. Рябков, В.М. Историография педагогической теории социально-культурной деятельности (вторая половина XX — начало XXI веков) / В.М. Рябков; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. — М.: МГУКИ, 2009. — 480 с.
4. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — 3-е изд. — М.: Школа — Пресс, 2000. — 512 с.
5. Столяренко, А.М. Психология и педагогика / А.М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 423 с.

Развитие творческих музыкальных способностей детей младшего школьного возраста на начальном этапе обучения игре на фортепиано

Грозных Полина Александровна, аспирант
Ижевский государственный технический университет

Как известно, человек постигает, осознает содержание музыки в различных видах музыкальной деятельности. Но особенно интенсивно, углубленно он проникает в смысл музыкальной речи в процессе собственного исполнения, стимулирующего наиболее активные, обостренные формы музыкального переживания.

Принципы и методы современной музыкальной педагогики способствуют решению многообразных задач воспитания музыканта в процессе обучения: стимулируют активное, заинтересованное отношение к музыке, желание музицировать и творчески самовыражаться, развивать художественный вкус и эрудицию во всём разнообразии жанров и стилей народной, академической и популярной музыки.

Масару Ибука в книге «После трёх уже поздно» по вопросу о развитии творческих способностей детей считает, что творчество — «это свободный полет воображения, это обостренная интуиция, которые могут выливаться в изобретения и открытия». Он предполагает, что «успехи творчества уходят корнями в субъективное эмоциональное восприятие и опыты раннего детства. Другими словами, детские фантазии, кажущиеся взрослым такими далекими от реальной жизни, на самом деле являются зародышами творчества» [2]. Эти утверждения ещё раз указывают на то, что необходимо как можно раньше создавать условия для развития творческих способностей детей.

Детское творчество имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать, развивая творческие способности

детей. Оно обычно не имеет большой художественной ценности для окружающих людей по качеству, по масштабности охвата событий, по решению проблем, а является важным для самого ребёнка.

Творческие способности могут проявиться у каждого ребёнка по-разному, в зависимости от природных задатков и развития основных музыкальных способностей. У одних детей может проявиться способность к творческому восприятию музыки, у других — к одному из видов исполнительства или продуктивного творчества. Поэтому подходить к вопросу развития творческих способностей детей нужно индивидуально, учитывая особенности каждого ребёнка.

Инструментальное творчество детей проявляется в импровизациях — сочинении во время игры на детском музыкальном инструменте. Это непосредственное, сиюминутное выражение впечатлений. Оно возникает на основе жизненного и музыкального опыта, имеющегося у детей. Накопление, обогащение музыкальных впечатлений является непременным условием творческих проявлений детей. Слушание вокальных, инструментальных произведений как в записи, так и в «живом» исполнении педагогов или исполнителей — профессионалов, беседы о выразительных средствах музыкального языка, изучение и сравнение тембров инструментов, их выразительных возможностей необходимо детям для последующего творчества, в том числе и инструментального.

О.П. Радынова для развития детского инструментального творчества предлагает не только обучать детей определённым навыкам, но и использовать разнообразные творческие задания. Она рекомендует давать такие задания в эмоциональной, образной форме, а также будить воображение и фантазию детей поэтическими сравнениями, использовать сказочные сюжеты, что способствует раскрепощению ребят, заинтересовывает их и помогает окрасить детские импровизации различными чувствами [3].

Одним из условий, обеспечивающих успешное инструментальное творчество, является владение детьми элементарными навыками игры на музыкальных инструментах, освоение различных способов звукоизвлечения, которые позволяют детям передавать простейшие музыкальные образы.

В самостоятельной деятельности детей и в семье инструментальное творчество может чередоваться с разучиванием оркестровых партий и подбором мелодий по слуху.

Таким образом, для успешного развития творческих способностей детей в музыкальной деятельности необходимы следующие условия:

- соблюдение принципа свободы;
- накопление впечатлений от восприятия искусства;
- синтез разных видов музыкальной деятельности (теоретической, исполнительской, композиторской);
- развитие основных музыкальных способностей;

Последовательное обучение таким формам музицирования как игра по слуху, чтение с листа и транспонирование — прямой путь к развитию творческой активности, инициативы и самостоятельности юных музыкантов. Постепенно от подбора услышанного учащиеся по мере своих способностей смогут перейти к импровизированию, а в дальнейшем и к сочинению музыки.

Игра по слуху. Развивает способность музыкальных представлений и создает единство слуховой и моторной памяти, взаимно подкрепляющих друг друга.

Транспонирование. Чередование подбора по слуху с дальнейшим транспонированием с транспонированием по нотам способствуют общему музыкальному развитию ученика, воспитанию музыкального мышления, слуха, внимания и памяти, повышается грамотность и развивается самостоятельность при подготовке домашних заданий.

Подбирание и транспонирование должны проводиться в процессе всего срока обучения, всё более усложняясь и опираясь на приобретаемые учеником исполнительские навыки и умения.

Игра в ансамбле. Благодаря занятиям ансамблем (с педагогом, четырехручные ансамбли для двух учеников, для ученика и учителя), у детей вырабатывается чувство ответственности перед партнером, концентрируется внимание. В то же время ребенок чувствует себя более спокойно, свободно, т.к. ощущает поддержку со стороны партнера.

Чтение с листа. Связано с необходимостью развить у ученика ряд способностей: слух, ритм, память, внимание, моторная приспособляемость. Для успешного чтения музыкального текста необходимо его звуковое осознание, необходимо научить видеть общий рисунок движения нот в их взаимосвязи.

Импровизация. Способствует формированию самостоятельности, пробуждению у учащихся интереса к систематическому музицированию и использованию полученных знаний на практике.

Н.А.Ветлугина определяет детское творчество как «первоначальную ступень в развитии творческой деятельности». Она указывает на то, что ребёнок в творческой деятельности выявляет своё понимание окружающего и отношение к нему. Он открывает новое для себя, а для окружающих его людей — новое о себе. Через продукт детского творчества есть возможность раскрыть внутренний мир ребёнка [1].

Литература:

1. Ветлугина Н.А. Музыкальный букварь — М.: Провещение, 1990.
2. Масару Ибука. После трёх уже поздно. М.: РУССЛИТ, 1991. — 96 с.
3. Радынова О.П., Груздова И.В., Комиссарова Л.Н. Практикум по методике музыкального воспитания дошкольников. М.: Академия, 1999. — 176 с.

К вопросу об определении комплекса педагогических условий социализации младших школьников в детской хореографической студии

Лыкова Рима Рафиковна, аспирант
Челябинская государственная академия культуры и искусств

Эффективность педагогического процесса во многом зависит от условий, в котором он протекает. Многие педагоги и ученые сходятся во мнении, что условия составляют среду, обстановку, в которых то или иное конкретное явление или процесс возникают, существуют и развиваются (Ю.К.Бабанский, Л.Ю.Лебедченко, В.С.Ильин, Л.М.Митяев и др.). В то же время, влияя на процессы и явления, условия сами подвергаются их воздействию.

В контексте нашего исследования под педагогическими условиями будем понимать взаимосвязанную совокупность мер, способствующих эффективному осуществлению процесса социализации младших школьников в детской хореографической студии.

При выделении педагогических условий способствующих развитию социализации младших школьников в деятельности хореографической студии, мы опирались на работы Е.Н. Домбровской, О.Л. Карповой, Е.Н. Маньковской, Л.Г. Пак, И.В. Собыниной, А.Н. Шобоновой, и др., в которых рассматривались педагогические условия социализации личности младших школьников, а также на исследования А.Н. Шобоновой, О.Л. Карповой, Е.В. Вербовской, Н.Ю. Шепелевой, затрагивающих педагогическое обеспечение процесса социализации в системе дополнительного образования.

Анализ исследований показал, что авторы, как правило, исходят из того, что структура педагогических условий должна быть такой, чтобы их совместное действие способствовало эффективному осуществлению процесса социализации. Это и обуславливает стремление авторов включать в комплекс педагогических условий те факторы, которые бы отражали содержательную, организационную и процессуальную стороны процесса социализации младших школьников в системе деятельности образовательного учреждения.

Исходя из вышеизложенного, мы предполагаем, что педагогическими условиями эффективной реализации модели развития процесса социализации младших школьников в детской хореографической студии являются:

- выявление и реализация оптимальных средств педагогической деятельности по социализации младших школьников в детской хореографической студии;
- обоснование и реализация программы по социализации младших школьников в детской хореографической студии;
- поэтапное ролевое включение младших школьников в различные виды социальной деятельности в хореографической студии.

В **первом педагогическом условии** указывается ведущая роль реализации оптимальных средств педагогиче-

ской деятельности по социализации младших школьников в детской хореографической студии.

По определению В.А. Слостенина, И.В. Исаева и др. педагогическая деятельность представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе [4, с. 24].

Системообразующей характеристикой деятельности, в том числе и педагогической, по мнению А.Н.Леотьева, является цель [3, с. 13]. Целью педагогической деятельности в детской хореографической студии, становится: приобщить обучающихся к общечеловеческим ценностям и творческая самореализация младших школьников через овладение основами хореографии.

Анализ научной литературы, исследующей педагогическую деятельность [1, 2, 4] показал, что изучение деятельности педагога рассматривают по трем направлениям:

- самообразовательная деятельность педагога, отражающая повышение педагогического мастерства, профессиональной компетентности;
- обучающе-образовательная деятельность (непосредственно обучение), направленная на учащихся;
- воспитательно-образовательная деятельность, охватывающая формирование качеств личности учащегося.

На основании проведенного анализа литературы, нами были выделены средства педагогической деятельности по социализации младших школьников в детской хореографической студии (см. Таблица 1).

Следует отметить, что реализация представленного данных средств педагогической деятельности педагога-хореографа возможна лишь в комплексе и в соответствии с программой обучения в хореографическом коллективе. Поэтому, **во втором педагогическом условии** нами будет рассмотрено обоснование и реализация программы по социализации младших школьников в детской хореографической студии.

Внедрение и разработка программы проходили на базе хореографической студии «Магия» МОУ СОШ № 104 г. Челябинска. Программа хореографической студии «Магия» ориентирована на занятия детей классическим и современным танцем модерн. Программа имеет художественно-эстетическую направленность, рассчитана на 3 года и нацелена на социализацию участников студии в процессе хореографической деятельности.

Целью программы является приобщение обучающихся к общечеловеческим ценностям, самореализация младших школьников через овладение основами хореографии.

Таблица 1

Средства педагогической деятельности по социализации младших школьников
в детской хореографической студии

| Виды педагогической деятельности по социализации младших школьников в детской хореографической студии | <i>Оптимальные средства для реализации педагогической деятельности по социализации младших школьников в детской хореографической студии</i> | |
|---|---|--|
| самообразовательная деятельность педагога-хореографа | — повышение уровня знаний в отношении термина «социализация» | — научная литература по данной проблематике: Г.М. Андреева «Социальная психология»; Н.Ф. Голованова «Социализация и воспитание ребенка»; А.В. Мудрик «Социализация человека» |
| | — профессиональное развитие педагога в области хореографического искусства | — посещение семинаров, обучающих курсов, фестивалей (например, Международный летний фестиваль современного танца OPEN LOOK г. Санкт-Петербург; Летняя школа танца ЦЕХ г. Москва, Танц-Отель г. Новосибирск) — просмотр обучающих фильмов (http://dancehelp.ru) |
| | Углубление знаний: — в области педагогики, — психологии детского развития | Педагогика: учеб. пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко. — М., 1997 Педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. Л.А.Регуш, А.В.Орловой. — СПб., 2010 Выгодский, В.С. Педагогическая психология. — М., 2005 Мухина В.С. Возрастная психология. — М., 2000. |
| обучающе-образовательная деятельность педагога-хореографа | — выделение цели обучения | Средства определения цели образовательной деятельности: — проверка начального уровня знаний обучающихся (методика: «Покажи, что ты знаешь», игры на определение позиций ног, рук, ритмическая игра «Эхо»); — наблюдение за быстротой освоения нового учебного материала; — определение качества физических данных для занятий танцами |
| | -организация учебного процесса. Виды учебной деятельности: — беседа; — просмотр видеозаписей; — урок-изучение нового материала; — постановочная работа; — репетиционная работа — развивающие уроки — контрольные уроки | Беседы с обучающимися на темы: «Поведение в хореографическом зале», «Что такое танец?». Знакомство с термином танцевальное искусство, «виды танцев». Просмотр видеозаписей: отрывки из балетов «Щелкунчик», «Спящая красавица», «Лебединое озеро», «Шесть танцев», мюзикл «Кошки». Изучение движений классического танца и танца модерн согласно программе в соответствии с годом обучения. Хореографические постановки «Дружный паровозик», «Сад скульптур». Уроки, посвященные развитию физических данных, коммуникативных качеств, эмоциональности, креативности, творческому развитию обучающихся. Урок как средство обучения публичному выступлению. |
| | — формирование познавательных потребностей | Рассказ педагога о развитии танцевального искусства, сопровождающийся видеопозаказом мирового классического танцевального искусства. Посещение концертов, детских фестивалей. |
| | — создание благоприятного психологического климата в коллективе | Создание «ситуаций успеха» в процессе обучения, игры на развитие коммуникативных качеств («Корабль-капитан», «Зеркало» и др.), на сплочение коллектива («Цифра-группа за», «Цепочка» и др.). Обсуждение выступлений, открытых уроков. |

Продолжение таблицы 1

| | | |
|--|---|--|
| Воспитательно-образовательная деятельность | — выделение цели воспитательной работы (цели социализации) | Средства определения цели воспитательной деятельности: — диагностика коммуникативных качеств обучающихся (тест Кетелла), мотивационной базы для занятий танцами (методика незаконченных предложений, опрос «Почему я занимаюсь танцами...»), социальных знаний ребенка (методика Р.Немова), уровня включенности ребенка в групповую деятельность (игровые методики: «Цифра-группа», «Крокодил») — наблюдение за поведением обучающихся, за стилем их общения; |
| | — создание воспитывающих ситуаций | Изучение танцевальных упражнений в паре со сменой партнеров, танцевание в общем круге, задание обучить партнера выполнению танцевальных движений. |
| | — организация тематических уроков, направленных: а) на развитие коммуникативных качеств б) на развитие эмоциональности; в) творческое развитие | Беседа о правилах общения в группе, на репетиции, на сцене. Объяснение принципов общения на сцене, в процессе исполнения танцевального номера, взаимодействие в паре. Развивающие игры-упражнения «Корабль-капитан», «Зеркало», «Цифра-группа», «Поводырь», «Восковые палочки», «Хотьба+», «Цепочка». Беседа на тему: «Что такое эмоции, какие виды эмоций вы знаете?», «Может ли танец существовать без эмоций?». Развивающие игры-упражнения «Маска колдуньи», «Передай маску», «Встреча», «Большой театр эмоций», «Злой скульптор», «Эстафета чувств». Создание образа в танцевальном произведении. Беседа на определения понятия «импровизация в танце». Задания на самостоятельное сочинение танцевальных комбинаций из проученных движений на заданную музыку. Развивающие игры-упражнения «День-ночь», «Волшебные позы», «Скульптура», «Делай как я» (по 2, 3 человека и группой), «Волшебная шляпа» |
| | — формирование культуры поведения в общественных местах | Посещение театра, концертов, фестивалей творчества («Хрустальная капель»), хореографических конкурсов («Детство», «ЕвразияШанс»). |
| | — формирование активной жизненной позиции | Вовлечение учащихся в обсуждение пошива новых костюмов, организации открытого урока, концерта. Организация творческого поздравления для друзей и родителей на праздники. |
| | — формирование мотивации к занятиям танцами | Концертные выступления, открытые уроки. |
| | — развитие нравственности | Коллективные виды деятельности, взаимодействие в паре, изучение основ национального танцевания. |
| | — формирование эстетических качеств личности | Воздействие музыкального сопровождения урока, наличие единой формы, требования опрятного вида на уроке, умение двигаться красиво, в том числе в процессе импровизации. |

На основании выделенной цели нами были разработаны следующие группы задач:

Обучающие: знакомство с историей возникновения классического танца и танца модерн; изучение основ классического танца; изучение основ современного танца модерн; углубление социальных знаний;

Развивающие: развитие навыков межличностной коммуникации обучающихся как в группе, так и за ее пределами; развитие способности четко и кратко формулировать свои мысли, высказывать собственное мнение; физическое, умственное, эмоциональное развитие обучающихся;

Воспитывающие: создание у обучающихся мотиваций для занятий танцами, саморазвития, работы в коллективе; формирование волевых и трудовых качеств личности; воспитание культуры поведения в коллективе и общественных местах; формирование активной жизненной позиции младших школьников;

Результативность обучения выявляется в ходе открытых уроков, концертных выступлений. Уровень социализации обучающихся по каждому году обучения определяется диагностикой по следующим компонентам: когнитивный (наличие социальных знаний), мотивационный (мотивы деятельности), коммуникативный (умение общаться как в группе так и за ее пределами), поведенческий (творческая актуализация опыта ребенка, активность самостоятельность ребенка в творчестве).

Третье педагогическое условие заключается в поэтапном ролевом включении младших школьников в различные виды социальной деятельности, происходящей в хореографической студии.

Согласно определению, данному в Энциклопедическом социологическом словаре, «социальная деятельность имеет место тогда, когда личность, группа, класс или общество в целом ставят перед собой цели и активно участвуют в их реализации» [5, с. 174].

Итак, к видам социальной деятельности, происходящим в хореографической студии можно отнести такую деятельность, которая направлена на решение социальных, общественно-значимых целей. На наш взгляд, социальную деятельность в хореографической студии следует разделять по форме проявления на мелкогрупповую, групповую и общественную.

К мелкогрупповой форме социальной деятельности относятся виды деятельности, направленные на воспитание обучающихся, привитие им гуманистических и толерантных качеств личности: игры на взаимодействие; испол-

нение парных танцевальных композиций; обучение отстающих; импровизация в паре, сочинение совместных танцевальных композиций; взаимодействие в паре, направленное на развитие физических данных партнера (растяжка).

Социально-значимой целью групповых форм социальной деятельности в хореографической студии является воспитание целостной личности младшего школьника – участника хореографической студии. К данным видам социальной деятельности в хореографической студии следует отнести: эмоциональные тренинги; создание воспитывающих ситуаций на уроке; использование танца в качестве психологической коррекции обучающихся; посещение концертов детских танцевальных студий, а также профессиональных коллективов; посещение выставок, театров.

Организация общественных форм социальной деятельности в хореографической студии предполагает своей целью вовлечение в деятельность студии родителей, классных руководителей, дирекцию школы. Данными видами деятельности в хореографической студии являются концертные выступления; открытые уроки для родителей; совместные уроки по танцам для детей и их родителей; привлечение родителей к пошиву костюмов, организации праздников, утренников; привлечение классных руководителей к совместному творчеству с детьми; организацию встреч с известными творческими людьми города (композиторами, артистами балета, художниками и т.д.).

Выделенный комплекс педагогических условий, реализованный в практической деятельности хореографической студии, может явиться залогом успешной социализации младших школьников в творческом коллективе. А именно социализация личности обучающихся, на сегодняшний день, становится приоритетной целью деятельности системы дополнительного образования детей.

Литература:

1. Бордовская, Н.В., Психология и педагогика / Н.В.Бордовская, А.А.Реан, С.И. Розум. – М.: ПИТЕР, 2010. – 432 с.
2. Дуранов М.Е., Педагогический процесс и педагогическая деятельность: проблемы, исследования и организация. Монография. / М.Е.Дуранов. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 365 с.
3. Леонтьев, А.А. Психология общения: учебное пособие / А.А. Леонтьев. – 4-е издание. – Москва: Академия, 2007. – 368 с.
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.:Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
5. Энциклопедический социологический словарь / под ред. Г.В. Осипова. – М.: Проспект, 2005. – 496 с.

Создание условий в детских и подростковых клубах по месту жительства для привлечения подрастающего поколения к занятиям физической культурой и спортом и развития у подростков качеств жизнестойкости

Митрохин Алексей Александрович, педагог дополнительного образования
Объединение детских и подростковых клубов «Социум» (г. Екатеринбург)

В настоящее время учреждения дополнительного образования детей выполняют ряд социально значимых функций, одной из которых является массовое привлечение детей и подростков к занятиям физической культурой и спортом и создание у них устойчивой мотивации на здоровый образ жизни. Спортивные секции в клубах по месту жительства не привязаны к школьным системам оценки успеваемости и не имеют обязательств по подготовке спортсменов профессионального уровня, а, следовательно, могут строить свои программы в расчете на детей с любой физической и психологической подготовкой и ставить, в первую очередь, социальные и оздоровительные цели и задачи.

В то же время дополнительное образование — особая сфера, в которой акцент делается не только и не столько на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, сколько на развитие их личности, познавательных и созидательных способностей, формирование интеллектуального и духовно-нравственного потенциала.

Специфика дополнительного образования состоит в том, что образовательный процесс в таких учреждениях строится в направлении личностно-ориентированного образования, где ребенок может реализовать свое личностное право на свободный выбор цели. Именно свобода выбора ребенка есть существенный отличительный признак дополнительного образования. Вот почему в самом широком смысле слова дополнительное образование — это «образование целевого выбора», выбора жизненных целей [3, 4]. При этом за ребенком признается право на пробы и ошибки в выборе, право на пересмотр возможностей в самоопределении и самореализации.

Привлекая детей и подростков в такие образовательные учреждения как клубы по месту жительства, можно, развивая жизненные силы человека с учетом его индивидуальности и предоставляя большую свободы выбора, решать задачи формирования и развития личности, способной быстро и адекватно воспринимать складывающуюся ситуацию и адаптироваться в ней.

Систему установок, убеждений и качеств (черт) характера личности, помогающих адаптироваться и преодолевать трудные жизненные обстоятельства, противостоять различным стрессовым ситуациям посредством правильной внутренней организации и способности личности к саморазвитию через самоорганизацию своей жизни, большинство исследователей связывают с понятием жизнестойкости [1, 2].

В проведенном исследовании проверялись:

1. Возможность привлечения подростков, периодически посещающих клубы по месту жительства, к регулярным занятиям спортом.

2. Влияние технологий, реализованных в клубе по месту жительства, на развитие личностных качеств и формирование жизнестойкости.

Исследования проводились на базе секции настольного тенниса детского и подросткового клуба (ДПК) «Искра» Кировского района г. Екатеринбурга. В исследовании приняло участие 35 детей и подростков в возрасте 8—14 лет. В качестве экспериментальной группы (ЭГ) были выбраны подростки, посещающие клуб свободного общения и не занимающиеся в секции настольного тенниса (8 человек). В качестве первой контрольной группы (КГ1) выбраны подростки, занимающиеся в секции не более двух месяцев (9 человек). В качестве второй контрольной группы (КГ2) были выбраны подростки, занимающиеся в секции более одного года (18 человек).

В целях привлечения подростков к регулярным занятиям спортом и формирования у них качеств жизнестойкости в ДПК «Искра» разработана специальная программа.

В настоящий момент работа с подростками с использованием настольного тенниса в ДПК «Искра» имеет два направления.

1. Секция настольного тенниса с регулярным посещением и использованием методик, рекомендованных для спортивных школ, адаптированных к материально-техническим условиям клуба.

2. Работа с подростками, посещающими клуб свободного общения (КСО).

Если первое направление в своей основе уже имеет системный характер, то задачей второго является создание устойчивой мотивации к регулярным занятиям спортом. Используя такой вид спорта как настольный теннис для работы с подростками в клубе по месту жительства, необходимо учитывать дисциплинарные особенности занимающихся. Подростков из КСО трудно организовать в секцию с регулярным посещением тренировок. Тем не менее, они зачастую проявляют интерес к настольному теннису, который может быть использован для привлечения к систематическим занятиям. Для этого в ДПК «Искра» применяются следующие методики. В зале для занятий размещены наглядные пособия, по которым можно самостоятельно изучить правила игры, правильную хватку ракетки, основные удары и элементы,

используемые в настольном теннисе. Дополнительный интерес к этому виду спорта вызывают новости профессионального настольного тенниса, которые размещены на специальном информационном стенде. Другим важным шагом работы с КСО является обучение подростков правилам проведения соревнований для того, чтобы они могли самостоятельно, без помощи судьи, устраивать и проводить турниры. Для этого проводится теоретическое занятие, на котором рассказывается о видах соревнований, способах их проведения и правилах заполнения протоколов и, одно пробное соревнование, организация которого доверяется подросткам под наблюдением педагога. В дальнейшем небольшие турниры подростки КСО проводят самостоятельно, необходимо только предоставить им инвентарь и бланки протоколов. Подобные турниры используются и для повышения мастерства игры в настольный теннис. Для отработки конкретных ударов предлагаются соревнования, в которых применяются только оговоренные заранее приемы. Например, турнир только ударами справа или только ударами слева. Для улучшения точности ударов ограничивают разрешенные зоны стола. Например, турнир с использованием только правой зоны или только левой зоны стола (запрещенные зоны можно отмечать мелом или закрывать мягким материалом). Для расширения круга соревнований в КСО используют комбинированные турниры настольного тенниса с другими доступными в ДПК видами спорта (дартс-понг — настольный теннис и дартс, шах-понг — настольный теннис и шахматы, шаш-понг — настольный теннис и шашки и т.п.). Таким образом, подростки, проявляя определенную долю самостоятельности, имеют возможность осваивать основные элементы игры в настольный теннис и совершенствовать свое мастерство в этом виде спорта.

Для анализа работы по привлечению подростков из КСО к регулярным занятиям спортом проведен подсчет количества таких подростков, поучаствовавших в офи-

циальных соревнованиях по настольному теннису в Кировском районе г. Екатеринбурга с 2008 по 2011 годы. Оценка результатов исследования по привлечению подростков из КСО ДПК «Искра» к регулярным занятиям настольным теннисом приведены на рисунке 1.

Из диаграмм видно, что число таких подростков с каждым годом увеличивается. Стоит отметить, что, несмотря на постоянное увеличение общего числа участников, растет и относительное количество участников из КСО ДПК «Искра».

Для проверки уровня жизнестойкости у испытуемых подростков анализировалось поведение на этих соревнованиях в 2010 году. Анализ поведения проводился по специально разработанным матрицам, позволяющим оценить качества жизнестойкости подростков по трем основным критериям. При разработке критериев мы использовали следующие понятия. Адаптация — умение подростка эмоционально и чувственно приспосабливаться к нормам и ценностям социальной среды, в которой он оказывается, и устанавливать с ней динамическое равновесие [5]. Самоорганизация — целенаправленное согласование и упорядочение своей деятельности, направленное на достижение определенного результата [6]. Стрессоустойчивость — совокупность эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных личностных качеств, которые обеспечивают оптимальное успешное достижение цели в сложной эмотивной обстановке [7, 8]. Для каждого из критериев мы выделили признаки, которые можно оценить по трем уровням (1 — низкий, 2 — средний, 3 — высокий). Оценка результатов исследования по формированию жизнестойкости у подростков приведены в таблицах 1–3.

Представленные таблицы иллюстрируют более высокие показатели признаков критериев жизнестойкости ЭГ по сравнению с КГ1 (за исключением наличия конфликтов в группе). Практически все признаки критериев жизнестойкости (за исключением инициативности и

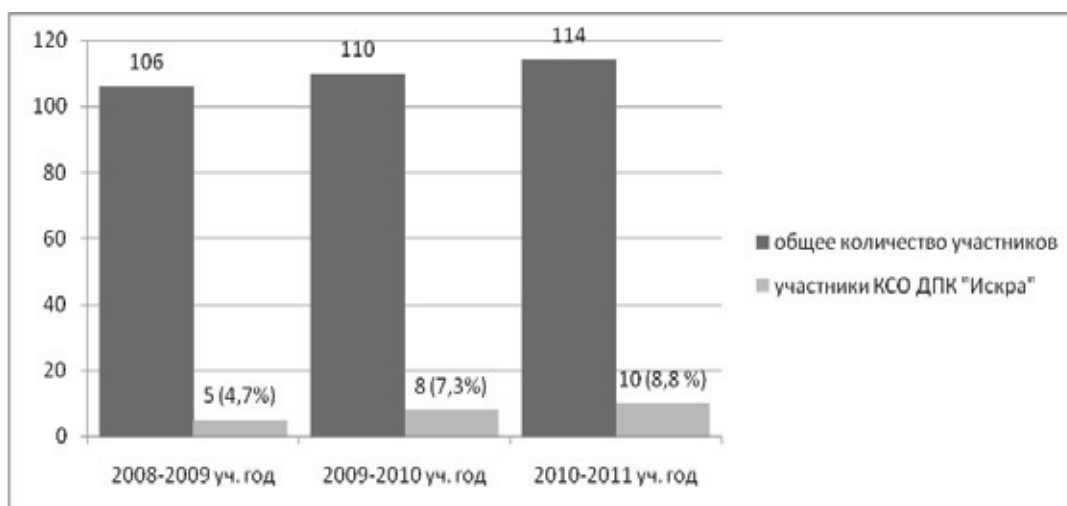


Рис. 1.

Таблица 1

Критерий адаптации

| Признаки критерия | Группа подростков | | |
|-------------------------------|-------------------|-----|-----|
| | ЭГ | КГ1 | КГ2 |
| Наличие конфликтов в группе | 2,0 | 2,2 | 2,5 |
| Умение предотвращать конфликт | 1,5 | 1,3 | 2,4 |
| Терпимость | 2,2 | 2,5 | 2,7 |

Таблица 2

Критерий самоорганизации

| Признаки критерия | Группа подростков | | |
|------------------------------------|-------------------|-----|-----|
| | ЭГ | КГ1 | КГ2 |
| Рациональность и точность действий | 2,4 | 1,5 | 2,8 |
| Инициативность | 2,2 | 1,8 | 2,0 |
| Целеустремленность | 2,1 | 1,9 | 2,1 |
| Интерес к виду деятельности | 2,2 | 1,8 | 2,4 |

Таблица 3

Критерий стрессоустойчивости

| Признаки критерия | Группа подростков | | |
|--|-------------------|-----|-----|
| | ЭГ | КГ1 | КГ2 |
| Контроль ощущений эмоций, аффектов, чувств | 1,8 | 1,8 | 2,3 |
| Стремление к решению проблем | 2,0 | 1,9 | 2,1 |
| Волевые качества | 2,2 | 2,0 | 2,2 |
| Лидерские качества | 2 | 1,9 | 2,0 |
| Нравственные качества | 1,8 | 1,7 | 2,0 |

волевых качеств) для ЭГ ниже, чем у КГ2. Анализ полученных статистических данных позволяет сделать следующие выводы. Подростки КСО регулярно занимающиеся настольным теннисом обладают более ярко выраженными качествами жизнестойкости, чем подростки, посещающие секцию настольного тенниса ДПК «Искра» не более двух месяцев. В то же время качества жизнестойкости у подростков из КСО проявляются слабее, чем у подростков, занимающиеся в секции настольного тенниса ДПК «Искра» более одного года.

Наше исследование подтверждает следующее:

Разработанная нами методика формирует у подростков из клуба свободного общения интерес к настольному теннису.

Если подросток обладает определенной свободой выбора, то он учится организации своего досуга, приобретая собственный положительный и отрицательный жизненный опыт.

В процессе занятий настольным теннисом в клубе «Искра» у детей и подростков развиваются качества адаптации, самоорганизации и стрессоустойчивости, что способствует формированию у них жизнестойкости.

Литература:

1. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002. — С. 56–65.
2. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. — № 1. — С. 16–24.
3. Логинова Л.Г. Аттестация и аккредитация учреждений дополнительного образования детей. М., 1999.
4. Дополнительное образование детей. Словарь-справочник / автор-составитель Д.Е. Яковлев. М., 2002.

5. Зотова О.И., Кряжева И.К. Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности // Психологические механизмы регуляции социального поведения. М.: Наука, 1979. — 335 с.
6. Уваров, Е.А. Самоорганизация индивидуальности человека: от гипотезы к теории: Моногр. / Е.А. Уваров. — Тамбов: Першина, 2005. — 179 с.
7. Селье Г. Стресс жизни // Психология экстремальных ситуаций: Хрестоматия. — Мн., М., 2000. — С. 6—39.
8. Баранов А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога. — Ижевск, 1997. — 108 с.

Социально-культурное пространство белорусской народной игры

Сергейчук Дмитрий Петрович, преподаватель

Белорусский государственный университет культуры и искусств (г. Минск)

Народная игра как эффективная действенная форма воспитания подрастающего поколения сохранила свою актуальную значимость и в настоящее время. Однако надо отметить, что сейчас белорусская народная игра имеет свободное существование только в традиционных народных праздниках и любительских художественных объединениях Беларуси, что ограничивает её влияние на воспитательный процесс в системе современного этнопедагогического образования, тем более не достаточно происходит реализация ее педагогического потенциала и воспитательных возможностей.

Белорусская народная игра всё время находится в стадии постоянного развития и совершенствования, и это явление непосредственно влияет на социокультурную ситуацию в обществе [18, с. 124]. Целеустремленность и функциональность традиционной народной игры остается стабильной платформой воспитания патриотических, духовных и физических качеств личности, формирует характерные отличительности белорусского народа. Несмотря на время народная игра адаптируется, регенерируется и приспособляется к современным социокультурным потребностям общества, активно включаясь во все сферы деятельности социума.

Если рассмотреть народную игру с точки зрения социокультурной деятельности, то основным функциональным направлением её является воспитательно-педагогическая основа. Эстетическое, художественно-творческое, религиозно-духовное воспитание, передача из поколения в поколение устно-поэтических и духовно-национальных ценностей, социализация, национализация и гуманизация общества происходит по средствам эффективного воздействия воспитательных возможностей народной игры на человека. Народная игра, как живой организм имеет эволюционные периоды в своём развитии: от наипростейших монофункциональных, к сложным (смешанным) полифункциональным формам.

Истоки белорусской игровой деятельности выходят из глубокой древности и генетически связаны с первыми попытками человека воплотиться в другое существо. Первобытное искусство было синкретичным, и длительное время оно сохраняло тесную связь с повседневной тру-

довой деятельностью человека. Становление более развитых форм игровой деятельности было связано со становлением самого человека как личности, с зарождением и развитием его эстетического чувства и восприятия.

Согласно концепции известного исследователя В.Гусева, весь драматический род генетически связанный с древним синкретичным действием, в котором воссоздавались трудовые процессы (охотничьи и земледельческие игры-танцы). К самому же драматическому роду относятся обрядовые игрища, народные драматические игры [1, с. 124].

Игры складывают отдельный раздел народного драматического творчества. По своему функциональному назначению, они чаще всего приспособлялись к общенародным праздникам, игрищам, являлись их своеобразным художественным украшением. Праздничное игровое воплощение шло в общем русле народного театрального искусства, используя его изобразительные средства. Очень полезным исследованием белорусской народной игры, незаменимым и неоценённым поныне, является работа Владислава Козловщика «Аб дзіцячым выхаванні беларусаў». Автор особое значение придает овладению молодежью духовно-нравственных ценностей своих предков, развитию их физической и духовной силы, «чтобы приобрести свободу и воплотить свои народные и общественные мечтания» [1, с. 132]. Делая исторический ракурс в прошлое, исследователь обращает внимание на древние славянские игрища, на которых происходили, как и в древних греков: борьба, бокс, пляски и другие «праздничные забавы» [1, с. 47].

В работах современных специалистов по народному игровому творчеству, таких как, А.Ю. Лозка, В.К. Бондарчик, К.П. Кабашніков, А.С. Федосик, Л.И. Козловская, классификация народных игр составлена по функционально-тематическому и календарному принципам [2, с. 156—163]:

1. Календарные и семейно-обрядовые игры (с празднично-обрядовой атрибутикой и без её);
2. Игры, не связанные с народным календарем белорусов и их обрядами (или утратили связь).

К первой подгруппе относятся календарные и семейно-

обрядовые игры, которые являются наиболее консервативным и архаичным слоем народного наследия белорусов, в котором отличительно сохранились оттиски мифологических представлений человека, языческих культов древности [2, с. 232]. Ко второй подгруппе относятся игры, которые под влиянием времени изменили свою функциональную направленность. В их преимущественно доминирует эстетическая сторона над магической. В итоге потери календарно-обрядовой смысловой принадлежности, некоторые обрядовые игры блуждают по отдельности в игровой фонде белорусской народной культуры. Но это процесс повлиял на становление и развитие новых направлений в игровой деятельности. Игровой процесс «перевоплощения» обеспечивает активизацию творческой фантазии у её участников, стимулирует до импровизации, воздействует на их творческое развитие, а самое главное, что театрализованный процесс в игре помогает участнику в поиске самореализации.

Игра, по существу, занимает важное место в жизни каждого ребёнка, то же самое, что у взрослого человека занимает его профессиональная деятельность, работа, служба. Такую мысль уже давно высказал известный русский педагог А.С. Макаренко. Он утверждал, что каким проявит себя ребенок в процессе игровой деятельности, таким он будет, по сути дела, в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности. По мнению Л.С. Выготского, «включаясь в игру человек подымается на голову выше самого себя, делая прыжок над своим повседневным поведением».

Активность ребят в народных играх обусловлена их личной значительностью, что в детском понимании определяется как: «весь мир находится вокруг меня». Разновидность народных игр направлена не только для создания своеобразной атмосферы праздника, но и для физического и творческого воспитания человека. В процессе театрализованных игр всесторонне раскрываются внешние и внутренние способности игроков. Выполняющие определенную роль участники стараются перевоплотиться в образ или предложенный ему персонаж. Тем самым, он овладевает и раскрывает новые направления для самореализации, формирует свое внутреннее видение, естественно с учетом ограниченных качеств в характеристике игрового образа. Интересно то, что игры с переодеванием участникам наиболее привлекательны, потому, что сам процесс сложения образа, при помощи определенного реквизита усиливает фантазию игроков, тем самым наиболее совершенно раскрывает суть образа и данной роли [3, с. 174].

Народные игры с реквизитом помогают участникам творчески и с бурной фантазией подойти к реализации задач поставленных условиями игры. Раскрытию физических возможностей направленные народные игры семейно-родовой обрядности белорусов. Они издавна отражали комплекс имитационных трудовых действий, которые характеризовали земледельческий цикл работ белорусского народа. К таким играм относятся народные

обрядово-игровые мероприятия проверки готовности подростков к ответственному делу (игра на праздник Юрье «Пастушок», на Масленку «Жеребец или Вожак», на Купалье «Испытание через реку», «Прыжки через костер» и другие) [1, 65–69].

Игра, как эффективный инструмент воспитания нашла свое назначение, ярко вписавшись, в празднично-обрядовую культуру Беларуси. Народная игра стала полноправным элементом (эпизодам) праздничных мероприятий. Но к большому сожалению, творческий и воспитательный потенциал народных игр в современной праздничной культуре Беларуси реализуется не в полном объеме.

В современной праздничной культуре Беларуси при разработке, организации и проведении массовых праздников игра занимает второстепенное место. Режиссёры и организаторы праздничных мероприятий делают народную игру вспомогательной по функциональному характеру, а в лучших случаях наделяют её ролью отдельного элемента в комплексе всего мероприятия. Такой формальный подход в использовании игры на празднике связанный с историческими моментами. Под влиянием советской идеологии, игра в народном празднике — как основное средство воспитания человека, отошла на второй план, уступив свое место монолитным идеологическим мероприятиям, таким как: манифесты, театрализованные митинги и представления. Народные праздники также приобретали идеологическую окраску, изменилось их содержание, суть и форма. Советское руководство из самого начала понимало неэффективность воспитательного потенциала массовых мероприятий, что при помощи их можно повлиять на сознание народа, и манипулируя, изменять их духовно-ценностный ориентир.

При анализе современной праздничной культуры Беларуси мы столкнулись с проблемой взаимопонимания организаторами игровой деятельности самой сути игры в контексте праздника, такое понимание игры отражают следы влияния советского прошлого. К такому выводу мы пришли по итогам социологического исследования, которое было проведено студентами кафедры режиссуры обрядов и праздников в 2008 года. Анкетирование работников клубных учреждений и учреждений культуры проводилось по всей территории Республики Беларусь. Целью исследования являлось анализ современного состояния традиционной игровой культуры белорусов. Одним из пунктов опрашивания, рассматривалась проблема использования игрового фонда на определенные народные праздники календарного цикла. Вопрос был поставлен следующим образом: «Использует ли ваше учреждение культуры соответствующие каждому празднику традиционные народные игры?». Вариантов ответа было много, но более половины (65%) респондентов ответили на вопрос: «Не всегда». Отсюда следует, что по причине формального подхода, малой компетенции специалистов по игровому творчеству, или малого финансирования праздника — потенциал народной игры раскрывается недостаточно.

В современной праздничной культуре Беларуси ни один юбилей, праздник города, ни одно торжество городского, районного, областного, а тем более республиканского масштаба не обходятся без развлекательных площадок, с народными традиционными и современными забавами и играми. С данной целью для улучшения условий использования народной игры, нужно создавать специализированные пособия для повышения качественной квалификации специалистов в сфере игрового творчества.

Сегодня традиционные народные игры, которые были связанные с хозяйственными делами, семейно-бытовыми отношениями, носят не столько воспитательное значение, сколько развлекательное.

На данном этапе народное игровое творчество имеет проблемные аспекты, недостаточно развита методическо-организационная деятельность по организации и проведении фестивалей и праздников игры (которые почти с начала 90-х гг в Беларуси не проводились). Конкурсы организаторов досуга, игровых программ только представляются, как составная часть художественно-зрелищного момента в празднике.

Большой вклад в теорию, методику и организацию социокультурной деятельности внесла кандидат педагогических наук, профессор Л.И. Козловская. В своих работах она рассматривает проблему воспитания молодежи в процессе игровой деятельности. Под ее личным руководством на базе ведущего ВУЗа в сфере культуры нашей страны создана сильная научная школа по проблеме использования педагогических возможностей игры, составлена мощная теоретико-методическая и методологическая база для подготовки высокопрофессиональных специалистов по организации игровой деятельности.

Сегодня квалификационные требования к организаторам досуга очень высокие: это профессиональное мастерство, умение работать с людьми, организационные качества. Но главное они должны знать народные игры, обладать технологией организации и проведения игр и игровых программ. При создании игровой программы надо выделять тематическую направленность, знать некоторые принципы отбора игр, которые будут использоваться при ее проведении, приёмы активизации зрителей и т.д. При создании традиционной игровой программы нужно учиты-

вать местные региональные традиции, изобретать отличительные черты игровых моментов, при проведении той или иной народной игры. Необходимо объяснять значимость проводимых игровых мероприятий, и использовать носителем действия соответствующих образы белорусской мифологии и героев обрядовых традиций.

Сегодня с изучением и практическим использованием народных игр связано творчество театров народной игры. Театры игры — это и рождественские переодевания, и исполнительское мастерство сказочников, и театральное действие хороводных игрищ и маскирование. В театрах игры реализуется процесс народного воспитания путём синтеза разных видов искусства: песню, музыку, шутку и юмор, и самое главное игру, но, к большому сожалению, не в достаточном объеме.

С этой целью нужно повысить качество и уровень проведения конкурсов между театрами игры, повысить престиж конкурсов профессионального мастерства организаторов по игровому творчеству. В учреждениях культуры и образования создать новые творческие лаборатории для реализации воспитательного потенциала игры, с целью поднять игровой жанр на более качественный и профессиональный уровень.

Проанализировав научную, художественную и методическую литературу, мы пришли к выводу, что педагогические аспекты народно — игровой деятельности в Беларуси имеют давние корни и основывается на фольклорно-этнографической основе. Творческие навыки, приёмы выполнения, характерная преемственность и устойчивость художественных традиций передавалась из поколения в поколение, и закреплялась в сознании народа, как морально-этическая традиция воспитания подрастающего поколения. Ведь издавна известно, что первоначальное назначение народной игры в празднике — это воспитание в человеке чувства национальной принадлежности, патриотизма, смелости, ловкости, эстетичного вкуса, свободы и стремление к победе. Поэтому на современном этапе организации и проведения игровой деятельности нужно реанимировать практичную значительность игры, максимально использовать её творческий и воспитательный потенциал в системе социокультурной деятельности.

Литература:

1. Белорусские народные танцы, хороводы, гульни. / состав. В.С. Семеняков. — Мн., 1989.
2. Гульні, ігрышчы, забавы / Ред.кал.: А.С. Федосик и др. — Мн.: Бел. наука, 2003.
3. Леонтьев А.Н. Психологические проблемы детской игры: проблемы развития психики. / А.Н. Леонтьев. — М.: 1965.
4. Луцевич, Л.В. Игра в контексте гендерной социализации. / Л.В. Луцевич. — Мн.: соц. пед. работа, проблемы воспитания, № 1., 2006.

7. ДЕФЕКТОЛОГИЯ

Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения

Горбенко Елена Леонидовна, учитель-логопед высшей квалификационной категории
ГБДОУ д/с № 2 (Кировский р-н, г. Санкт-Петербург)

Среди учеников общеобразовательных школ все чаще встречаются дети, которые имеют те или иные отклонения в речевом развитии.

Такие нарушения являются серьезным препятствием в овладении детьми письмом и чтением на начальных этапах обучения, а на более поздних этапах и в усвоении ими грамматики родного языка, а также других общеобразовательных предметов.

Раннее выявление речевой патологии и своевременная её коррекция, а так же профилактика вторичных речевых и нервно-психических нарушений — важнейшие задачи перед логопедами, педагогами, врачами, и родителями детей.

Проблема преодоления фонетико-фонематического недоразвития речи у детей с речевой патологией издавна привлекает внимание специалистов различных областей научного знания. Значимость исследования фонематического фактора связана с тем, что на сегодняшний момент большая часть детской популяции имеет задержку речевого развития в звене звуко различения, вредоносно влияющую не только на устную (импрессивную и экспрессивную), но и письменную речь.

Роль фонематического слуха для развития всей речевой функции, необходимой для овладения чтением и письма, бесспорна. Неслучайно у детей с несформированным фонетико-фонематическим восприятием возникают затруднения в овладении грамотой.

Придя в школу, они часто оказываются в числе неуспевающих. Специфичность их фонематического восприятия приводит к непрочным, поверхностным, фрагментарным, не связанным в единую систему знаниям и навыкам. Этот «пассивный» багаж, не может обеспечить основы, на которой можно успешно строить дальнейшее обучение.

Отсутствие полноценного восприятия фонем родного языка делает невозможным правильное произношение их детьми. Кроме того, нарушение фонематического слуха не дает возможности детям овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, а, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом. Это значит, что устранение тяжелых дефектов речи невозможно без специальной коррекции фонематических процессов.

Именно поэтому логопеды и воспитатели логопедических групп очень большое внимание уделяют коррекции произношения звуков и развитию следующих фонематических процессов: фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза.

Фонематическим восприятием или фонематическим слухом, принято называть способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы), составляющие звуковую оболочку слов.

Такая способность формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. И только при наличии фонематического слуха возможно понимание смысла отдельных слов. Поэтому фонематический слух еще называют смысловым. Ребёнок начинает реагировать на любые звуки со 2—4 недели от момента рождения, а с 7 месяцев откликается на слово, но только на интонационную сторону, а не на предметное значение. Это так называемый период дофонемного развития речи. К концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребёнок начинает реагировать на его звуковую оболочку. Далее фонематическое развитие происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребёнка, что служит основой совершенствования произношения. Н.Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни (при понимании речи) ребёнок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка. Несокращенное фонематическое восприятие отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения. Тормозит формирование навыков звукового анализа, без которых в будущем полноценное чтение и письмо невозможны.

Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов во внутреннем их проговаривании». Можно отметить, что фонематическое восприятие не требует специального обучения. Оно формируется в период от года до четырёх лет.

По данным Р.Е. Левиной, и др. ученых, в этот период развитие фонематического восприятия происходит параллельно с овладением произносительной стороны речи. А.Н.Гвоздев и Н.И.Красногорский отмечают, что особенностью передачи звуков в начальный период их усво-

ения является неустойчивость артикуляции и произношения. Но благодаря слуховому контролю двигательный образ звука соотносится, с одной стороны, с произношением взрослого (с образцом), а с другой — с собственным произношением. Различение этих двух образов и лежит в основе совершенствования артикуляции и произношения звуков ребёнком. Правильное произношение возникает только тогда, когда оба образца совпадают.

По мнению Л.С. Цветковой, недоразвитие фонематических процессов приводит к глубокому изменению семантической структуры языка, и, прежде всего к нарушению значения и предметной отнесённости слова. В результате, по данным многих авторов, несформированность фонематического восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих к учебной дезадаптации детей школьного возраста, что проявляется в виде стойкой фонематической дислексии и акустической дисграфии. (Л.С. Цветкова, М.К. Шорох-Троицкая, А.В. Семенович, Т.В. Ахутина, О.Б. Иншакова и др.).

Признаками нарушения фонематического слуха являются:

- Нарушения звукопроизношения (замены и смешения звуков);
- Нарушения звуковой структуры слова, которое проявляется в ошибках звукового анализа (пропуск гласных и согласных букв, слогов; вставки букв; перестановки букв, слогов);
- Нарушение дифференциации звуков на слух, имеющих акустико-артикуляционное сходство, проявляющееся в замене и смешении звуков, а при письме в смешении букв.

Как показала практика у учащихся с нарушением слухового восприятия много ошибок на грамматические правила, например на безударные гласные, на удвоенные согласные, на разделительный мягкий знак. Ребёнок не слышит ударный гласный, поэтому затрудняется в определении безударного гласного, а, следовательно, и в правильном подборе проверочного слова.

Преодоление нарушений фонематического слуха является одним из основных направлений логопедической работы в процессе коррекции различных нарушений речи.

Основными задачами развития фонематических процессов являются следующие:

- Обучение умению выделять звук в чужой и собственной речи.
- Формирование фонематических представлений на основе фонематического восприятия, анализа и синтеза.
- Развитие навыков контроля и самоконтроля произношения звуков.

В работе по формированию фонематического восприятия можно выделить следующие этапы:

I этап — узнавание неречевых звуков;

II этап — различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз;

III этап — различение слов, близких по своему звуковому составу;

IV этап — дифференциация слогов;

V этап — дифференциация фонем;

VI этап — развитие навыков элементарного звукового анализа.

Остановимся подробнее на том, как осуществляется развитие фонематического восприятия у детей на каждом из указанных этапов логопедического воздействия.

На I этапе в процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки. Эти занятия способствуют также развитию слухового внимания и слуховой памяти (без чего невозможно успешно научить ребёнка дифференцировать фонемы).

На протяжении II этапа дошкольников учат различать высоту, силу тембра голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звуко сочетания и слова.

III этап полностью построен на играх, которые способны научить ребёнка различать слова, близкие по слуховому составу (например, логопед читает слова, а ребёнок должен их выставить в названном порядке.)

На IV этапе ребёнка учат различать слоги.

На V этапе дети учатся различать фонемы родного языка. Начинать следует обязательно с дифференциации гласных звуков.

Задачей последнего VI этапа является формирование у ребёнка навыков звукового анализа.

Логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2. Определение первого и последнего звука в слове, а также его места (начало, середина, конец слова).

3. Развитие сложных форм фонематического анализа (определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам в слове).

При работе по данным этапам развития фонематического слуха следует использовать принцип постепенности, для лучшего усвоения детьми заданий.

Овладение навыками звуко-слогового анализа имеет первостепенное значение для коррекции и формирования фонетической стороны речи и её грамматического строя, а также для умения произносить слова сложной слоговой структуры.

На основе звукового анализа и синтеза дети овладевают чтением слогов и слов. Осознание звуковой структуры слова и работа по звуковому анализу и синтезу являются необходимой предпосылкой к обучению грамоте.

Проводя занятия с детьми в игровой форме мы тем самым вызываем интерес к учебной деятельности и добиваемся положительной динамики в коррекции фонематического недоразвития, тем самым помогая детям подготовиться к дальнейшему обучению в школе.

Литература:

1. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи. — М.: Просвещение, 1964. — 91 с.
2. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. — М.: Акцидент, 1995. — 64 с.
3. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. // Сенсорное воспитание дошкольников. — М., 1963. — с. 213–227.
4. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968. — 367 с.
5. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. // Известия АПП РСФСР, вып.13. 1948. — с. 101–133.
6. Эльконин Д.Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста. // Доклады АПН РСФСР. Вып. 1. 1957. — с. 107–110.

Изучение особенностей пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Зайцева Екатерина Игоревна, студент

Уральский государственный педагогический университет (г. Екатеринбург)

Задержка психического развития (ЗПР) — особый вид отклоняющегося развития, характеризующийся недостаточной сформированностью или незрелостью эмоционально-волевых и когнитивных компонентов познавательной деятельности. Недостаточность познавательной деятельности при ЗПР проявляется в низком темпе деятельности, сниженном внимании, плохом удержании в памяти необходимой информации. Характерными проявлениями интеллектуального недоразвития являются и стойкие трудности в освоении пространства. [3, с. 266]

Анализ имеющихся в настоящее время научных трудов отечественных и зарубежных ученых (А.Л. Венгер, И.Г. Марковская, В.И. Насонова, Л.И. Переслини, С.С. Саргоси-Лопес и др.) показывает, что имеется крайне мало исследований, специально посвященных изучению, формированию, развитию пространственного восприятия и пространственных представлений у детей ЗПР.

Как отмечали Т.А. Власова, В.И. Лубовский, в ряде психологических и педагогических исследований имеются только указания на неполноценность в формировании пространственных представлений, затрудненность и замедленность при приеме и переработке сенсорной информации по сравнению с нормально развивающимися детьми этого же возраста. [1, с. 213]

При поступлении в школу дети с ЗПР оказываются неподготовленными к усвоению разделов программы, требующих умения ориентироваться в пространстве: письма, счета, чтения. В связи с этим проведение мероприятий по коррекции недоразвития пространственных функций в дошкольном возрасте остается чрезвычайно важным направлением работы в системе воспитания и обучения детей с ЗПР.

Для выявления особенностей пространственных представлений у детей дошкольного возраста с ЗПР был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ д/с

компенсирующего вида № 452 г. Екатеринбурга. В эксперименте принимали участие 8 детей шестилетнего возраста: 4 ребенка с интеллектом, соответствующим возрастной норме, 4 — с ЗПР.

Эксперимент по изучению особенностей пространственных представлений предполагал: исследование сомато-пространственного гнозиса, пространственных представлений о признаках предметов (форма, величина), умение ориентироваться в направлениях пространства, сформированность представлений о пространственных отношениях предметов.

Изучения *сомато-пространственного гнозиса* проводилось с помощью методики Л.С. Цветковой, включающей 4 теста: показ частей своего тела по вербальной инструкции экспериментатора; показ правой и левой рукой указанных экспериментатором предметов; разделение бумаги на левую и правую стороны; рисование отличающихся фигур на левой и правой сторонах (по показу и по речевой инструкции). [4, с. 207]

Обследования сомато-пространственного гнозиса у нормально развивающихся детей дошкольного возраста показало сформированность этого компонента пространственного восприятия. Результаты этого же обследования у детей с ЗПР показали, что представления детей о схеме своего тела, понимание правого и левого в пространственных ощущениях оказываются несформированными, но находятся в «зоне ближайшего развития». При оказании организующей помощи дети все-таки могут принимать правильное решение.

При изучении пространственных представлений о признаках предметов (форма, величина) использовались следующие методики: «Коробка форм», построение геометрических фигур из палочек по вербальной инструкции и по памяти, эксперимент Т.Н. Головиной, включающий дополнение контуров геометрических фигур, симме-

тричное дорисовывание контуров геометрических фигур и предметов.

Данные, полученные при изучении пространственных представлений о признаках формы и величины предметов у нормально развивающихся детей, говорят о сформированности соответствующих представлений о форме предметов, способности их анализировать. Выявлены значительные трудности при симметричном дорисовывании контуров геометрических фигур и предметов, что связано с несовершенством зрительно-моторной координации. При изучении пространственных представлений о признаках предметов (форма, величина) у детей с ЗПР выявлены следующие особенности: неспособность анализировать расположенные фигуры в пространстве и выделять из объемной формы составляющие ее плоскостные, ошибки при назывании фигур, что говорит, о недостаточной сформированности понятий. Симметричное дорисовывание контуров геометрических фигур и предметов оказывается для всех детей трудным. Ошибки свидетельствуют о недостаточном развитии зрительно-двигательной координации (тонкие, дрожащие линии), слабой сформированности представлений о форме и величине, неумении их проанализировать и осуществить перенос, непонимании операции пространственной обратимости. Таким образом, выявляется, что элементарные представления о форме доступны детям дошкольного возраста с ЗПР, но усложнение заданий вызывает трудности.

Умение *ориентироваться в направлениях пространства* выявлялось при выполнении следующих заданий: показ по словесной инструкции правой/левой руки у себя и у сидящего напротив экспериментатора; показ и называние стороны лица на картинках, изображенных в фас и в профиль людей и животных (определить, в какой руке они держат те или иные предметы, какой ногой в беге касаются пола, на какую руку надо надеть перчатку, варежку, рукавичку); определение и объяснение положения рук у изображения человека, воспроизводящего пробы Хэда (испытуемый должен определить, какой рукой и какой части лица касается изображенный человек). В ходе этой серии заданий также определяется степень подвижности и переключаемости мысленных процессов, умение осуществлять мысленный перенос и перешифровку.

В ходе исследования ориентировки в направлениях пространства у детей с сохранным интеллектом было выявлено, что дети умеют ориентироваться в направлениях пространства, (при определении сторон тела у собеседника 2 человека ошибаются, но при оказании им организующей помощи ошибки исправляют самостоятельно), способны определять сторонность у себя в условиях мысленного поворота на 180 градусов, умеют делать выбор в условиях мысленного оперирования образами. У одного ребенка из четырех эти умения находятся «в зоне ближайшего развития»: затрудняясь при выполнении заданий, он легко принимал организационную помощь и опыт определения сторон тела исследователя, переносил на вы-

полнение заданий с изображениями. При исследовании умения ориентироваться в направлениях пространства у детей с ЗПР выявилось, что дети не имеют устойчивых представлений о правом и левом у себя, соответственно и у собеседника и на изображениях. Данные проведенного исследования свидетельствуют о значительном недоразвитии у испытуемых детей с ЗПР шестилетнего возраста представлений о направлениях пространства.

При исследовании сформированности *представлений о пространственных отношениях предметов* применялся эксперимент, разработанный М.Г. Аббасовым. Эксперимент выявляет умения, которые имеют большое значение для осуществления полноценной ориентировки в пространстве. К ним относятся: умение определять пространственные отношения предметов между собой, отражать их в речи; способность словесно обозначать пространственные отношения, сформированность соответствующих понятий; умение видеть, выделять и относить пространственные отношения, выраженные предложениями и наречиями. Данный эксперимент включает две серии заданий: 1) ребенок должен по вербальной инструкции экспериментатора перемещать ручку относительно вазы, помещая ее последовательно «в вазу», «на вазу», «справа от вазы», «слева от вазы», «над вазой», «перед вазой», «под вазу», «за вазу»; 2) манипуляции с предметами совершает экспериментатор в той же последовательности, что и ученик в предыдущей серии. Испытуемый должен словесно определить взаиморасположение этих двух предметов [2, с. 173].

Эксперимент, проведенный с детьми, чей интеллект соответствует возрастной норме, показал, что все дети по словесной инструкции могут безошибочно расположить один предмет относительно другого. С рассказом о взаиморасположении двух предметов справляются 3 человека. 1 человек затрудняется при определении положения «над» и «за», он заменяет их словами «сверху», «около». Таким образом, представления о пространственных отношениях предметов оказываются достаточно сформированными, а формирование понятий, выраженных предложениями и наречиями еще не завершилось. Исследование понимания пространственного взаиморасположения предметов у детей с ЗПР показало, что они лишь частично могут выполнить задание по речевой инструкции, а затем вербально обозначить местоположение ручки по отношению к вазе. Доступнее всего им было определение положения ручки «на» вазе, «за» вазой и «перед» вазой, а также они расположили и словесное обозначение места ручки относительно положений «справа» и «слева», если предварительно напомнить положение правой и левой руки. При вербальном отчете выявлена недифференцированность словесных определений, неточность понятий, обозначающих пространственное расположение предметов относительно друг друга: дети заменяли «над вазой» словами «наверху», «высоко», вместо «перед» и «за» говорили «около», «рядом». Исходя из этого можно сделать вывод о несформированности представлений о простран-

ственных отношениях предметов, и способности их вербального обозначения.

Анализируя результаты эксперимента, направленного на изучение особенностей пространственных представлений у нормально развивающихся дошкольников и детей дошкольного возраста с ЗПР, можно выделить специфические особенности пространственных представлений детей с ЗПР:

- у всех детей (в т.ч. и у нормально развивающихся) раньше и успешнее развиваются представления о форме предметов. Несколько медленнее формируются представления о величине и понимание принципа пространственной обратимости, представления о направлении пространства и пространственных отношениях развиваются значительно позднее;
- элементарные представления о форме доступны детям дошкольного возраста с ЗПР, но усложнение заданий вызывают трудности; эти дети обнаруживают недостаточный уровень сформированности представлений о форме предметов, отмечено неумение проанализировать форму, осуществить перенос, частично затруднен анализ положения фигуры в пространстве, выражена неустойчивость соответствующих понятий;
- отмечается значительное недоразвитие у детей с ЗПР представлений о направлениях пространства: дети не имеют устойчивых представлений о правом и левом у себя, соответственно и у собеседника и, как следствие, не определяют сторонность на изображениях;

Литература:

1. Дети с ЗПР [Текст]: учебное пособие / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского. — М.: Педагогика, 1984. — 564 с.
2. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте [Текст]: учебное пособие / А.В. Семенович. — М.: Академия, 2002. — 360 с.
3. Специальная педагогика [Текст]: учебное пособие для вузов / Л.И. Аксенова [и др.]; ред. Н.М. Назарова. — 3-е изд., испр. — М.: Академия, 2004. — 400 с.
4. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников [Текст] / И.С. Якиманская. — М.: Педагогика, 1980. — 252 с.

Раннее выявление речевых отклонений у дошкольников и методы их исправления

Павлова Ирина Юрьевна, учитель-логопед II квалификационной категории
МБДОУ ЦРР д/с № 51

Первые три года жизни являются чрезвычайно важным и ответственным периодом в развитии ребенка. В этом возрасте закладываются фундаментальные личностные образования, такие как общая самооценка, доверие к людям, интерес к окружающему миру и др. Недоразвитие или деформация этих качеств в раннем возрасте с трудом поддаются коррекции в более поздние периоды.

• результаты исследования понимания пространственных отношений предметов между собой показали, что дети с ЗПР лишь в отдельных случаях правильно располагают предметы относительно друг друга; слабость вербальных обозначений проявляется в трудностях словесно обозначить местоположение одного предмета относительно другого: при вербальном отчете выявилась недифференцированность словесных определений, свидетельствующая о несформированности соответствующих представлений и понятий.

• несмотря на имеющуюся слабость пространственных представлений, дошкольники с ЗПР достаточно хорошо используют организующую помощь и могут перенести экспериментально усвоенные способы решения на аналогичные задания. Поэтому можно говорить о наличии у этих детей значительных потенциальных возможностей, на которые можно опираться в ходе коррекционной работы.

Как уже было отмечено, пространственные представления являются базисом, над которым надстраиваются необходимые для успешного обучения в школе навыки: письмо, счет, чтение. В связи с этим становится понятным, что дети с ЗПР, несформированность пространственных представлений которых заметна уже в дошкольном возрасте, находятся в группе риска школьной неуспеваемости. Отсюда ясна необходимость проведения ранней коррекции недоразвития пространственных функций, которая послужит пропедевтикой школьной успеваемости.

В настоящее время особенно актуальными становятся вопросы ранней диагностики, форм и методов работы с детьми раннего возраста.

В раннем детстве контроль за психическим развитием необходим для раннего выявления отклонений, планирования индивидуальных мер коррекции и профилактики, направленных на создание условий полноценного раз-

вития всех сторон психики ребенка. Важность такой работы связана с исключительным знанием ранних этапов психического развития личности.

Ранний возраст обладает огромными возможностями для формирования основ будущей взрослой личности, особенно ее интеллектуального, речевого развития. В это время происходит такое интенсивное развитие мозга, которого не будет ни в один из последующих периодов жизни. К 7 мес. мозг ребенка увеличивается в 2 раза, к 1,5 годам — в 3 раза, а к 3-м составляет уже 3/4 массы мозга взрослого человека. Именно в этом сензитивном периоде закладываются основы интеллекта, мышления, высокой умственной активности, разнообразные речевые возможности.

Ребёнок овладевает прямохождением. Это великое достижение второго года жизни. На протяжении всего второго года жизни ребёнок овладевает ходьбой. Прямохождение — это великое достижение человечества, только человек овладел прямохождением, а это говорит о развитии мозга человека.

На втором году жизни при нормальном развитии исчезает манипулятивная деятельность, это происходит примерно к полутора годам. И на первый план в действиях с предметами выходит предметная деятельность. В процессе усвоения предметных действий происходит психическое развитие ребёнка. Л.С. Выгодский говорил: «Развитие психики происходит в процессе усвоения и присвоения общественно-исторического опыта». Однако приобщение к предметному миру в раннем возрасте происходит только при активном участии взрослых и в непосредственном сотрудничестве с ними, когда ребенок начинает понимать, что ложкой едят, расческой расчесываются, мячик катают. Внимание и личная обращенность взрослого стимулируют и поддерживают ребенка, побуждают действовать и совершенствовать умения, придают ему уверенность.

Сотрудничество становится одним из основных видов деятельности на протяжении всего раннего возраста.

В процессе предметной деятельности у ребенка также развивается крупная и мелкая моторика рук. Тесная связь между нею и развитием речи объясняется тем, что проекция кисти руки в головном мозге очень близко расположена к речевой зоне, которая формируется под влиянием импульсов, поступающих от пальцев. К двум годам у ребёнка появляется ведущая рука и согласованность действий обеих рук. Это говорит о физиологическом созревании мозга, который позволяет выделить ведущую руку. Согласованность действий обеих рук — это когда ведущая рука проделывает цепь определённых действий, а вторая рука замыкает цепь действий ведущей руки. Согласованность действий рук имеет интеллектуальную основу. Чем ниже интеллект, тем рассогласованность рук более выражена. И только вслед за развитием тонких дифференцированных движений пальцев начинается произнесение первых слов. По мере совершенствования тонких движений пальцев рук идет развитие речи.

К двум годам происходят большие достижения в развитии ребёнка. У ребёнка развивается восприятие, появляется ориентировка на предметы окружающей действительности. Ребёнка интересует всё, что его окружает, а главное интересует количественная и качественная характеристика предмета.

Главное и важнейшее приобретение раннего возраста — речь. За действием идёт слово. Первые слова — это глаголы. Наряду с усвоением первых слов, обозначающих потребности ребёнка у него появляется и фраза. И к двум годам у ребёнка происходит так называемый «перекрёсток»: мышление становится речевым, а речь осмысленной, т.е. ребёнок начинает овладевать языковой системой, в которой живёт. К 3 годам заканчивается анатомическое созревание речевых областей мозга, ребенок овладевает главными грамматическими формами родного языка, накапливает большой запас слов. Так, при нормальном речевом развитии в 1 год он произносит 10–15 слов, в 2—300–400, к 3 годам — более 1500 слов. Речь не является функцией органов артикуляции, это, прежде всего результат согласованной деятельности как речевых, так и неречевых областей головного мозга. Она не может формироваться изолированно от мышления, памяти, внимания и восприятия и зависит от уровня их развития. За каждым словом обязательно должно стоять то, что оно обозначает. Потребность в предмете и действиях с ним побуждают ребенка назвать предмет словом.

На третьем году жизни у ребёнка происходит развитие восприятия. Ребёнок начинает усваивать сенсорные эталоны: большой — маленький, различает цвета, развивается наглядно-действенное мышление. Если в восприятии происходит ориентировка на внешние свойства-признаки (цвет, форма, величина), то при развитии мышления идёт ориентировочно-поисковая деятельность на внутренней взаимосвязи между предметами. Это наглядно-действенное мышление.

Очень важное достижение второго года жизни ребёнка — это навык опрятности. В норме это достигается к двум годам жизни ребёнка. У ребёнка развивается осознание собственного «Я». Появляется концепция «Я сам». Ребёнок начинает себя выделять из окружающих его детей и взрослых. Происходит кризис трёх лет.

К трём годам у ребёнка появляется фразовая речь. Он уже может высказывать свои желания. У ребёнка появляются новые потребности и переход к новым мотивам деятельности. Фразовая речь выполняет определённую функцию — появляется коммуникативно-направленная речь.

Что же происходит у детей с аномальным развитием?

На втором году жизни многие дети начинают только овладевать первыми шагами, причём, чем ниже интеллект, тем позднее происходит овладение ходьбой.

Дети быстро устают, ложатся на пол и начинают раскачиваться или раскачиваются сидя. У детей с отклонениями в развитии очень часто наблюдаются яктации. Яктация — это двигательное возбуждение в форме хаотических нескоординированных движений. Наблюдается в детском

возрасте ненавязчивыми действиями — ритмическое покачивание или резкие движения головы и туловища. Чаще всего наблюдается перед засыпанием.

У детей страдает общая моторика, им трудно удерживать равновесие; также страдает и мелкая моторика пальцев рук, дети не могут удерживать мелкие предметы.

В процессе приема пищи дети медленно пережевывают и глотают, часто оставляют кусок за щекой, быстро устают при жевании, предпочитают перетёртую однородную пищу, которая характерна для детей младшего возраста. Часто можно наблюдать выраженную дискоординацию движений мышц языка, губ и мышц, удерживающих нижнюю челюсть (рот приоткрыт).

У многих детей не появляется и соотносящих действий, т.е. на втором году жизни у них преобладает манипуляция. И если ребёнку не оказывается коррекционная помощь, то манипуляции остаются до трёх лет. Дети не усваивают способы действия с предметами, не появляется подражательной способности, характерной для детей с нормальным развитием, а так же они не проявляют интереса к предметно-игровым действиям, а игровые действия не сопровождаются речью.

Как правило, родители выполняют функцию ухода за ребёнком, и не представляют содержательного взаимодействия с малышом, а ребёнок не проявляет интереса к сотрудничеству с взрослым, он не способен подражать меняющемуся тону взрослого. Родители ждут появления у ребёнка речи. Но, речь не появляется, а обращённую речь он не всегда понимает. Родители отмечают, что активный словарь детей состоит из нескольких двусложных лепетных «слов». При этом родители не считают нужным говорить с ребёнком в ситуации одевания и раздевания или общаются при помощи грамматически сложных конструкций.

Очень часто можно наблюдать, что малыш не реагирует на похвалу или порицание взрослого. В игре трудно определить их эмоциональное состояние, поскольку отсутствуют мимические проявления.

У детей с отклонениями нет навыка опрятности, нет концепции «Я сам», а самое главное, у ребёнка не происходит «кризис трёх лет». Ребёнок физически вырос, а психическое развитие сильно отстаёт. У ребёнка нет речевого «перекрёстка», когда мышление становится речевым, а речь осмысленной. Речь ребёнка не выполняет ни одной функции. Слово — само по себе, действие — само по себе.

Одно из направлений логопедии — это профилактика, а точнее сказать пропедевтика речевых нарушений у детей в раннем возрасте, т.е. необходимо раньше обучить детей, чтобы позже не возникли различные речевые недоразвития. Необходимо так построить пропедевтический процесс, чтобы знаково-символическая система формировалась нормально. Если у ребёнка знаково-символическая система формируется с нарушениями, тогда можно говорить о нарушении понимания, и о нарушении грамматических форм.

Очень важно, если формирование и развитие малыша идёт через микросоциум, поскольку в раннем возрасте педагог является лишь направляющим звеном, а главный педагог — это родитель. Присутствие близкого родственника помогает устранить психотравмирующий фактор, позволяет ребенку быстрее адаптироваться в окружающей среде.

Родителям предлагается использовать различные потешки при кормлении, стишки на звукоподражания. Важно установить тесный контакт с детьми, поднять их эмоциональное состояние. Дети учатся фиксировать взгляд на лице взрослого, на крупных ярких игрушках.

Для развития общей моторики можно использовать простые упражнения «Мишка косолапый», «Зайка серенький», «Дерево на ветру», можно имитировать движения животных — как ходит кошка, как ходит медведь, как прыгает заяка.

В ранний период жизни ведущим видом деятельности ребенка является предметная деятельность. Дети с удовольствием конструируют, учатся строить различные фигуры из кубиков.

Для развития слухового внимания, слуховой памяти и фонематического слуха используются различные игры и упражнения по угадыванию различных музыкальных инструментов — бубен, колокольчик, металлофон, барабан, ребёнок должен угадать «Что звучит?», «Угадай, на чём играют».

Уровень развития речи находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Поэтому тренировка движений пальцев и всей кисти рук является важнейшим фактором, стимулирующим речевое развитие ребенка. Для пальчиковой гимнастики используются такие упражнения как «Сорока-белобока», «Ладушки», «Мальчик-пальчик», используются игры: пирамидки, кубики, мозаики, шнуровки, застёгивание пуговиц, массажные мячики.

Важным моментом является развитие тактильной чувствительности. Игры с массажными мячами с разной поверхностью, поглаживание расслабляет, и пальцы ребенка раскрываются, яркий цвет мяча привлекает внимание малыша. Игры с мячом сопровождаются стихотворным текстом — игра становится эмоциональной и доставляет огромное удовольствие ребенку.

Для нормализации тонуса мышц используется техника самомассажа артикуляционного аппарата и пальчиков кистей рук. Дети раннего возраста с удовольствием повторяют за взрослым простые движения самомассажа. Выполнение движений лучше сопровождать классической музыкой, которая воздействует на эмоциональное состояние ребёнка, улучшает настроение, успокаивает.

Большое значение имеет работа по воспитанию общих речевых навыков, прежде всего диафрагмального дыхания. Иgraя, учим ребёнка короткому спокойному вдоху через нос и плавному выдоху. Для дыхательной гимнастики подойдут такие упражнения, как «Загони мяч в ворота», «Буря в стакане», «Мыльные пузыри», «Задуй

свечу», используются различные самодельные ветровочки, а также можно использовать речевые подражания: А-А-А (плачет девочка), У-У-У (гудит паровоз), И-И-И (ржет лошадь), О-О-О (рычит мишка). Продолжая работу над речевым дыханием, используем слияние гласных: АУ (кричат дети), УА (плачет малыш), ИА (кричит ослик). Затем переходим к работе над слогами, отрабатываем открытые слоги-звукоподражания: ГА — ГА (кричат гуси), ТУ-ТУ (едет поезд), затем закрытые слоги: АМ-АМ, ТОП-ТОП, затем слоги со стечением согласных звуков: КВА-КВА. Подражание голосам животных: МЯУ, МУ, КВА, ПИ-ПИ. Подражание звукам, издаваемым тран-

спортом и различными бытовыми предметами: БИ-БИ, ДИНЬ-ДИНЬ, ТУК-ТУК, ТИК-ТАК. Произнесение простых слов «дай», «на», «иди» и составление с ними коротких предложений.

Для развития артикуляционной моторики необходимо ежедневно выполнять артикуляционную гимнастику. Для артикуляционной гимнастики можно использовать различные несложные упражнения: «Улыбочка», «Заборчик», «Трубочка», «Лопаточка».

В процессе целенаправленной, систематической работы с ребенком, удастся добиться положительной динамики в психическом и речевом развитии.

Литература:

1. Стребелева Е.А. Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2–3 лет): Ранняя диагностика умственного развития // Альманах института коррекционной педагогики РАО. — М., 2001 № 4
2. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Стребелевой Е.А. — М.: Просвещение, 2005.
3. Диагностика психического развития детей от рождения до 3 лет: Методическое пособие для практических психологов/ Смирнова Е.О., Галигузова Л. Н, Ермолова Т.В., Мещерякова С.Ю. 2-е изд. испр. и доп.— СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2005, — 144 с.
4. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. — М.: Просвещение, 1987.
5. Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление/под ред. Ю.Ф. Гаркуши. — М.: МПСИ; Воронеж «МОДЭК», 2001—256 с.
6. Рожков О.П. Упражнения и занятия по сенсорно-моторному воспитанию детей 2—4-го года жизни: Методические рекомендации. — М.: МПСИ; Воронеж, «МОДЭК», 2007. — 192 с.
7. Микляева Н.В. Диагностика языковой способности у детей дошкольного возраста. Логопедическое обследование: метод. Пособие — М.: Айрис-пресс, 2006—96 с.
8. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. Книга для
9. В.Сикачев, 2007. — 96 с.

Особенности развития внимания учащихся среднего школьного звена с задержкой психического развития. Использование коррекционно-развивающих упражнений, направленных на развитие внимания на уроках английского языка

Перевозчикова Любовь Николаевна, учитель английского языка.

Муниципальное казенное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся (воспитанников) с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VII вида №47 (г.Ижевск)

По данным НИИ детства, ежегодно рождается 5–8% детей с наследственной патологией, 8–10% имеют выраженную врожденную или приобретенную патологию, 4–5% составляют дети-инвалиды, значительное число детей имеют стертые нарушения развития. По данным МО РФ, 85% детей — воспитанников детских садов и учащихся школ нуждаются в помощи медицинского, психологического или коррекционно-психологического характера. Около 25% детей нуждаются в специализированной (коррекционной) помощи. [1, с. 3]

Ограничения психических и познавательных возможностей не позволяют ребенку успешно справиться с за-

дачами и требованиями, которые ставит ему общество. У такого ребенка гораздо дольше остается ведущей игровой мотивация, с трудом и в минимальной степени формируются учебные интересы. Слабо развита произвольная сфера (умение сосредотачиваться, переключать внимание, усидчивость, умение удерживать задание, работать по образцу) не позволяет школьнику полноценно осуществить напряженную учебную деятельность: он очень быстро устает, истощается. Психические причины, вызывающие отставание в учении, многообразны и находятся в сложной взаимосвязи с внешними проявлениями школьных трудностей.

Внимание — один из важнейших динамических показателей всех психических процессов. Именно поэтому внимание можно рассматривать как основу успешной познавательной деятельности. Актуальность проблемы развития внимания у детей школьного возраста определяется прежде всего тем, что именно в школьном возрасте формируются качественно новые характеристики внимания так же, как и других процессов. При этом Выготский Л.С. подчеркивает, что «психическое развитие — это целостное развитие всей личности: интеллекта, сознания, познавательной деятельности. В процессе интеллектуального развития ребенка происходят качественные изменения и самих психических познавательных процессов». [3, с. 14].

Знание английского языка в современных условиях развития общества является насущной необходимостью для каждого человека. От организации учебного процесса опирающегося на возрастные и психические особенности детей зависит успех освоения детьми иностранного языка. Часто трудности в учении усугубляются слабой способностью к звуковому и смысловому анализу речи, вследствие чего, ребенок плохо овладевает навыками чтения, с трудом осваивает письменную речь. В основе одной какой-либо трудности в учебной работе могут лежать различные психологические причины, а в основе разных по внешним проявлениям трудностей может быть одна и та же психологическая причина. Учебные трудности школьника, как правило, сопровождаются отклонениями в поведении. Из-за функциональной незрелости нервной системы процессы торможения и возбуждения мало сбалансированы. Ребенок либо очень возбудим, импульсивен, агрессивен, раздражителен, постоянно конфликтует с детьми, либо наоборот, скован, заторможен, пуглив, в результате чего подвергается насмешкам со стороны детей. «Внимание проявляется как бы внутри психических процессов и неотделимо от них, характеризуя динамику их протекания». [2, с. 111].

Выделяют произвольное внимание (нецеленаправленное) — возникает как бы само собой, без усилий воли. Произвольное (намеренное) внимание. Оно необходимо для того, чтобы делать не то, что хочется, а то, что необходимо. В процессе работы могут возникнуть интерес, увлеченность, вдохновение, которые обычно снимают волевое напряжение. Рабочий уровень внимания определяется комплексом основных характеристик: объемом, концентрацией, переключаемостью. Объем внимания — это его информационная емкость, т.е. количество одновременно отчетливо осознаваемых при восприятии объектов. Концентрация и устойчивость внимания — это способность не отклоняться от цели, от направленной психической активности, удерживать сосредоточенность на объекте внимания. Концентрация внимания является энергетической базой умственной работоспособности школьника. Переключение внимания — способность перемещать его с одного объекта на другой — лежит в основе перехода от одного вида деятельности к другому. [1, с. 23].

Противоположным вниманию состоянием является рассеянность, которая характеризуется неустойчивостью,

отвлекаемостью, несосредоточенностью внимания. Дети с ЗПР на уроках крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5—10 минут. Следует отметить, что динамика уровня внимания у детей с ЗПР неодинакова. У одних детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале урока, и по мере продолжения работы неуклонно снижается; у других сосредоточение внимания наступает лишь после некоторой деятельности, для третьих характерна периодичность в сосредоточении внимания. Отвлечение внимания, снижение уровня его концентрации наблюдается при утомлении детей. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы.

Особенно резко проявляются нарушения внимания после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения. Собственное бессилие, невозможность сосредоточиться на задании вызывает у одних раздражение, у других — категорический отказ от работы, особенно если требуется усвоить новый учебный материал. Как следствие, у детей развивается крайняя неуверенность в своих силах, неудовлетворенность учебной деятельностью.

Для большинства детей с ЗПР характерно ослабленное внимание к вербальной информации. Даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа такие дети начинают зевать, теряют нить повествования. Особенно ярко проявляются эти особенности, когда в окружающей среде присутствуют отвлекающие факторы. Неожиданный звук в дверь, посторонний человек в классе, упавший предмет — все это отвлекает внимание детей настолько, что они полностью забывают задание учителя.

Как правило, причины глобальной невнимательности учащихся заключаются в ориентации детей на общий смысл текста, фразы, слова, у детей сформировался способ работы без достаточной обработки умения анализировать материал. Единицы анализа (буквы, цифры, слова, детали, части) — мелки и «не достаиваются», без направленного обучения, внимания детей. Поэтому задача развивающих заданий для повышения внимания состоит в преодолении такого общего восприятия, в попытке научить учащихся воспринимать содержание заданий с учетом элементов на фоне смысла, целого, уметь осознанно концентрировать, распределять и переключать свое внимание при анализе элементов, частей, деталей целого.

Предмет английского языка не обыкновенен тем, что он пронизан принципом развивающе-воспитывающего обучения. Развитие и воспитание идет в двух направлениях:

1. Изучение языкового материала развивает и воспитывает, так как является средством познания мира, формирования мысли, общения с людьми.

2. Развитие и воспитание идет через текстовый материал.

Нельзя не выделить следующие задачи использования коррекционно-развивающих упражнений на уроках:

1. Научить учащихся содержательно, логически последовательно, грамотно выражать свои и чужие мысли в

устной и письменной форме за счет расширения представлений об окружающем мире и обогащения словаря, развития умения планировать деятельность и навыка работы по словесной и письменной инструкции, алгоритму, овладения техникой речи на основе упражнений на развитие внимания.

2. Дать учащимся прочные лексические и грамматические навыки, используя упражнения в коррекции отдельных процессов психической деятельности, тесно взаимосвязанных между собой.

3. Обеспечить развитие логического мышления как основы интеллекта.

4. Привить любовь к английскому языку и желание применять полученные знания и умения в общественной жизни.

Ушинский К.Д. писал: «Конечно, сделав занимательным урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье...». [3, с. 49]. Следовательно, произвольное внимание (именно оно является у подростков преимуществом) стоит далее развивать и укреплять.

В подростковом возрасте у ребенка увеличивается устойчивость внимания, способность отвлечься от всего постороннего. Но степень развития всех свойств внимания во многом зависит от психофизических и индивидуальных особенностей развития каждого подростка.

Внимание — это одно из необходимых условий развития интеллектуальных способностей человека, поэтому коррекция внимания детей с ЗПР является приоритетом в работе педагога коррекционной школы.

Говоря о структуре содержания коррекционно-развивающих упражнений, следует отметить, что существуют общие правила, руководствуясь которыми учитель выбирает (создает) правила обучения, затрачиваемые на реализацию поставленных задач. Различаются общедидактические и специфические правила, при этом общедидактические в силу своей предельной обобщенности не могут указать конкретных критериев выбора средств обучения английскому языку в школах для детей с ЗПР.

Изучение лексики дает возможность познакомить учащихся со словарным богатством английского языка, с отдельными лексическими понятиями, с особенностями употребления слов в речи. Работа, направленная на формирование лексических умений и навыков в классах ЗПР имеет, помимо образовательного и воспитательного, еще развивающее и практическое значение. В результате работы над лексическими единицами расширяется представление школьников о языке в целом, развивается интерес к предмету.

Для овладения нормами английского языка огромное значение имеет фонетика. Формирование фонетических навыков развивает фонематический слух, обучает технике произнесения иноязычных звуков в слове, словосочетании, предложении, в речевом потоке говорения и чтения.

Особенность для восприятия грамматики английского языка, как науки, очень трудна для детей с ЗПР, т.к. способность к абстрагированию у них недостаточно развита и нет связи с родным языком. Однако учащимся можно помочь, активизировав все возможные психические процессы, в том числе внимание. В содержание курса грамматики входит словообразование — посредством специальных морфем получают видоизменения слов.

Коррекционные упражнения, направленные на развитие внимания, помогают учащимся усвоить фонетические аспекты говорения, структуру слова и предложения, особенности морфем, преодолеть лексическо-грамматические трудности говорения, особенности чтения английских слов.

Все коррекционные упражнения, направленные на развитие внимания учащихся среднего звена, составляют совокупную систему, охватывающую разделы языкознания: лексику, грамматику, фонетику, словообразование, а так же чтение, как вид речевой деятельности, и они требуют специально организованной работы. Для развития внимания используются задания направленные на развитие восприятия, работу памяти, понимание закономерностей и другие виды мышления, поскольку внимание присуще любому познавательному процессу (восприятию, памяти, мышлению) и выступает как форма, способность осознанной организации этого процесса. При этом, осмысленность получаемых знаний направляет внимание, делая его произвольным и избирательным.

Специфические правила обучения английскому языку объединяются по разделам с выделением конкретных коррекционно-развивающих упражнений. Некоторые коррекционно-развивающие упражнения, формирующие основные свойства внимания, могут быть использованы как тренировочные, так и диагностические.

I. Упражнения, направленные на концентрацию, переключение, увеличение объема и распределение внимания в различных видах познавательных процессов при выполнении заданий.

II. Упражнения, направленные на сравнение различных понятий, символов, предметов (на вербальном, цифровом и наглядном материале), которые тренируют внимание и наблюдательность.

III. Упражнения, направленные на формирование осознанности и управления вниманием при выполнении проверки ошибок в текстах.

Нужно отметить, что система коррекционных упражнений, направленных на развитие внимания учащихся, строится на следующих аспектах формирования и развития внимания:

1. Постоянство.
2. Самостоятельность.
3. Дифференциация.
4. Логика.

Опыт работы, направленный на развитие внимания у учащихся с ЗПР показал:

1. Повышение качества психических процессов, так или иначе связанных с вниманием.
2. Развитие концентрации, объема и переключения внимания.
3. Коррекция волевой регуляции.
4. Улучшение качества приобретаемых учебных знаний, умений и навыков.

Подростковый возраст характеризуется резкими изменениями, происходящими во всех сторонах развития и имеющими определенную асинхронность (интеллектуальное развитие ребенка опережает развитие личностных

особенностей и наоборот). Учитель в работе с такими детьми не только видит указанные ограничения, но и правильно оценивает потенциальные возможности учащихся с ЗПР. У подростков внимание является преимущественно произвольным. Следовательно, учащийся среднего звена может заставить себя сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради результата, который ожидается в будущем. Отсюда следует, что учащиеся с ЗПР при условии систематической коррекционной поддержки, интеллектуальной стимуляции, общеукрепляющего оздоровления имеет благоприятный прогноз развития.

Литература:

1. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР. — М.: «Издательство НЦ ЭНАС», 2004.
2. Гамезо М.В. Домашенко И.Д. Атлас. Вопросы психологии. — Педагогическое общество России, 1999.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: «Просвещение», 1991.
4. Рогова Г.В. Методика обучения английскому языку. — М.: «Просвещение», 1998.

Педагогическое сопровождение обучения детей с нарушением слуха на уроках развития речи

Шафигуллина Алсу Геннадьевна, учитель русского языка и литературы
Елабужская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат I, II вида

Речь в школе глухих является предметом обучения. В методике развития речи выделяются педагогические условия и средства воздействия на процесс формирования речевых умений и навыков учащихся, определяется, как нужно организовать обучение, чтобы научить их полноценному общению. Для развития речи учащихся используются определенные виды упражнений. Наиболее важные среди них — упражнения в связной речи; в них сливаются все умения — и в области словаря, и на уровне предложения, способность накапливать материал и строить текст по определенной логике и композиции.

В современной отечественной сурдопедагогике, система упражнений по развитию речи школьников на основе восприятия устной речи занимает значительную часть содержания учебной деятельности. Упражнения объединены общей целью. В их основу положены речевые умения, основным из которых является умение создавать речевое высказывание. Глухой ученик в ходе речевого развития закрепляет и уточняет речевой материал, обогащает речь, совершенствует навыки диалогической и монологической речи, обогащает разговорную лексику, овладевает навыками живого диалога.

В современной школе глухих работа над речью органично входит в каждый урок. Речь, прежде всего, делится на внутреннюю и внешнюю.

Внутренняя речь — мысленная речь человека. На уровне внутренней речи дети усваивают новые знания.

Внешняя речь — это речь, обращенная к другим. Внешняя речь может быть диалогической и монологической. [10, с. 107]

Обучение глухих учащихся в начальных классах начинается с развития диалогической речи — как наиболее им доступной для организации непосредственного словесного общения учителя с классом и детей между собой. Основным признаком диалога является реплицирование — чередование говорения собеседников []. Диалог не нуждается в развернутых предложениях, содержание дополняется ситуацией, интонацией, мимикой, жестами. Диалогическая речь рождается в связи совместной деятельности взрослого и ребёнка. Усложнение речи происходит в связи с развитием коллективной деятельности детей. Для совершенствования навыка ведения диалога важно научить глухих построению различных реплик. В диалоге первая реплика — реплика стимул. Ответная реплика — реплика — реакция обычно бывает краткой и выполняется составом реплики. А.Г. Зикеев выделил 5 основных групп диалогических единств в зависимости от коммуникативной функции: вопросо-ответные единства; вопросо-ответные единства, требующие подтверждения; вопрос — ответ; сообщение и встречное сообщение; побуждение к действию и ответную реакцию. [4, с. 204] Включение в речь таких диалогических единств способствует овладению основными структурными компонентами, из которых комбинируется диалог, беседа в зависимости от ситуации.

Естественные речевые ситуации складываются в реальных условиях общения. Наглядно речевые ситуации создаются с помощью наглядных и словесных средств. В различных речевых ситуациях автоматизируются речевые модели, уточняется разговорная лексика и фразеология. Для развития диалогической речи глухих учащихся используются неподготовленный диалог, возникающий в конкретной ситуации общения, и беседа. Беседа способствует и побуждает детей задавать вопросы, дополнять и уточнять ответы товарищей.

Основной для развития диалогической речи глухих детей в условиях современной коммуникативной системы обучения языку является ситуативность. Школьная программа предусматривает научить школьников пяти видам речевой коммуникации: 1) понимать обращения; 2) выражать желание; 3) обращение к товарищам; 4) ответы на вопросы; 5) сообщение о выполненной работе; 6) участие в диалоге. [2, с. 25]

Перечисленные умения показывают, что материал в программе расположен последовательно; от простого к сложному. Работа над диалогом начинается в подготовительном классе, где преобладают отдельные вопросы и ответы на них, обособленные реплики. В средних классах продолжается обучение живому диалогу, исключая формальное ведение заученных разговоров. В младших классах навыки речевого общения включают в себя: умение начать разговор; продолжить разговор, уточняя сказанное или задавая дополнительные вопросы для развития темы; закончить разговор или подвести итоги беседы.

Развитие диалогической речи у глухих школьников может успешно осуществляться в процессе дидактических игр. Особенно эффективны в этом плане игры, связанные с угадыванием, так как они очень интересны для детей и вызывают большую активность. В процессе игры учитель должен научить школьников задавать вопросы в определенном порядке: о ком пойдет речь; о внешнем виде и возрасте; об успеваемости и дисциплине. Важное место в развитии диалогической речи у незлышащих школьников занимают упражнения. Интересным видом упражнений является составление диалога по заданной ситуации. Его можно проводить в процессе работы над сочинением и изложением. Оно позволяет активизировать словарь по теме и приобретать навыки правильного оформления диалогической речи в устной и письменной форме. Работа по развитию разговорной речи преимущественно ведется в устной форме, весь речевой материал должен восприниматься слухозрительно.

Развитие разговорной речи в 5–7 классах осуществляется двумя путями: практическим и теоретико-практическим [6, с. 27]. Практический путь усиливает живое общение. В процессе реализации практического обучения можно достичь усвоения глухими детьми целостных речевых структур, и обогащения их словарного состава и грамматического строя. Теоретико-практический путь обучения диалогической речи в основном используется на уроках грамматики, что позволяет учащимся запо-

минать большое количество предложений, и создавать новые высказывания из знакомых слов. В соответствии с требованиями программы обучение диалогической речи в 5–7 классах идет по трём направлениям: закрепление и уточнение различных типов предложений, и обогащение разговорной речи учащихся; развитие и совершенствование навыков диалога и беседы; развитие и совершенствование навыков диалога и беседы. Для совершенствования навыков диалогической речи в используются такие виды работ: нахождение диалога в художественном произведении; составление диалога из рассыпного текста; исключение лишнего; восполнение диалога; ведение диалога на различные темы; составление диалога по картинкам; составление поручений; работа по открытой и закрытой картине. Работа по развитию разговорной речи в старших классах усложняется тематика содержания работ, словарь и возрастает самостоятельность детей в диалоге и беседе. Проводятся более сложные варианты работы с закрытой картинкой. Например: картинки предлагаются не по порядку, а вразбивку; ведется беседа, ответы ученики записывают, группируют и по каждой картинке делают обобщение. По этим обобщениям, записанным ответам учащиеся определяют последовательность картинок, аргументируют место каждой из них. Им предлагаются вопросы: «Где первая картинка?», «Почему ты так думаешь?». Далее составляется рассказ — повествование, где ученики должны наиболее полно в соответствии с записанными ответами передать содержание рассказа; предлагается продумать и подготовить письменно серию вопросов, которые нужны для полного представления о содержании закрытой картинки и на которые потом они записывают ответы. Также проводится работа и с полужакрытой картинкой. Суть ее в том, что закрыта одна, существенная часть картинка. Лучшее для этой цели служат картинки с ярким сюжетом. Также для развития диалогической речи проводятся работы по открытой картине. Работа с открытой картиной относится к традиционным видам работам в школе. Описание открытой картины помогает учащимся увеличить словарь и уточнить значение используемых ими слов, кроме того в процессе выполнения этого вида работы дети овладевают навыком правильного построения предложений. Эта работа требует затраты большого времени и труда, поэтому восприятие описание картины предваряются выполнением упражнений. [1, с. 132] Например, картина «Зима в лесу», выполняются «упражнение в зимнем лесу», чтением текста «Зима», подбором прилагательных к существительным на зимнюю тему, заучиванием стихов о зиме. Характер вопросов определялся темой урока — описанием природы зимнего леса. Речевой материал необходимый при работе над картиной намечается заранее. Опорные слова написаны на доске и проводится работа над их значением, орфоэпией. Чтобы получить ответы от большего числа учащихся выполняются упражнения с подбором нескольких оценочных прилагательных к одному существительному, учащиеся используют их в от-

ветах на вопросы, поскольку давать варианты ответов не просто.

В процессе обучения диалогу глухих учащихся обеспечивается развитие их языковой способности. Оно осуществляется за счёт частоты применения школьниками речевых средств, вариативности высказываний, проведения аналогий, предугадывания ответов собеседника. Речевая деятельность учащихся совершенствуется в ходе развития разговорной речи на основе говорения, чтения, письма, дактилирования и слухо-зрительного восприятия. Овладения глухими школьниками диалогической речью расширяет их представления о системном устройстве языка.

Глухие школьники на основе практического пользования речью и благодаря специальным языковым наблюдениям способны усваивать минимум знаний о системном строении языка, о наиболее распространенных конструкциях предложений. Любые языковые упражнения вне условий общения не ведут к овладению языком,

хотя способствует накоплению словаря или запоминанию грамматических знаний. Усвоение языка как средство общения происходит только в процессе его применения в соответствии с коммуникативным намерением говорящего. Знание и умелое применение специальной методики и техники работы над развитием диалогической речи глухих учащихся, обогащает их речь новым материалом, развивает и совершенствует навыки диалогической речи, закрепляет и уточняет лексику и грамматический строй, обогащает разговорную речь. Одаренные глухие учащиеся умело пользуются художественными средствами описания в самостоятельной речи, элементами устного народного творчества, наизусть читают стихи, отвечают распространенными предложениями с включением оценочных прилагательных, дают варианты ответов. Широкое использование дидактического и наглядного материала, таблиц с опорными словами способствуют формированию прочных знаний и умений, направленных на развитие диалогической и монологической речи.

Литература:

1. Быкова «Развитие связной речи глухих учащихся начальных классов»
2. Вишневская Е.Е. Методика развития разговорной речи. — Л., 1979. — с. 25.
3. Глебова «Обучение глухих школьников русскому языку в 5–7 классах»
4. Зикеев А.Г. Развитие речи слабослышащих учащихся. — М., 1976 — С. 204.
5. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. — М.: Просвещение, 1979
6. Колтунено, Носкова «Обучение русскому языку в 5–7 классах»
7. Леонтьев А.А. Функции и формы речи// Основы теории речевой деятельности. — М., 1974. — С. 253–254.
8. Пустовалов, Сенкевич «Пособие по развитию речи», глава «Развитие устной речи».
9. Сиротина О.Б. Русская разговорная речь. — М., 1983. — С. 53.
10. Эльконин Д.Б. Детская психология. — М., 1960.-с. 107

8. ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные педагогические технологии подготовки мастеров производственного обучения по рабочей профессии «Оператор ЭВМ»

Балунова Светлана Альбертовна, аспирант, преподаватель
Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина

В нынешней экономической ситуации актуальна проблема профессиональной подготовки рабочих кадров, которая требует разработки новой модели развития средней профессиональной школы, ее серьезного реформирования на основе прогрессивных образовательных технологий. Основой профессионального образования должны стать не столько учебные дисциплины, сколько способы мышления и деятельности, важна неотрывность теоретического обучения от производственного. Современные педагогические технологии помогут эффективно осуществлять общее и профессиональное развитие будущих выпускников, повышать уровень их социально-профессионального развития личности в целом.

В современном профессиональном образовании выделяются следующие средства, повышающие качество образования:

- дуальная целевая профессиональная форма подготовки студентов;
- персонализированные модели подготовки;
- развитие блочно-модульного обучения;
- информационно-коммуникационное обеспечение профобразования;
- научно-методическое обеспечение;
- психологическое обеспечение [1 с. 18].

Сегодня в условиях современного информационного общества необходимо использовать в учебном процессе более продуктивные методы с использованием ИКТ и возможностями сети Internet, позволяющие организовать учебный процесс с учетом профессиональной направленности обучения в рамках информационно-образовательного пространства, с ориентацией на личность студента, его интересы, способности и склонности.

Внедрение новых образовательных стандартов среднего профессионального образования третьего поколения обеспечивается введением **интегративно-компетентного подхода**, который реализуется на основе следующих принципов: принцип персонификации, принцип модульно-компетентностной ориентации учебно-воспитательного процесса, принцип психологической комфортности.

Совокупность данных принципов обуславливает развитие **кроссдисциплинарных технологий** профессионального обучения, которые преодолевают дисциплинарные границы для объяснения одного предмета понятиями другого [5, с. 15]. Кроссдисциплинарность — это не простая междисциплинарность. Она исследует проблемы, которые идут вразрез с существующими дисциплинами, изучаются в них с различными акцентами. Особенность данных технологий состоит в том, что в процессе обучения активно используются **различные виды проектирования**, которые рассматриваются как целеустремленная система, способная к самоорганизации и самоуправлению учебной деятельности:

— *проектно-кейсовая* технология основана на участии студентов в разработке, реализации научно-образовательных и научно-производственных проектов, в комплектовании кейсов, на специально организованных занятиях-практикумах;

— *системно ориентированная технология* направлена на поэтапное формирование компонентов профессиональной компетенции студентов при решении многофакторных профессионально ориентированных учебных задач;

— в рамках *мегапроектной мультиагентной сетевой технологии* осуществляется интеграция информационных ресурсов и консолидация агентов профессионального образования, научно-исследовательских институтов и промышленных предприятий, обеспечивающих участие студентов в создании и реализации учебно-исследовательских и научно-производственных проектов [6, с. 5].

Новые требования к организации практико-ориентированного обучения в рамках освоения профессионального модуля по рабочей профессии «Оператор ЭВМ» в рамках подготовки мастера производственного обучения техника-программиста, используя кроссдисциплинарные технологии, могут осуществляться через создание информационно — образовательной среды (ИОС). Данное ИОС позволяет реализовать дидактические возможности инновационных технологий при помощи ИКТ

и современных сетевых сервисов, эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу студентов, обеспечивая тем самым целенаправленное развитие их самостоятельной познавательной деятельности, профессиональной компетентности.

Проектно-кейсовая технология требует творческого подхода к программе МКД профессионального модуля, интегрирует знания по ряду дисциплин, развивает самостоятельность, инициативу, организаторские способности. Данная технология состоит в том, что по каждому разделу рабочей программы МКД студенты получают так называемый *кейс*, содержащий пакет учебной литературы, мультимедийных материалов, тесты, практикумы, задачки, а также электронную рабочую тетрадь, разнообразные другие учебно-методические материалы. Выполняя учебный проект, используя возможности ИОС и кейс с дидактическими материалами, студенты активно используют такие сетевые сервисы, как совместное редактирование различных on-line документов, вики, блоги, фото и видеосервисы, карты знаний, ленты времени, схемы и другие средства визуализации. Будущие специалисты на производственном обучении осваивают по программе Intel «Обучение для будущего» курс «Введение в информационные и педагогические технологии», создают сетевые проекты на вики-сайте. Проектная технология позволяет создать условия деятельности, максимально приближенные к реальным, обеспечивая формирование профессиональных компетенций, развитие информационных и познавательных умений. Проектно-кейсовый метод на базе ИОП развивает у студентов проектировочные, аналитические, практические, коммуникативные, творческие, социальные умения, навыки самоанализа.

Многофакторные профессионально ориентированные учебные задачи, согласно **системно ориентированной технологии**, могут быть следующего типа: логико-рефлексивные, поисково-рефлексивные, рефлексивно — исследовательские, рефлексивно-творческие — высокопроблемные задачи, решение которых обеспечивает формирование профессионально-творческой личности. Подобный квазипрофессиональный опыт будущие специалисты могут получить при работе с учебным проектом «Фирма», который способствует формированию профессиональных компетенций по рабочей профессии. Оформление документации фирмы, создание логотипа, обработка экономической информации с помощью электронных таблиц и базы данных, создание сайта фирмы, выполнение рекламы в виде буклета и презентации с использованием сложных векторных и растровых изображений, выполнение простейших чертежей в системе автоматизированного проектирования, работа с электронной почтой и с сервисами Google — виды работ, которые студенты выполняют два семестра на производственном обучении, используя потенциал ИОС.

Вики-сайт является мощной творческой и обучающей площадкой для студентов и преподавателей вуза. Студенты

в данной **мегапроектной мультиагентной сетевой технологии** совместно с преподавателями пишут вики-статьи, занимаются проектной и исследовательской деятельностью, обучаются по программам Intel, обсуждают различные проблемы, участвуют в конкурсах. Организация сетевых конкурсов профессионального мастерства, обсуждение творческих работ по компьютерной графике, мультимедиа технологиям, обмен опытом в процессе производственного обучения превращает Вики-сайт в средство реализации кроссдисциплинарных технологий при подготовке по рабочей профессии «Оператор ЭВМ».

Одним из направлений модернизации контрольно-оценочного процесса, повышения качества обучения студентов, согласно интегративно-компетентностному подходу, стандартизации требований «на входе и выходе» на разных уровнях обучения стал web-портфолио, как альтернативный способ формирования и оценивания профессиональной компетентности.

Определений **Web-портфолио** существует много, в каждом подчеркиваются свои детали, но в целом можно сказать, что речь идет о персонализированных онлайн-коллекциях работ некоего автора и связанных с ними комментариев и оценок. Web-портфолио основано на гипертекстовых технологиях, позволяющих реализовать связи между компонентами перекрестных ссылок, дающих возможность студенту хранить в Интернете большой объем информации, находящейся в свободном доступе. При создании web-портфолио студент получает навыки работы с Интернет технологиями, осваивает новые для себя программы и приемы, гипертекстовые технологии, что способствует развитию медиакомпетентности. Анализ современных on-line изданий показал, что одним из неотъемлемых преимуществ данного метода можно считать — возможность демонстрации результатов образовательно-профессиональных достижений студентов в виртуальном пространстве перед потенциальным работодателем. Данная технология давно и успешно используется в американских и европейских университетах. В Западной педагогике принято выделять три основных вида «web-портфолио»: развития, размышлений, репрезентационный.

Web-портфолио — современная эффективная форма оценивания, помогающая решать следующие важные педагогические задачи:

- поддерживать высокую учебную мотивацию студентов;
- поощрять самостоятельность, расширять возможности самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и самооценочной деятельности студентов;
- формировать умение учиться, строить собственную учебную деятельность;
- содействовать индивидуализации образования;
- закладывать предпосылки и возможности для успешной социализации;

- проследить индивидуальный прогресс студента;
- оценить его образовательные достижения. [4, с. 20]

При подготовке по рабочей профессии «Оператор ЭВМ» метод web-портфолио успешно применяется, как форма промежуточной аттестации по изучению МДК профессионального модуля, учебной практики будущих специалистов. На основе портфолио можно формировать рейтинги студентов, проводить анализ активности и контролировать развитие в профессиональной деятельности, защита материалов (индивидуальная, групповая) может быть составной частью экзамена или эффективной формой итоговой аттестации.

Структура электронного портфолио может быть следующей (рекомендуется по рабочей профессии):

- приветствие (фото, несколько слов автора);
- резюме;
- философия образования (профессиональные позиции, обоснование выбора профессии, индивидуальный учебный план, ожидания от предметов спецподготовки);
- личное (жизненные принципы, автобиография, фотоальбом);
- достижения (образовательные, профессиональные, личные);
- рефлексия;
- ресурсы (полезные ссылки), контакты [7, с. 12].

При подведении итогов по окончании семестра проводится организованная защита портфолио. Каждый документ портфолио оценивается отдельно на основании качественных характеристик критериев, разработанных для каждого вида документов заранее. Общую оценку портфолио составляют следующие оценки:

- количественная оценка вариативной и инвариантной частей портфолио, полученная на основе качественных характеристик критериев;
- количественная оценка по уровню самостоятельности выполнения;
- качественная оценка за отчет о групповой работе [2, с. 37].

Одним из самых распространенных способов оценивания является модель «Итог» [3, с. 152], которая может заполняться как индивидуально, так и в группе.

Литература:

1. Грибова Л.Н. Проектирование содержания среднего профессионального образования нового поколения: монография, ВГИПУ, 2011, – 18 с.
2. Григорьева О.Ю. Реализация технологии «портфолио» в процессе подготовки мастера профессионального обучения // Среднее Профессиональное Образование, №5, 2010, – С 36–37.
3. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М.: Просвещение, 2011, – с. 132–152
4. Иванова Л.А. Педагогические возможности WEB-портфолио как форма оценивания учебных достижений студентов педагогических специальностей // Инновации в образовательном пространстве: Сборник научных статей /отв. И научный ред. Проф. В.А. Адольф: Сибирский федеральный университет. Красноярск, 2010. – с. 19–23.
5. Коршунова В.В. Организация исследовательской деятельности по информатике при создании Е-портфолио: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Москва, 2009. – 15 с.

| | |
|---|---|
| И | Интересные моменты портфолио. Что понравилось в нем особенно? |
| Т | Темы, которые были раскрыты лучше всего (полнее, доказательнее, глубже) |
| О | Оценка портфолио на основании собственных критериев |
| Г | Главный вывод по всему портфолио |

Безусловно, на преподавателя возлагается большая ответственность за организацию формирования портфолио. Контроль над ведением и своевременностью пополнения материалами, систематическая проверка и оценка, помощь студентам в оформлении – это сложная, требующая времени работа. По мнению самих студентов, технология web-портфолио способствует формированию критического мышления к учебной деятельности, расширяет возможности обучения и исследования, включает студентов в понимание процесса внешней оценки и развивает их заинтересованность во внутренней самооценке, позволяет анализировать индивидуальные затруднения и найти пути их преодоления, мотивирует планирование карьеры. Метод web-портфолио поможет получить новые качественные данные об образовательных и личностных притязаниях студентов по рабочей профессии, усилить их личностную мотивацию на включенность в свое образование и ответственность за образовательный результат, дает новый толчок к развитию проблемы оценки и как нельзя лучше отвечает задачам организации обучения в информационно-образовательном пространстве.

В условиях модернизации системы среднего профессионального образования, опираясь на интегративно-компетентностный подход, необходимо активно использовать кроссдисциплинарные педагогические технологии на основе информационно-образовательной среды курса производственного обучения при подготовке операторов ЭВМ. Рассмотренные современные педагогические технологии расширяют возможности обучения и исследования, способствуют формированию критического мышления, правильной самооценке, усиливают мотивацию к получению знаний, помогают студенту выстраивать свою личностную траекторию обучения, мотивируют планирование карьеры.

6. Мухаметзянова Г.В. Приоритетные задачи профессионального образования в современной теории и практике // Среднее Профессиональное Образование, №10, 2010, — С. 2–7.
7. Смолянинова О.Г. Технология электронного портфолио студента // Профессиональное образование, №12, 2010, — с. 11–12.

Современные образовательные технологии в контексте новых федеральных государственных образовательных стандартов

Власова Наталья Викторовна, преподаватель
Тальменский сельскохозяйственный техникум (Алтайский край)

Для эффективной организации образовательного процесса, в рамках реализации новых ФГОС, необходима не только современная материально-техническая база, учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, но тесное взаимодействие с работодателями.

Каким образом организовать систему подготовки компетентных специалистов, отвечающих большинству требований работодателей. При этом работодатель чаще предъявляет требования к молодому специалисту, относящиеся к общим компетенциям: работать в команде, принимать самостоятельные решения, мобильно перестраиваться, ставить и решать новые профессиональные задачи.

С названных позиций в качестве образовательной стратегии кейсовый метод обучения (case-study) представляется наиболее функциональным.

Кейс-метод — это метод активного обучения на основе реальных ситуаций (идет формирование проблемы и путей её решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий). [1]

Принципиальные особенности метода исследования ситуаций следующие:

- а) центральный пункт — проблема, а не предмет;
- б) кейс должен иметь дело с конкретным объектом, а не только с общей теорией;
- в) обучаемые обязаны активно участвовать в процессе обучения, а не только быть пассивными слушателями;
- г) возможно не одно решение проблемы.

Ситуационная методика опирается и включает в себя многочисленные методы преподавания, но предпочтение отдается методам стимулирования и мотивации учебно-воспитательной деятельности. Таким образом, кейс-метод можно представить как сложную систему, в которую интегрированы другие, более простые методы познания. В него входят моделирование, системный анализ, проблемный метод, игровые методы и другие формы и методы преподавания. [2]

Основной принцип метода конкретных ситуаций заключается в инициировании самостоятельного изучения ситуации студентами, формировании их собственного ви-

дения проблем и их решения, выработке умения дискутировать и обсуждать ситуацию со своими коллегами, преподавателями. Традиционным, классическим подходом к проведению занятия в технологии «кейс-стади» является разбор ситуации в малых группах с последующей презентацией в общей аудитории, хотя возможен и самостоятельный, индивидуальный письменный разбор ситуаций с последующим обсуждением в аудитории.

Признаки метода case-study:

1. Наличие модели социально-экономической системы, состояние которой рассматривается в некоторый дискретный момент времени.
2. Коллективная выработка решений.
3. Многоальтернативность решений; принципиальное отсутствие единственного решения.
4. Единая цель при выработке решений.
5. Наличие системы группового оценивания деятельности.
6. Наличие управляемого эмоционального напряжения обучаемых.

Технологические особенности метода case-study:

1. Метод представляет собой специфическую разновидность исследовательской аналитической технологии, т.е. включает в себя операции исследовательского процесса, аналитические процедуры.
2. Метод case-study выступает как технология коллективного обучения, важнейшими составляющими которой выступают работа в группе (или подгруппах) и взаимный обмен информацией.
3. Метод case-study в обучении можно рассматривать как синергетическую технологию, суть которой заключается в подготовке процедур погружения группы в ситуацию, формировании эффектов умножения знания, инсайтного озарения, обмена открытиями и т.п.
4. Метод case-study интегрирует в себе технологии развивающего обучения, включая процедуры индивидуального, группового и коллективного развития, формирования многообразных личностных качеств обучаемых.
5. Метод case-study выступает как специфическая разновидность проектной технологии. В обычной обучающей проектной технологии идёт процесс разрешения имеющейся проблемы посредством совместной деятель-

ности студентов, тогда как в методе case-study идёт формирование проблемы и путей её решения на основании кейса, который выступает одновременно в виде технического задания и источника информации для осознания вариантов эффективных действий.

6. Метод case-study концентрирует в себе значительные достижения технологии «создания успеха». В нём предусматривается деятельность по активизации студентов, стимулирование их успеха, подчёркивание достижений обучаемых. Именно достижение успеха выступает одной из главных движущих сил метода, формирования устойчивой позитивной мотивации, наращивание познавательной активности.

Основная функция метода case-study — учить студентов решать сложные неструктурированные проблемы, которые не возможно решить аналитическим способом.

Наиболее успешно кейс технологии можно использовать на уроках экономики, права, обществознания, истории по темам, требующим анализа большого количества документов и первоисточников. Кейс технологии предназначены для получения знаний по тем дисциплинам, где нет однозначного ответа на поставленный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. К кейс технологиям, активизирующим учебный процесс относятся:

Метод инцидента. Особенность этого метода в том, что обучающийся сам находит информацию для принятия решения. Студенты получают краткое сообщение о случае, ситуации в стране, организации. Для принятия решения имеющейся информации явно недостаточно, поэтому ученик должен собрать и проанализировать информацию, необходимую для принятия решения. Так как для этого требуется время, возможна самостоятельная домашняя работа.

Метод разбора деловой корреспонденции. Студенты получают материал с описанием ситуации; пакет документов, помогающих найти выход из сложного положения и вопросы, которые позволяют найти решение.

Метод ситуационного анализа. Самый распространенный метод, поскольку позволяет глубоко и детально исследовать сложную ситуацию. Студенту предлагается текст с подробным описанием ситуации и задача, тре-

бующая решения. В тексте могут описываться уже осуществленные действия, принятые решения, для анализа их целесообразности. [3]

В целом ситуационное обучение позволяет решить следующие задачи:

- научиться принимать верные решения в условиях неопределённости;
- разрабатывать алгоритм принятия решений;
- применять полученные теоретические знания для решения практических задач;
- учитывать другие мнения при принятии окончательного решения.

Несомненным достоинством кейс-метода является развитие системы ценностей, жизненных установок, мироощущения. Метод ситуационного обучения позволяет преодолеть сухость изложения материала: намного интереснее связать историю, обществознание с жизненной ситуацией, чем говорить прописные истины о нравственности и давать классический анализ историческому событию.

Результаты работы с кейсом

Метод кейс-стади имеет очень широкие образовательные возможности. Многообразие результатов, возможных при использовании метода можно разделить на две группы — учебные результаты — как результаты, связанные с освоением знаний и навыков (Освоение новой информации, методов сбора данных, методов анализа. Умение работать с текстом, соотнесение теоретических и практических знаний), и образовательные результаты — как результаты образованные самими участниками взаимодействия, (создание авторского продукта, повышение уровня профессиональной компетентности, появление опыта принятия решений, действий в новой ситуации, решения проблем). Воздействие метода case-study на формирование личности студента нуждается в дополнительных исследованиях. Однако, опираясь на мировой опыт, можно утверждать, что этот метод способствует формированию таких качеств будущего специалиста, в которых нуждается рыночная экономика. Ниже представлена конкретная корреляция между отдельными качествами будущего специалиста и возможностями воздействия метода case-study на их формирование [4]

| Качества специалиста | Их характеристика | Воздействие метода case-study на их формирование |
|------------------------------------|---|--|
| Способность принимать решения | Умение вырабатывать и принимать модель конкретных действий | Сопоставление и оценка достоинств и недостатков различных ситуаций, выделение логики развития ситуации |
| Способность к обучению | Способность к поиску новых знаний, овладение умениями и навыками самоорганизовывать своё обучение | Постоянный поиск новой информации в процессе анализа ситуации |
| Системное мышление | Способность к целостному восприятию объектов в их структурно-функциональной выраженности | Всестороннее осмысление ситуации, её системный анализ |
| Самостоятельность и инициативность | Умение индивидуально вырабатывать и активно реализовывать решения | Высокая индивидуальная активность в ситуациях неопределённости |

| | | |
|---------------------------------------|---|--|
| Готовность к изменениям и гибкость | Желание и способность быстро ориентироваться в изменившейся ситуации, адаптироваться к новым условиям | Выработка поведения в постоянно меняющихся ситуациях анализа |
| Коммерческая и деловая ориентация | Установка на продуктивную деятельность по достижению практического результата | Постоянный поиск ответа относительно практического результата в ситуации |
| Умение работать с информацией | Способность искать информацию, проводить её анализ. Переводить её из одной формы представления в другую | Постоянный поиск, выделение, классификация, группировка, анализ и представление информации |
| Упорство и целеустремлённость | Умение отстаивать свою точку зрения, перебороть противодействие со стороны партнёров | Умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения |
| Коммуникативные способности | Владение словом и неязыковыми средствами общения, умение вступать в контакт | Постоянное высказывание своей позиции, умение слушать и понимать собеседника |
| Способность к межличностным контактам | Способность производить благоприятное впечатление на партнёра по взаимодействию | Постоянное стремление произвести хорошее впечатление на преподавателя и других студентов |
| Проблемность мышления | Способность видеть проблемы | Поиск проблемы и определение её основных характеристик |
| Конструктивность | Способность вырабатывать модели решения проблем | Поиск путей разрешения проблемы в кейсе |
| Этичность | Владение этическими нормами и правилами нравственного поведения в условиях коллективного взаимодействия | Постоянное коллективное взаимодействие, конкуренция |

Проведение занятия в методе «кейс-стади» меняет всю систему отношений в учебном процессе: «преподаватель — студент», «студент — учебный материал», «студент — другие студенты». Студент нацелен на конструктивный диалог с преподавателем и студентами, способность высказывать и отстаивать свою точку зрения. Такой подход в целом повышает эффективность обучения, приближая его к будущей практической дея-

тельности. Таким образом, метод кейс-стади — это не просто методическое нововведение, распространение метода напрямую связано с изменениями в современной ситуации в образовании. Можно сказать, что метод направлен не столько на освоение конкретных знаний, или умений, сколько на развитие общего интеллектуального и коммуникативного потенциала студента и преподавателя.

Литература:

1. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении // Специалист. — 2010. — N 4. — С. 22–23.
2. Смолянинова, О.Г. Инновационные технологии обучения студентов на основе метода Case Study // Инновации в российском образовании: сб. — М.: ВПО, 2000.
3. Метод кейс решений (case-study) — создание кейсов, обсуждение кейсов, анализ, проблема. — <http://www.cases.ru/>,
4. Кейс метод. Окно в мир ситуационной методики обучения (case-study). — www.casemethod.ru

Педагогические условия формирования информационной компетентности будущих учителей начальных классов

Дедюхина Анастасия Александровна, преподаватель
ГБОУ СПО Педагогический колледж № 18 «Митино»

Включение России в мировое образовательное пространство, информатизация общества, в том числе и системы образования, накладывает определенные требования к процессу формирования профессиональной компетентности будущего специалиста.

А.И. Ракилов, исследуя становление информационного общества, отмечает, что распространение информационных технологий способствует изменению стиля мышления, образа жизни, способов ориентации человека в социальном пространстве [1]. Эти факторы послужили

толчком к становлению такого процесса как информатизация образования, пересмотру целей профессионального образования, в том числе и в области подготовки учителя начальных классов.

Согласно классификации М.Б. Лебедевой, в условиях информатизации образования, цели профессиональной подготовки специалиста делятся на три группы:

1. Отвечающие требованиям информационного общества (связанные с основными пользовательскими умениями по работе с техническими устройствами и программным обеспечением, использованием сети Интернет);

2. Диктуемые требованиями педагогической профессии (обеспечивающие проектирование обучения, поиск и представление учебной информации с использованием ИКТ). При этом будущему учителю необходимо готовиться не только к использованию ИКТ технологий как средству визуализации информации, но и к новому типу учебной деятельности, которая будет осуществляться в условиях компьютеризации;

3. Мировоззренческие, связанные с требованиями общей культуры специалиста, продиктованные особенностями развития современного общества (формирование у учащихся информационной культуры, информационной картины мира). [2]

На государственно-правовом уровне необходимость формирования информационной компетентности будущего учителя начальных классов отражена в следующих документах: Федеральные Государственные Образовательные Стандарты (далее ФГОС), Концепция формирования информационного общества в России, Программа «Развитие образования города Москвы на 2012–2016 гг. «Столичное образование», Национальная доктрина образования. Информационная и коммуникационная компетентности отнесены к ключевым компетентностям педагога, что говорит о заинтересованности государства в подготовке конкурентоспособных, квалифицированных кадров для системы образования.

Так, основными задачами информатизации системы образования города Москвы, отраженными в Целевой программе «Столичное образование-5», являются — обеспечение профессиональной ИКТ-компетентности выпускников системы среднего, высшего и дополнительного профессионального образования; наличие в общеобразовательных учреждениях кадров, обладающих ИКТ-компетентностью; сертификация учебной ИКТ-компетентности по всем направлениям общеобразовательного процесса для выпускников всех ступеней образования; наличие в 90% общеобразовательном учреждении учителей, обладающих ИКТ-компетентностью по всем направлениям образовательного процесса. Таким образом, неоспорима необходимость формирования ИКТ-компетентности будущего учителя начальных классов на всех ступенях его образования.

Требования усилить подготовку будущих учителей начальных классов в области информационных технологий обусловлены также:

1. Введением ФГОС НОО, предусматривающих «приобретение первоначальных знаний о правилах создания предметной и информационной среды и умений применять их для выполнения учебно-познавательных и проектных художественно-конструкторских задач»

2. Формированием единого информационного образовательного пространства;

3. Расширением возможностей предъявления учебной информации;

4. Ростом требований к программно-методическому обеспечению учебного процесса.

Особенностью профессиональной деятельности учителя начальных классов является то, что именно он адаптирует детей к образовательной среде, показывает особенности обучения и самообразования в условиях информационного общества, реализует развивающую функцию обучения в условиях информационной среды школы. Начальное звено, как педагогическое явление, проявляется в том, результат обучения должен быть определен как завершенность этапа психического и личностного развития ребенка. Преподавание любого предмета в начальной школе должно осуществляться с учетом возрастных особенностей младших школьников, с привлечением специфических для этого этапа форм и методов обучения. Учителю начальных классов приходится синтезировать методические знания по отдельным дисциплинам в единое целое.

Однако анализ текущего состояния в области формирования информационной компетентности студента педагогического колледжа позволяет сделать следующие выводы:

1. Активно формирующаяся информационно-образовательная среда начальной школы, наполнение аппаратно-программными средствами, базами данных, технологиями сбора, накопления, передачи информации, средствами доступа к глобальным информационным ресурсам движется более быстрыми темпами, чем формируется готовность педагогического сообщества к использованию этих средств в профессиональной деятельности.

2. Недостаточно разработаны критерии и показатели, позволяющие диагностировать уровень сформированности ИКТ будущих учителей начальных классов.

3. Не определены специфические критерии, отражающие особенности профессиональной деятельности учителя начальных классов в условиях информатизации обучения.

В современных условиях, когда информация становится стратегическим ресурсом развития общества, а знания требуют постоянного обновления, становится очевидным, что современное образование — это непрерывный процесс. Для начальной школы это означает смену приоритетов в расстановке целей образования: одним из результатов обучения и воспитания должна стать готовность детей к овладению современными технологиями получения информации и способность использо-

вать ее для дальнейшего самообразования. Для реализации этих целей возникает необходимость применения в практике учителя начальных классов разных стратегий обучения младших школьников, и, в первую очередь, использование информационных технологий в учебно-воспитательном процессе.

Так, В.В. Кюршунова определяет специальную информационную компетентность учителя начальных классов как профессионально-личностное качество педагога, представляющее собой совокупность знаний, умений и ценностного отношения к эффективному использованию новых информационных технологий обучения в учебном процессе начальной школы. [3]

Мылова И.Б. исследуя информационно-технологическую компетентность учителя начальной школы, приводит следующие примеры задач, способы решения которых имеют определенную профессиональную специфику:

- Оформление в электронном виде деловой документации, связанной с административно-управленческой деятельностью школы, деятельностью классного руководителя, учителя начальной школы на основе использования программных платформ для коллективной деятельности работников школы в едином информационном пространстве;
- Разработка пакетов раздаточных, демонстрационных, учебных материалов для организации работы младших школьников на уроках и внеклассных занятиях с использованием специализированных программных средств и ресурсов Интернета;
- Вариативное использование способов работы с электронными источниками при решении задач профессионального роста;
- Взаимодействие с коллегами по организации учебного процесса на основе сетевых программных средств;
- Разработка индивидуальных учебных планов и программ в использовании электронных материалов (нормативных документов, методических материалов, представленных в интернете, школьных нормативных документов, методических разработок коллег и т.д.). [4]

При этом, особенностями профессиональной деятельности учителя начальных классов являются:

- работа по формированию учебной деятельности учащихся,
- работа по освоению младшими школьниками системы знаний и опыта специфической для предметных областей деятельности,
- работа по выявлению и развитию способностей обучающихся, коррекционная работа по адаптации ребенка к обучению в школе,
- организация научно-исследовательской и творческой деятельности детей,
- работа с родителями и организациями по развитию внутришкольной социальной среды. [5]

И именно эти формы профессиональной деятельности должны быть подкреплены информационным сопровождением.

Анализируя представленные выше понятия, можно сделать вывод, что авторы трактуют понятие информационной компетентности учителя начальных классов как способность решать профессиональные задачи с использованием технических средств. Однако стремительное внедрение новых информационных технологий в начальную школу накладывает новые требования к составу информационной компетентности. Учитель начальных классов должен быть готов к реализации информационно-деятельностного подхода, заложенного в ФГОС начального образования, а также к осуществлению профессиональной деятельности в качестве субъекта информационной образовательной среды, реализованной на основе современных информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, учитель начальных классов должен быть готов:

- понимать и осознавать сущность происходящих перемен в содержании обучения и способах деятельности младших школьников;
- обладать компьютерной грамотностью;
- владеть навыками формирования информационной грамотности младшего школьника.

Проблему формирования информационной компетентности учителя начальной школы в рамках педагогического колледжа может решить создание ряда **педагогических условий**:

1. Выявление и реализация структуры и содержания формирования информационной компетентности учителя начальных классов.

ФГОС СПО предусматривают подготовку будущих учителей начальных классов в области ИКТ только в рамках дисциплины «Информатика и информационные технологии в профессиональной деятельности». Конечно, этого крайне недостаточно. Поэтому, целесообразным является выделение вариативных часов на введение междисциплинарного курса «Информатика с методикой преподавания», в котором рассматривались бы аспекты формирования общеучебных умений и навыков в условиях информатизации.

Так, в рамках данного курса рассматривается методика работы с программой «МАТРешка». Математический он-лайн тренажер **Мат-Решка** представляет собой интерактивную среду обучения математике для младших школьников, позволяющую каждому ребёнку двигаться по собственной образовательной траектории, определяемой его математической подготовкой и результатами выполнения заданий.

Инструмент для формирования и анализа генеалогических деревьев **Живая Родословная** предназначен для создания, редактирования, распечатывания и представления в Интернете больших генеалогических деревьев.

С помощью данной программы можно:

- организовать исследовательскую и проектную деятельность учащихся на уроках истории, русского языка и литературы, а также в рамках образовательной области «Искусство».

- создать собственное Родословное Дерево.
- проследить по родословным перипетии личной жизни исторических деятелей, писателей, поэтов, художников и музыкантов

Мультимедийная среда Кликер-5 предоставляет прекрасные возможности для развития способностей ребенка и может использоваться при изучении математики, и чтения, и иностранного языка.

2. Усиление профессиональной направленности через создание информационно-образовательной среды.

Годы обучения, проведенные студентами в рамках информационной образовательной среды колледжа позволят перенести опыт в дальнейшую профессиональную деятельность. В связи с этим, одной из задач системы среднего педагогического образования является построение и эффективное функционирование информационной среды с включение в эту деятельность студентов.

Оптимальная информационная среда учебного заведения — это поле творческой деятельности в школе всех субъектов образования: учителей, учеников, родителей и администрации. Для функционирования информационной среды необходимо сформировать профессиональный коллектив педагогов, способный к творчеству, развитию и совместной работе в рамках общего замысла школы с использованием информационно-компьютерных технологий. Подготовка таких специалистов и есть первоочередная задача педагогических образовательных учреждений. Молодой учитель должен ясно себе представлять свою роль в информационном образовательном пространстве школы. Современная ситуация складывается так, что выпускникам педагогических колледжей предстоит не столько работать в условиях информационной образовательной среды школы, сколько участвовать в ее формировании. Молодой учитель должен четко представлять себе задачи информатизации школы, перспективы развития данного направления.

3. Придание учебной работе творческого характера через включение студентов в проектную деятельность с использованием ИКТ на протяжении всего процесса обучения.

Использование проектной деятельности наиболее актуально в процессе подготовки студентов педагогического колледжа, т.к. именно будущие учителя принесут опыт проектной деятельности в школы, реализующие новые образовательные стандарты. Проектная работа уже активно используется и в начальной школе. Конечно, будущий учитель должен иметь четкое представление о сущности проектной деятельности, о возможностях применения данного метода в учебном процессе начальной школы, об этапах реализации проекта, формах его представления.

Е.С. Полат дает такое определение методу проектов в современном понимании: «...метод», предполагающий «определенную совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или

иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов» [6]. Проектный метод позволяет отойти от авторитарности в обучении, всегда ориентирован на самостоятельную работу учащихся. С помощью этого метода учащиеся не только получают сумму тех или иных знаний, но и обучаются приобретать эти знания самостоятельно, пользоваться ими для решения познавательных и практических задач.

4. Включение в педагогическую практику опыта использования информационных технологий при подготовке и проведении пробных уроков.

Одной из задач колледжа является также создание условий для апробации средств ИКТ в процессе прохождения педагогической практики.

Педагогическая практика пробных уроков является важнейшим звеном в системе профессиональной подготовки учителя. Метод преподавания можно изучить со слов преподавателя или по книге, но приобрести навык в употреблении этого метода можно только в процессе практики. Педагогическая практика пробных уроков — важнейший путь соединения теории с практикой, возможность реализации знаний в конкретной деятельности.

Использование ИКТ при подготовке и проведении пробных уроков помогает реально формировать в условиях естественного педагогического процесса методическую рефлексию, когда для студента предметом его размышлений становятся средства и методы собственной педагогической деятельности, процессы выработки и принятия практических решений, в том числе в рамках информатизации обучения. Объективный анализ собственной деятельности поможет студенту осознать трудности, возникающие у него в работе и найти педагогически целесообразные пути их преодоления.

5. Осуществление оценки эффективности процесса формирования информационной компетентности студента педагогического колледжа в рамках учебно-воспитательного процесса.

Система критериев уровня сформированности информационной компетентности должна:

- Характеризовать различные стороны деятельности студентов;
- Содержать количественные показатели;
- Отражать специфику профессиональной деятельности учителя начальных классов;
- Быть удобной для практического использования.

Так, в качестве критериев сформированности информационной компетентности студента могут быть выбраны:

1. эффективность решения собственных учебно-образовательных задач на основе средств информационных и коммуникационных технологий, так как появился новый и более продуктивный педагогический инструмент, соответствующий современному информационному обществу;
2. готовность студентов к формированию у младших школьников компьютерной грамотности;

3. готовность студентов к освоению новых программных средств, так как происходит непрерывный процесс их модернизации и обновления;

4. способность организовать учебный процесс в начальной школе на основе средств информационных и коммуникационных технологий;

5. умение использовать средства информационных и коммуникационных технологий для управленческой и

методической работы.

Таким образом, реализация рассмотренных педагогических условий позволит в рамках образовательного процесса педагогического колледжа подготовить специалиста, готового применять достижения научно-технического прогресса для повышения эффективности своей деятельности, обеспечить соответствие подготовки учащихся современным условиям и стандартам.

Литература:

1. Ракитов А.И. Прогноз развития науки и технологии в России на период до 2025 года // Вестник РАН. — М., 1998. — № 8. — с. 746–753.
2. Лебедева М.Б. Система модульной профессиональной подготовки будущих учителей в области информационных и коммуникационных технологий Монография. СПб., 2006
3. Кюршунова В.В. Становление информационной компетентности будущего учителя начальных классов: дис. ... канд. пед. наук [Текст] / В.В. Кюршунова. — Петрозаводск, 2006.
4. Мылова Ирина Борисовна. Методическая система обучения информационным технологиям учителей начальных классов: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Мылова Ирина Борисовна; [Место защиты: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена]. — Санкт-Петербург, 2007. — 302 с.: ил. РГБ ОД, 71 08—13/44
5. Ситникова, Л.Д. Формирование информационно-коммуникационной компетентности будущих учителей начальных классов / Л.Д. Ситникова // Информатика и образование, №2, 2010 г., С. — С. 97–102 (0,36 п.л.).
6. Е.С. Полат. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат — М., 2000

Возможности проектных технологий по формированию проектировочных умений обучающихся в профессиональном обучении

Дубровина Ольга Сергеевна, зав. лабораторией проблем профессионального воспитания
Челябинский институт развития профессионального образования

В статье показаны преимущества использования метода проектов при применении компетентностного подхода в обучении. В качестве примера рассматривается процесс формирования проектировочных умений у будущих специалистов коммерческой деятельности.

Ключевые слова: метод проектов, проектные технологии, проектировочные умения, функции метода проектов

Поиск путей и средств реализации стратегических установок и идей отраженных в новых нормативных образовательных документах (ФГОС нового поколения, национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», проект закона РФ «Об образовании»), анализ достигнутых результатов реформирования системы образования ставят перед педагогической наукой новые задачи, охватывающие как методический, так и ценностно-целевой уровень организации образовательной деятельности.

Смена концепции вызывает подчас лавинообразный процесс локальных изменений в системе образования в целом и в каждом ее звене в отдельности. Образовательные учреждения и педагоги вносят свой вклад в совершенствование этого процесса, используя и внедряя в практику образовательной деятельности новые приемы,

методы и технологии обучения. Но нужны ли такие изменения образования? Почему нельзя обойтись прежними, проверенными методами традиционной системы образования? Ответ очевиден: изменения нужны, потому что новая ситуация требует новых подходов.

Модернизация профессионального образования происходит под воздействием изменений на рынке труда. Рыночные преобразования не только изменили спрос на рабочую силу, востребовали новые качества человеческого капитала, но и ориентированы, прежде всего, на становление личности выпускника учреждений НПО и СПО, формирование перспективного социума, создание ресурса для инновационной экономики.

Проектные технологии и методика ее решения является предметом исследования многих наук: педаго-

гики, социологии, экономики, архитектуры, дизайна и др. Применение проектных технологий в изучении различных учебных предметов и дисциплин, определение их существенных характеристик, способов разработки и методики решения позволили выделить в дидактике самостоятельное направление исследований, которое называется проектный подход в обучении (Е.С. Полат [4], В.В. Гузеев [2], Г.К. Селевко [3] и др.). В соответствии с данным подходом формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся рассматриваются как специально организованная самостоятельная образовательная деятельность обучающихся под руководством педагога по решению значимой для них проблемы.

Исследователи считают, что проектные технологии приводят к различным дидактическим результатам. Организуемые преподавателем проекты позволяют создавать проблемные профессиональные ситуации, управлять обучением, активизировать познавательную деятельность обучающихся, а также способствуют более эффективному усвоению знаний, развитию таких важных для будущего специалиста умений как проектировочные умения.

Н.Г. Чернилова рассматривает проектное обучение как развивающее, базирующееся «на последовательном выполнении комплексных учебных проектов с информационными паузами для усвоения базовых теоретических знаний» [1, с. 37].

Е.С. Полат отмечает, что в основе проектных технологий лежит «развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления» [4, с. 136].

Технология в педагогике — это совокупность, специальный набор форм, методов, способов, приемов обучения и воспитательных средств, системно используемых в образовательном процессе, один из способов воздействия на процессы развития, обучения и воспитания ребенка [5]. Дидакты и педагогические работники обращаются к этой категории, чтобы решать свои дидактические задачи. В основе проектных технологий положена идея, составляющая суть понятия «проект», что означает «брошенный вперед». Под проектными технологиями понимают «предварительный текст какого-либо документа, план, замысел, предположение что-либо сделать в будущем» [6, с. 492].

Проект всегда направлен на результат, в этом выражается его прагматическая направленность. Результат можно получить при решении актуальной профессионально или лично значимой проблемы, его можно увидеть, осмыслить, применять в реальной практической деятельности [4, с. 267].

Особую актуальность использование проектных технологий приобретает в контексте реализации компетентностного подхода. Если рассматривать проект как единство цели и действия, а умения как свойство личности выполнять определенные действия в новых условиях на

основе ранее приобретенных знаний, то очевидна взаимосвязь между процессами формирования действий и нужных умений посредством реализации проектов в профессиональном обучении. Таким образом, будущие специалисты, владея определенными знаниями, достигают определенного уровня сформированности умений, таких, как, проектировочные умения, которые позволят им успешно адаптироваться на рынке труда.

Переход российской системы образования на ФГОС нового поколения предполагает внедрение компетентностного подхода, определяющего результативно-целевую направленность профессионального образования, а практико ориентированность и деятельностная основа являются ведущими в решении учебных задач и в развитии общих и профессиональных компетенций будущего специалиста. Отличие результата при компетентностном подходе от образовательного результата в ЗУНовской системе обучения состоит в том, что первый становится системно-образующим фактором будущей профессиональной деятельности на рынке труда.

Анализ развития системы образования показывает, что меняются ценностные основания: переход от передачи знаний к деятельностно ориентированной парадигме устойчивого развития, предполагающего образование, ориентированное на результат [7, с. 158].

В нашем исследовании проектировочные умения определяются как умения проектировать целенаправленный деятельностный процесс, его результаты, условия и перспективы развития. Проектировочные умения существуют в форме деятельности и проявляются через деятельность, поэтому развитие проектных технологий в профессиональном обучении и внедрение компетентностного подхода в образовании обусловили появление в практике подготовки будущих специалистов метода проектов.

В научной литературе встречаются различные классификации проектов применяемых в профессиональном обучении. Классификации выделены в соответствии с типологическими признаками проектов [8, с. 65]:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная.
2. Предметно-содержательная область: монопроект, междисциплинарный проект.
3. Характер координации проекта: непосредственный, скрытый.
4. Характер контактов: среди участников одного образовательного учреждения, группы, города, региона, страны, разных стран мира.
5. Количество участников проекта.
6. Продолжительность выполнения проекта.

Целью организации проектной деятельности является формирование проектировочных умений обучающихся и по овладению ими будущей профессиональной деятельностью. Цель применения метода проектов в учебном процессе заключается в выработывании обо-

бщественных способов профессиональной и общественной деятельности — общие и профессиональные компетенции — путем развития разных компонентов проектировочных умений. Деятельностную основу имеют и другие методы обучения (деловая игра, тренинг, кейс-методы), но на наш взгляд именно проектный метод позволяет сформировать конкретные единицы проектировочных умений, которые образуют основу общих и профессиональных компетенций будущего специалиста.

Профессиональная деятельность специалистов коммерческой деятельности (менеджер по продажам, коммерсант в торговле, товаровед, агент коммерческий, продавец) в современных социально-экономических условиях непрерывно усложняется в силу экспоненциального роста информации, а также научно-технических и социально-экономических факторов. Поэтому для подготовки конкурентоспособного специалиста необходимо разработать научно-методическое обеспечение целевой профессиональной подготовки обучающихся, в основу которой должен быть положен метод проектов, обеспечивающий приобретение важных сегодня общих и профессиональных компетенций через формирование проектировочных умений.

Одной из важнейших общих компетенций будущего коммерсанта является «организовывать собственную деятельность, определять методы решения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество» [9 с. 5]. Важность рассматриваемой компетенции обусловлена тем, что коммерческая деятельность имеет свою специфику, осуществляется в ситуации неопределенности и требует от специалистов рынка умения решать возникающие проблемы. Это вызывает необходимость формирования у обучающихся проектировочных умений, позволяющих будущим специалистам не только понимать сущностные основы профессии, но и необходимого для ее реализации инструментария — способов, приемов, методов деятельности.

Приведем пример разработки и реализации проекта «Открытие фабрики игрушек» в содержание которого включена указанная общая компетенция. Рассматриваемый проект является междисциплинарным проектом по дисциплинам «Маркетинг», «Менеджмент», и «Управление персоналом». В ходе работы над проектом обучающиеся закрепляют изученный материал по дисциплинам, имеют возможность анализировать деятельность различных подразделений предприятия (отдел маркетинга, отдел кадров, отдел сбыта), обсуждается деятельность разнообразных должностей (менеджера, аудитора, рекламиста, промоутера, мерчендайзера). Участники проекта имеют возможность попробовать свои силы в интересующих их видах профессиональной деятельности предприятия: планирование проведения делового совещания, эффективного собеседования, ассесмент-собеседования при приеме на работу, подача объявления о вакантной должности в Интернет, разработать новый продукт, организовать и провести рекламную кампанию и многое

другое. Результатом работы над проектом является конкретный материальный продукт: план совещания, собеседования, ассесмент-собеседования, план рекламной кампании, игрушка, рекламный видеоролик. Таким образом, в процессе работы над проектом формируются проектировочные умения, входящие в основу развития общих и профессиональных компетенций.

Проектные технологии в процессе их реализации выполняют определенные функции. Рассмотрим их. Мотивационная функция активизирует мышление, побуждает обучающихся к деятельности. В методе проектов мотивация реализуется через сходства проекта с реальными условиями коммерческой деятельности. Реализация мотивационной функции в проектных технологиях — это тот стимулирующий прием обучения, который позволяет воздействовать на сознание и чувства обучающихся. Когда они погружены в проект, когда самостоятельно они проигрывают спроектированный ими же трудовой процесс, они видят и реальные результаты своего труда, и, соответственно, их мотивация к учению возрастает. Это способствует готовности к активной мыслительной деятельности у большинства обучающихся, независимо от знаний и интересов.

Информационная функция позволяет расширить информационное поле обучающихся через содержательную наполняемость проекта, с помощью различных привлекаемых источников информации (СМИ, Интернет, результаты социальных опросов и др.). В процессе работы над проектом обучающиеся осуществляют поиск дополнительных сведений (о новых профессиях, специальностях, востребованных современным рынком труда, об использовании ИКТ при проведении совещаний, собеседований, рекламных кампаний), проводят социальные опросы населения, делают сравнительный анализ явлений и процессов внешней и внутренней среды организации (SWOT-анализ, PEST-анализ). Зачастую проекты планируются таким образом, что для их реализации дополнительная информация должна обязательно быть получена в процессе самостоятельной работы обучающихся с различными источниками.

Управленческая функция проектных технологий реализуется через поэтапное развитие проектировочных умений, входящих в состав общих и профессиональных компетенций. Управляя учебным проектом преподаватель формирует проектировочные умения обучающихся, оттачивает те умения, которые необходимы в будущей профессиональной деятельности, а также через состав проектировочных умений всегда можно продиагностировать овладение обучающимися способами профессиональной деятельности на каждом этапе обучения. Таким образом, применяя соответствующие управленческие действия всегда можно корректировать ход реализации проекта и всего процесса обучения.

Продуктивность освоения профессиональной деятельности может быть задано проектировочной функцией проектных технологий. В процессе работы над проектом ос-

воение знаниями становится не совокупностью приемов, а целостностью образования, определяемым логикой работы над проектом и получением реального продукта этой деятельности. Проектировочная функция проектных технологий позволяет формировать проектировочные умения обучающихся в ходе реализации проекта они осваиваются ими и становятся свойствами личности, способных выполнять определенные действия в заданных или новых условиях на основе сформированности проектировочных умений. Учебной проектирование — это процесс, имеющий цель, алгоритм, стандарт действий, это процесс изменения существующих объектов, систем с целью создания нового продукта.

Реализация диагностической функции проектных технологий возможно при создании определенных условий, позволяющих отследить уровень сформированности про-

фессиональных компетенций будущего специалиста, сравнения данного уровня с нормативными требованиями, отраженных в стандарте по профессии или специальности. Эта функция позволяет увидеть пробелы или несоответствия в профессиональной подготовке обучающихся и спланировать мероприятия по их устранению. Оценка и сравнение умения обучающихся с заданными в стандарте позволяет избежать субъективности в оценивании деятельности обучающихся реализующих проекты.

Таким образом, развитие проектировочных умений обучающихся средствами проектных технологий, использование метода проектов при изучении как общеобразовательных, так и профессиональных модулей должны обеспечить условия для формирования проектировочных умений обучающихся и овладения обобщенными способами профессиональной деятельности.

Литература:

1. Чернилова Н.Г. Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников. [Текст] / Н.Г. Чернилова. — Саратов, 1997. — 130 с.
2. Гузев В.В. Проблемы, особенности и процедуры освоения новых образовательных технологий в педагогических коллективах. [Текст] / В.В. Гузев // Школдные технологии. — 200—0. — № 1ё. — с. 169.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии [Текст]: учебное пособие / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 225 с.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: учебное пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. — М.: Академия, 2008. — 365 с.
5. Метод проектов [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wiki/>, свободный. — Загл. С экрана. — Яз. Рус., англ.
6. Современный словарь иностранных слов [Текст]: Ок.: 20 000 слов. — М.: Рус. Яз., 1992. — 740 с.
7. Жайтапова А.А., Рудик Г.А., Белошниченко Е.В., Салтывайдиева А.С. Педагогика 21-го века на пороге школы [Текст]: информационно-методический дайджест / А.А. Жайтапова, Г.А. Рудик, Е.В. Белошниченко, А.С. Салтывайдиева. — Алматы: ББЖ КБАРИ, 2009. — 304 с.
8. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст]: Ред. Е.С. Полат. — М.: АКАДЕМА, 2001. — с. 281.
9. ФГОС СПО по специальности 100701 Коммерция (по отраслям) [Текст] / утв. приказом МОиН РФ от 05 апреля 2010 года.

Возможности историко-профессионального альбома «Жизнь как подвиг знаменитых спортсменов XX века – выпускников НПО Кузбасса» в формировании гражданско-профессиональной позиции обучающихся

Колпаченко Л.Я., зам директора по воспитательной работе;

Загуляева Д.В., студент

ГОУ НПО «Профессиональный лицей № 70», г. Новокузнецк

Козырева О.А., кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

В современной педагогической теории и практике отводится немалое значение продуктивности и состоятельности идей формирования гражданско-профессиональной позиции обучающихся, т.к. за последние 15–20 лет наша современная педагогика отступила от незы-

блемых традиционных, гуманно-личностных истин формирования и развития личности согласно трем базовым направлениям в обществе — 1) человек-гражданин, 2) человек-труженик, 3) человек-семьянин. И в результате в обществе стали происходить деформации различного ге-

неза — это и демографическая яма, напрямую связанная с третьим направлением сосуществования в обществе, опосредованно отражающая последствия первых двух, и проблемы и специфика профессионального самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и самореализации с искажением проблемы профессиональной непригодности, и проблемы смены гражданства, и проблема гражданского самоопределения, и многие другие проблемы, которые напрямую связаны с процессом и результатом формирования системы ценностей и компетенций. В контексте такого рассмотрения в качестве средства фасилитации в решении поставленных противоречий в системе профессионального образования появляется мультисредовый подход и происходит ситуативная постановка проблемы формирования гражданско-профессиональной позиции обучающихся и ее решение. *Мультисредовый подход* — это методологический подход, в структуре которого выделяется несколько сред, включающих одновременно субъекта культуры, деятельности, общения, науки, искусства, религии и пр., подобно матрешки он повторяет все качества, отношения, модели, функции и т.д. в различных ипостасях социального взаимодействия, прямо и косвенно связанного с нюансами планирования и организации ведущей деятельности и общения. Например, я-ребенок (дочь, сын), я-родитель, я-дедушка/бабушка.

Мультисредовый подход является частью полисистемного подхода, его модели и условия предопределяют то, что человек, индивид, субъект, личность может в различных средах выполнять различные роли, осуществлять разнообразную деятельность, которая вне зависимости от позиции в иерархии развития свойств и качеств (человек, индивид, субъект, личность) будет многогранно отражать особенности их и общества в продукте культуры, науки, деятельности, общения и их пересечений, трансформировать объективное согласно антропологическим, индивидуальным, субъектным и личностным моделям, опосредованных системой ограничений и возможностей пространства и времени.

Мультисреда создает человека именно таким, каким он на настоящий момент создан полем других субъектов культуры и среды, гибко или антигуманно стимулирующих получение продуктов деятельности и общения в микро-, мезо-, макро-, мегамасштабах взаимодействия и преобразования. Этим и объясняется феномен вдохновения в различных социальных средах и полисубъектных отношений. Для одних мы готовы воздвигнуть дворцы, построить музеи, сохранить слепки времени, для других мы максимально, что можем в своей деятельности — проигнорировать некорректируемые неоднородности субъектного поля или, не сдержавшись, — высказать свою позицию в адрес деятельности того или иного ее субъекта.

Позитивные отношения в гуманно-личностном взаимодействии — цель, достижение которой можно построить средствами проективной деятельности, создающей условия для поиска своего истинного отношения к

объективной реальности и поиска себя самого в деятельности и общении.

Система профессионального образования в нашей стране имеет богатейший историко-культурный материал, не всегда сохраняющийся в системе образования и наследии науки, культуры и истории.

Начнем с того, что система начального профессионального образования уникальна в своей истории и практике. В профессиональном лицее №70 г. Новокузнецка ведется работа по созданию социально значимых и историко-профессиональных альбомов с момента зарождения музейно-выставочного центра профессионального лицея № 70 г. Новокузнецка и перехода на стандарты второго и третьего поколений в системе образования.

Музейно-выставочный центр профессионального лицея № 70 был открыт 16 мая 2005 года. В музейно-выставочном центре (МВЦ) активно функционирует Совет музея из числа учащихся лицея. Совет музея, по существу, является органом самоуправления музея, решающий управляющую, организационную, поисковую, исследовательскую функции деятельности МВЦ, участвующий в комплектовании, учете и хранении фондов, в показе и пропаганде собранных материалов.

Совет музея активно проводит массовую просветительскую работу среди обучающихся профессионального лицея № 70, а также среди населения города, путем проведения экскурсий, уроков мужества, торжественных мероприятий и других акций.

Особенность и уникальность поисковой деятельности, на которую опираются в качестве основного направления работы состоит в том, что самостоятельная исследовательская работа участников поискового процесса направлена на открытие нового, неизвестного, либо незаслуженно забытого историко-культурного наследия Кемеровской области, что приводит к глубокому рефлексивному осознанию различных жизненных ситуаций и ведет к закреплению высокоморального поведения молодых граждан России. Результаты участия музейно-выставочного центра профессионального лицея № 70 в областных, городских конкурсах, краеведческих конференциях показывают степень эффективности поисковой деятельности обучающихся.

Представленные на конкурсы материалы музейно-выставочного центра профессионального лицея № 70, созданные обучающимися, отмечены призовыми местами в г. Кемерово и г. Новокузнецке, что чрезвычайно повышает социальный статус обучающихся, придает им уверенность при выборе жизненного пути, обогащает духовно и интеллектуально. По итогам работы за 2007/2008 учебный год музейно-выставочный центр профессионального лицея № 70 г. Новокузнецка занял первое место среди музеев системы НПО Кемеровской области.

В таких условиях и был создан историко-профессиональный альбом «Жизнь как подвиг знаменитых спортсменов XX века — выпускников начального профессионального образования Кузбасса», выполненный Д.В. Загуляевой. Мы уверены, что исследование и пропаган-

дирование спортивного подвига выпускников системы начального профессионального образования Кузбасса, активизация самостоятельности и формирование культуры самостоятельной работы обучающихся профессионального лица, формирования потребностей активно участвовать в спортивной жизни края, популяризация здорового образа жизни, может помочь молодым гражданам Кемеровской области выбрать правильные жизненные и профессиональные ориентиры.

Весь материал проекта «Жизнь как подвиг знаменитых спортсменов XX века — выпускников начального профессионального образования Кузбасса» является уникальным, так как не имеет аналогов на региональном уровне.

Историко-профессиональный альбом — это система знаний, представленная в электронном и традиционном представлении данных, отраженных в форме инновационного, информационно-гносеологического альбома, фасилитирующего восприятие объективной, историко-культурной и профессионально-трудовой системы знаний и социального опыта, систематизированного в различных словесно-логических и структурно-логических моделях, характеризующих рассматриваемые явления и события с точки зрения науки, культуры, искусства и личностного восприятия и отражения объективной реальности; качество моделирования напрямую связано с формированием культуры самостоятельной работы обучающегося и социальным опытом, полученным в ходе социального и социально-профессионального взаимодействия, а также за счет феноменологических нюансов самоопределения, саморазвития, самосовершенствования и самореализации в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах деятельности и общения. В данной системе отсчета — нашего педагогического рассмотрения, т.е. в системе ограничений и возможностей полисубъектного пространства, под культурой самостоятельной работы (КСР) обучающегося мы будем понимать совокупность формально-логических, содержательно-методологических требований и норм, предъявляемых к самостоятельной работе как психолого-педагогическому феномену, обуславливающему становление, формирование и развитие личности в трех направлениях (человек-гражданин, человек-труженик, человек-семьянин), способной адекватно строить профессионально-деятельностные модели, фасилитирующие изучение проблем, их анализ и решение в традиционной и нестандартной формах, приводящих к оптимизации и рационализации средств, методов, форм производственных отношений и формирования, развития и становления производительных сил, оформлению патентов на изобретения и рацпредложения, а также разнообразным трудам интеллектуальной собственности и благам, создающим предпосылки для развития средств, форм, условий, технологий профес-

сионально-трудовой деятельности и общения.

В контексте компетентностного подхода можно привести еще одно определение *КСР обучающегося в системе профессионального образования* — это социально обусловленный и личностно значимый механизм формирования разнообразных компетенций у субъекта деятельности, культуры и общения, предопределяющий и/или фасилитирующий включение личности в профессионально-деловые, социально-педагогические, культурно-досуговые отношения, где смыслы деятельности и общения лежат в поле ресурсов и результатов антропологического генеза, а ценность и смысл результатов преобразования есть история рождения и становления общества и каждого человека в полном смысле этого слова. Иными словами *КСР* — это мерило человеческого в человеке, где сам человек становится на позицию первооткрывателя, родоначальника, мастера, творца истории, техники, культуры, производства, спорта и прочих областей деятельности человеческого разума, нравов и физического труда, создающих человека в социально важных, личностно значимых направлениях, в ходе которых рост и становление есть функция деятельности, самосовершенствование и самореализация — продукты данной деятельности и культуры, благополучие и устойчивость личности — условия сохранения общества, результаты проверки истинности моделей отношений и преобразований в средах.

При планомерном формировании КСР обучающегося в системе профессионального образования можно достигнуть достаточно высокого уровня моделирования им средств современной культуры, в том числе и историко-профессиональных альбомов.

Таким образом, проблема формирования гражданско-профессиональной позиции обучающихся и ее решение в контексте рассмотрения базисных проблем современной педагогики, имеет свое решение. И от того, насколько мы справимся с формированием КСР обучающегося в системе профессионального образования, формированием объективной позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности и формированием гражданско-профессиональных ценностей — зависит наше будущее и благополучие наших обучающихся.

Стоит пожелать нашим педагогам и обучающимся реализации идей значимости и востребованности их результатов совместной, творческой деятельности в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах социального и социально-профессионального взаимодействия, характеризующих их с позиции личностного и профессионального становления и конкурентоспособности, востребованности и устойчивости, самостоятельности и креативности.

Литература:

1. Козырева О.А. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. — [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-552-7.

2. Козырева О.А. Возможности мультисредового подхода в структуре формирования ценностей, компетенций и патриотизма / О.А. Козырева, Л.Я. Колпаченко // Проблемы эффективности реализации инноваций в учебном процессе: материалы Региональной научно-практической конференции (г. Нижневартковск, 22 апреля 2011 г.) / отв. ред. Э.М. Рянская. — Нижневартковск: НГГУ, 2011. — с. 140—145.
3. Колпаченко Л.Я. Система принципов педагогического взаимодействия как модель формирования ценностей и ценностных ориентаций в социально-педагогическом континууме / Л.Я. Колпаченко, О.А. Козырева // Адаптация человека в условиях многообразия современного мира: материалы Всероссийской конференции с международным участием. — СПб.: изд-во Политехн. ун-та, 2011. — с. 85—87.
4. Редлих С.М. Современные методы продуктивной педагогики и проблема формирования культуры самостоятельной работы педагога / С.М. Редлих, О.А. Козырева // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2011. — №1 (3). — С. 49—62.

Иноязычная компетентность как составная часть профессиональной компетентности будущего специалиста в области прикладной информатики и вычислительной техники

Саярова Светлана Александровна, аспирант
Казанский государственный технический университет им А.Н. Туполева

Одним из важнейших направлений расширения за последние годы профессионально-технического поля специалистов в системе среднего профессионального образования является переход на многоуровневое непрерывное образование молодежи. Многоуровневая структура подготовки специалистов требует становления качественно новой системы среднего профессионального образования, обеспечивающей высокоэффективную профессиональную подготовку будущих специалистов. Одним из стратегических направлений реформирования здесь является совершенствование профессиональной многоуровневой подготовки специалистов. Профессиональные знания специалистов представляют собой систему общенаучных и специальных знаний, формирование которых начинается в рамках общеобразовательных дисциплин, продолжается в общепрофессиональных курсах и заканчивается в предметах специального цикла. Проблемы совершенствования профессиональной подготовки специалистов в средних специальных учебных заведениях можно решить с помощью взаимосвязи между дисциплинами общеобразовательного и профессионального циклов.

Принцип взаимосвязи общего и профессионального образования был сформулирован и обоснован советскими педагогами еще в 20-е годы. Педагоги 1920-х гг. считали, что специфика профессиональной педагогики состоит в том, что она опирается не только на общую педагогику, но и на принципы техники и технологии. В истории профтехобразования проблема взаимосвязи общего и профессионального образования была предметом анализа таких выдающихся педагогов, как Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.Н. Веселов, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин [1]. В настоящее время наиболее значимые результаты в этой об-

ласти связаны с исследованиями Г.И. Ажикина, И.В. Барановой, А.П. Беляевой, П.Н. Новикова, В.Е. Чахоянца, Ю.С. Тюнникова и др. [2]

В связи с расширением внешнеэкономических связей России, выходом ее на международный рынок, бурным развитием новых компьютерных технологий, средств телекоммуникации и связи, глобальных вычислительных сетей, развитием единого мирового образовательного пространства перед образовательными структурами встала проблема формирования системы обучения иностранному языку, которая определяется современным социальным заказом на подготовку специалистов в области прикладной информатики вычислительной техники. Особенно эта проблема актуальна в условиях автоматизированного производства, среди вновь появляющихся и пока еще нерусифицированных информационных технологий, языков программирования и их скорейшей адаптации к социально-экономическим условиям нашего общества.

В связи с этим существенно меняется место и роль иностранного языка в системе профессиональной подготовки кадров в области программирования и информатики в целом. Первостепенное значение приобретают не только практические навыки владения иностранным языком, предполагающие знание делового языка в устной и письменной речи, умение использовать язык в своей профессиональной деятельности, но и комбинация этих умений с профессиональной работой на компьютере.

Анализ, как рынка труда в сфере использования прикладных информационных технологий, так и результатов подготовки специалистов в области прикладной информатики и вычислительной техники, показывает, что многие выпускники средних специальных учебных заведений действительно могут читать литературу по специ-

альности со словарем или работать с текстом, используя электронные переводчики, но затрудняются излагать свои мысли на иностранном языке как в повседневной, так и в деловой сфере. Большинство так и не научилось работать с иноязычной литературой «с листа», читать поступающую по каналам связи компьютерную информацию, передаваемую на иностранном языке, осмысливая, что там изложено. К сожалению, они не в состоянии участвовать в процессе коммуникации, затрудняются в восприятии иностранной речи на слух и визуально, не способны к быстрой трансформации переведенного сообщения; его актуализации и адаптации для обратной связи. Все это является следствием недостаточной разработанности проблемы обучения иностранному языку в профессиональных учебных заведениях в тесной связи с получаемой профессией.

К числу недостатков современной языковой подготовки выпускников в области прикладной информатики и вычислительной техники средних специальных учебных заведений относится [3]:

- в современной системе подготовки специалиста в области прикладной информатики и вычислительной техники отсутствует непрерывная система подготовки по иностранному языку;

- недостаточный объем времени, отводимый учебным планом на изучение дисциплины «английский язык», отсутствует преемственность с другими предметами в системе подготовки специалиста в области прикладной информатики и вычислительной техники;

- ограниченное количество или полное отсутствие учебных пособий по иностранному языку в профессиональной области и отсутствие программ обучения иностранному языку в техникумах и вузах, отражающих специфику конкретной специальности.

В современных условиях формирование знаний не является главной целью образования. Знания и умения как единицы образовательного результата необходимы, но недостаточны для того, чтобы быть успешным в современном информационном обществе. Для человека чрезвычайно важна не столько энциклопедическая грамотность, сколько способность применять обобщенные знания и умения в конкретных ситуациях, для разрешения проблем, возникающих в реальной деятельности. Таким образом, знания являются базой компетентности человека, которая рассматривается при компетентностном подходе (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова и др.) [4].

Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, т.е. результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования.

На основе компетентностного подхода педагогический коллектив, используя весь спектр педагогических средств и приемов, должен разработать модель профессионально

важных качеств профессионала — выпускника среднего профессионального учебного заведения по специальности Прикладная информатика и вычислительная техника. Для этого следует выделить необходимые профессиональные компетенции и поведенческие характеристики, подобрать инструменты обеспечения формирования этих качеств и компетенций, выработать эффективные способы формирования профессиональной компетентности. В формировании этой компетентности у учащихся должен участвовать весь педагогический коллектив, преподающий как дисциплины естественнонаучного и гуманитарного циклов, так и общепрофессиональные и специальные дисциплины. Большую роль здесь играют также традиции рабочих коллективов, в которых проходит производственная практика учащихся, и организация внеклассной работы с учащимися, вовлечение их в общественную жизнь своего учебного заведения.

Вся эта взаимосвязанная учебно-познавательная и учебно-профессиональная деятельность в совокупности и является основой формирования общекультурного базиса профессионала в области прикладной информатики.

В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как: совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных знаний; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др. [5, с. 51]

Компетентностный подход к построению модели подготовки будущих специалистов в области прикладной информатики и вычислительной техники выявляет значимость иностранного языка не только как средства коммуникации в профессиональной сфере деятельности программиста, но и его роль в построении конструкций формальных языков (на основе идентичности морфологических, синтаксических, семантических конструкций английского языка и языков программирования), что является неотъемлемым атрибутом профессиональной компетентности будущих специалистов в области прикладной информатики.

Иноязычная компетентность это совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения иностранному языку, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе полученных знаний, навыков и умений [18].

Иноязычная компетентность специалиста в области прикладной информатики и вычислительной техники является неотъемлемым компонентом его профессиональной компетентности, так как позволяет современному специалисту в своей профессиональной деятельности максимально адекватно актуализировать себя интеллектуально как на рецептивном, так и на продуктивном уровне и благодаря которой он сможет знакомиться с новейшими достижениями в профессиональной области.

Все языки программирования, являющиеся средством работы специалиста в области прикладной информатики и вычислительной техники, основаны на лингвограмматических конструкциях английского языка, от уровня владения которым зависит быстрота запоминания и истолкования конструкций языков программирования. Кроме этого, у специалиста, владеющего английским языком, улучшается реакция общения с операционной системой в процессе интерактивного диалога, намного быстрее решается проблема отладки и редактирования программы и многие другие профессиональные аспекты деятельности специалиста в области прикладной информатики и вычислительной техники.

Различные программы стандартно создаются на английском языке, так как фирмы часто заключают договоры с иностранными инвесторами. И чтобы работать с программой, необходимо знание иностранного (английского) языка. Изучение английского языка — это уже первая ступень для более углубленного изучения языка программирования и для большего профессионализма в области прикладной информатики и вычислительной техники.

Литература:

1. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. — Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003. — Кн.1—174 с. С. 172—175
2. Галимов, Е.В. Проектирование и содержание спецкурсов по совершенствованию профессиональной подготовки техников металлургического производства / Е.В. Галимов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Галимов. — Тольятти., 2007.-24 с.
3. Гудкова, С.А. Проектирование и реализация технологии формирования профессиональной компетентности программистов при обучении иностранному языку в колледже: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08: Тольятти, 2002 210 с.
4. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий, пособие /Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. — М.: АПК и ПРО. — 2003. — 101 с.
5. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. — 2008. — № 10. — с. 51.
6. Архипова, Г.С. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля) / Г.С. Архипова: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 . — Чита.: РГБ ОД, 2006.-С. 12—13

Создание механизма общественно-профессиональной экспертизы образовательных программ на базе межрегионального ресурсного центра

Попов Иван Павлович, кандидат педагогических наук, доцент;
Сьянова Татьяна Юрьевна, методист
Кемеровский горнотехнический техникум

В настоящее время система начального и среднего профессионального образования оказывает прямое и непосредственное влияние на темпы социально-экономического развития страны, обеспечивая качественное выполнение кадрового заказа экономики и социальной сферы, актуальные и перспективные потребности регионального рынка труда, требования работодателей и за-

просы полисубъектного потребителя. При переводах знание английского языка помогает избежать малейших ошибок и неточностей, а это может помешать дальнейшей работе или привести к сбою в системе. Так же сегодня предлагается много технической информационной литературы, в которой без знания языка не так просто разобраться или вообще практически невозможно.

Таким образом, знание иностранного языка является составной частью профессиональной подготовки будущих специалистов в области прикладной информатики и вычислительной техники и предпосылкой их успешной профессиональной деятельности. Иноязычную компетентность можно рассматривать как способность будущих специалистов решать различные задачи в сфере профессиональной деятельности, работать с научно-технической литературой и документацией на иностранном языке, выполнять поиск и анализ информации, необходимой для изучения зарубежного опыта в области выбранной специализации, и, тем самым, создавая предпосылки для профессионального и личного роста, тем самым повышая эффективность профессиональной деятельности.

просы полисубъектного потребителя.

Сегодня современной экономике нужен специалист/рабочий, владеющий смежными профессиями, имеющий специальные знания, умения и практические навыки в области маркетинга, менеджмента, современных информационных систем и технологий. Подготовка такого специалиста требует современного материально-технического,

учебно-методического обеспечения федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования.

Создание независимых систем оценки качества образования является одной из ведущих тенденций развития образования в мире в настоящее время. Система оценки качества образования включает различные формы государственной оценки эффективности деятельности различных образовательных учреждений, в том числе и на уровне профессионального образования специалистов. Практикуется широкое привлечение к этой процедуре независимых представителей общественности и работодателей, владеющих комплексом актуальных требований к выпускникам ОУ НПО и СПО со стороны рынка труда. При этом регулярно собираемая информация о состоянии образования в стране и тенденциях происходящих в образовании изменений создает основу для управления качеством образования и повышения его конкурентоспособности на региональном, государственном и мировом уровнях.

Именно развитие рыночных отношений становится основным стимулом глубоких преобразований во всех сферах жизни, в деятельности различных социальных институтов и организаций. Следует констатировать, что модернизация профессиональной школы имеет как позитивные, так и негативные черты. К числу позитивных относятся: расширение спектра предлагаемых образовательных услуг и доступность в их получении; обеспечение свободы выбора путей, вариантов профессиональной самореализации в сфере образования, которое связано с появлением новых типов и видов ОУ различных форм собственности (государственной, муниципальной, негосударственной); обеспечение свободы субъектов образовательного процесса (преподаватели свободны в выборе ОУ, в реализации своих профессиональных установок, в использовании различных форм, методов обучения, в изложении своих концептуально-мировоззренческих позиций; студентам и обучающимся предоставлен выбор между бюджетной (бесплатной) и внебюджетной (платной) формами обучения и т.д.).

В качестве негативных тенденций отмечаются: возрастающая коммерциализация образовательной сферы; снижение уровня финансирования ОУ ПО со стороны государства и установление жесткой конкуренции между отдельными образовательными учреждениями на рынке образовательных услуг (как на общегосударственном, так и региональном уровне, а также в соответствующих сферах профессиональной подготовки); общее снижение качества образовательных услуг и др.

В связи с этим перед сферой профессионального образования актуализируется задача подготовки выпускников с уровнем квалификации, который должен быть адекватен спросу на специалистов той или иной профессиональной сферы. Именно общество как в лице работодателя, так и в лице потребителя образовательных услуг, является заказчиком на «продукцию» образовательных ОУ. При

этом образовательная «продукция» должна удовлетворять не сиюминутный спрос на профессию, а учитывать требования долгосрочного прогноза, реализуя своеобразный маркетинг рынка труда.

Для решения заявленной проблемы и адекватной оценки качества предоставляемых образовательных услуг возникает настоятельная потребность в определении мнения различных целевых аудиторий. Возникает насущный вопрос: «На чье мнение стоит ориентироваться при выборе образовательного учреждения?» Ответ на этот вопрос можно найти в концептуальных документах, отражающих общую стратегию развития профессионального образования. Так, стратегической целью Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 гг. является обеспечение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного социально ориентированного развития Российской Федерации.

Реализация этой цели предполагает решение следующих приоритетных задач, таких как:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;
- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

Следовательно, среди ведущих направлений Программы выделяются следующие: развитие новых форм и механизмов оценки и контроля качества деятельности образовательных учреждений по реализации образовательных программ, в том числе с привлечением общественности и профессиональных объединений для обеспечения объективности, достоверности и прозрачности процедур оценки деятельности образовательных учреждений; создание общенациональной и региональных систем оценки качества образования и направленной на выработку механизмов и инструментария объективной оценки качества образования, согласованных по всем уровням и ступеням образования.

Таким образом, можно предположить, что именно развитие института внешней общественно-профессиональной экспертизы, наряду с подготовкой и внедрением новых образовательных и профессиональных стандартов, можно рассматривать в качестве эффективного средства формирования рыночного механизма согласования предложений наших ОУ и спроса работодателей на качество выпускников ОУ НПО и СПО. Одновременно общественно-профессиональная оценка качества образовательной деятельности учреждений ОУ НПО и СПО позволяет собрать, проанализировать и презентовать всем заинтересованным лицам наиболее точную и объективную

информацию о реальном положении того или иного ОУ, его конкурентоспособности в общей системе профессиональной подготовки специалистов на общемировом, государственном, региональном и муниципальном уровне.

В процессе реализации II этапа Государственного контракта, выполняемого в рамках ФЦПРО на 2011–2015 годы, «Модернизация системы начального профессионального и среднего профессионального образования для подготовки специалистов в области добычи полезных ископаемых на базе отраслевого межрегионального ресурсного центра», была проведена общественно-профессиональная экспертиза образовательных программ, разработанных, апробированных и подготовленных для внедрения. Данная экспертиза прошла в форме серии семинаров на базе Федерального государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования Кемеровского горнотехнического техникума, в работе которых приняло участие 124 человека из числа руководителей, зам. директора по учебной работе, методистов, председателей цикловых комиссий и преподавателей.

Также была проведена экспертиза проектов сетевых образовательных программ членами Экспертного совета по профессиональному образованию Кемеровской области, который был создан с целью организации и проведения компетентной государственно-общественной экспертной оценки примерных профессиональных образовательных программ, основных профессиональных образовательных программ, для обеспечения согласованных действий специалистов департамента образования и науки Кемеровской области, Государственной службы по надзору и контролю в сфере образования Кемеровской области (Кузбассобрназор), ГОУ «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования» (ГОУ «КРИПО»), учреждений профессионального образования Кемеровской области при внедрении федеральных государственных образовательных стандартов.

Основными задачами Экспертного совета являются:

— проведение экспертной оценки примерных профессиональных образовательных программ, основных профессиональных образовательных программ;

— разработка рекомендаций по результатам проведенной экспертной оценки;

— создание и пополнение банка данных результатов экспертной оценки образовательных программ;

— подготовка аналитических и информационно-методических материалов и предложений по вопросам разработки учреждениями профессионального образования средств обучения.

Экспертный совет строит свою работу на принципах добровольности прохождения экспертной оценки ос-

новных профессиональных образовательных программ, прозрачности и объективности проведения экспертной оценки, комплексности и научной обоснованности, системного единства нормативно-методологического обеспечения, независимости привлекаемых к работе экспертов и объективности экспертных оценок, гласности результатов экспертной оценки.

Члены Экспертного совета провели техническую и содержательную экспертизы программ профессиональных модулей и учебных дисциплин основной профессиональной образовательной программы по профессии 130406.01 Обогачитель полезных ископаемых и Основной профессиональной образовательной программы по специальности 130405 Подземная разработка месторождений полезных ископаемых. Данная экспертиза была проведена в соответствии с рекомендациями, разработанными Федеральным институтом развития образования.

Кроме того, были проведены экспертизы дополнительной профессиональной образовательной программы (дополнительной профессиональной подготовки) по профессии Электрослесарь по обслуживанию и ремонту оборудования, дополнительной профессиональной образовательной программы (повышения квалификации) «Организация учебно-производственного процесса по подготовке рабочих и специалистов в соответствии с требованиями ФГОС и работодателей», дополнительной профессиональной образовательной программы (повышения квалификации) «Современные и перспективные технологии в сфере добычи и переработки угля» со стороны работодателей, представителей регионального органа исполнительной власти в области образования и членами профессорско-преподавательского состава ГОУ ВПО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева». В результате проведения общественно-профессиональной экспертизы, образовательные программы были доработаны с учетом высказанных замечаний и предложений.

Таким образом, в процессе реализации II этапа государственного контракта, выполняемого в рамках ФЦПРО на 2011–2015 годы был создан институциональный механизм общественно-профессиональной экспертизы новых образовательных программ, внедряемых в сети образовательных учреждений на базе межрегионального ресурсного центра, что позволит в дальнейшем привлекать к процедуре общественно-профессиональной экспертизы не только представителей из области профессионального образования, но и потенциальных работодателей, для которых качество подготовки выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования является существенным условием их развития и процветания.

Использование речевой образовательной ситуации в процессе развития иноязычного делового общения студентов

Фими́на Мари́на Алекса́ндровна, кандидат педагогических наук,
ведущий специалист лицензирования и аккредитации ОУ
Министерство образования Оренбургской области

Стремительные изменения в общественной жизни, произошедшие в последние десятилетия: открытость границ государств, расширение мобильности, развитие современных технологий, обеспечивающих доступ к информации, вызвали изменения в образовательной системе на всех уровнях. Современное состояние общества и науки находит свое отражение и в системе профессиональной подготовки специалистов.

Современному обществу требуются специалисты, не просто имеющие глубокие предметные знания, знания в области выбранной профессии, а творческие, самостоятельные, высоконравственные профессионалы, компетентные в данной области и социокультурных вопросах, владеющие иностранным языком, способных к международному и межкультурному общению, к сотрудничеству, к взаимопониманию, к участию в диалоге культур.

Сегодня составляющим элементом подготовки будущих специалистов является процесс развития иноязычного делового общения, который приобретает особую значимость и требует новых педагогических решений.

Иноязычное деловое общение представляет собой различные виды речевой деятельности на иностранном языке. Обучение студентов иноязычному деловому общению начинается с осознания особенностей своей собственной культуры, своего менталитета, норм и правил национально-специфического поведения в общении, с формирования черт вторичной языковой личности.

«Вторичная языковая личность, — по мнению Н.Д. Гальсковой, — совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур» [1]. Она складывается из вербальных средств изучаемого языка, то есть «языковой картины», позволяющей человеку понять новую для него социальную действительность.

Родной и изучаемый языки, а также родная и неродная культуры постепенно становятся в сознании обучаемого равноправными. Развитие у студентов черт вторичной языковой личности делает их способными быть эффективными участниками межкультурной коммуникации, которая осуществляется в условиях значительных ментальных различий. Знание особенностей своей и иноязычной культуры позволяет предвидеть и учитывать реакцию и возможные варианты поведения партнеров в процессе иноязычного делового общения.

Таким образом, для обеспечения успешного сотрудничества на международном уровне необходимо обучение студентов иноязычному деловому общению.

Иноязычное деловое общение — это вид регламентированного общения в иноязычных речевых ситуациях установления и развития контактов, содержанием которых является социально-значимая совместная деятельность, направленная на продвижение в разрешении возникших проблем, содействующих положительному изменению отношений и личностному становлению субъектов.

Функциональной единицей развития иноязычного делового общения, в составе которой выделяют две неразрывные стороны — объективная (наличие внешних обстоятельств, побуждающих к действию) и субъективная (характер восприятия субъектом внешних условий, их личностная организационная значимость) рассматривают речевые образовательные ситуации

Наличие субъективного аспекта и его большая значимость отличают речевую образовательную ситуацию от большинства других приемов организации учебной деятельности. Именно эта особенность речевой ситуации делает возможным и необходимым применение индивидуального подхода: один и тот же содержательный состав компонентов речевой образовательной ситуации побуждает студентов к продуцированию неодинакового речевого продукта с индивидуальной программой и индивидуальной операционной структурой.

Речевая образовательная ситуация — это ситуация актуального активизирующего незнания, основная цель которой рождение студентами личного речевого результата в ходе специально организованной деятельности.

Цикл речевой образовательной ситуации включает в себя следующие структурные компоненты: мотивацию, её проблематизацию, личное решение проблемы участниками ситуации, демонстрацию речевых продуктов в процессе иноязычного делового общения, владение речевыми качествами, речевыми умениями, рефлексией результатов.

Началу речевой образовательной ситуации соответствует искусственно или естественно созданная образовательная напряжённость. Способы её создания могут быть различными:

- плановое создание напряжённости преподавателем;
- косвенно возникшее непредвиденное противоречие или проблема;
- несоответствие полученных результатов ожидаемым;
- сопоставление разнородных студенческих образовательных продуктов;
- самоопределение субъектов образования в поле многообразия различных позиций по рассматриваемому вопросу.

Речевая образовательная ситуация обозначает конкретный временной и пространственный участок речевой

реальности, который выполняет функцию стимула и условий создания обучаемыми речевых выражений в ходе иноязычного делового общения.

Речевые образовательные ситуации не обособлены, они содействуют взаимодействию участников процесса развития иноязычного делового общения, развивают познавательные процессы личности студента, способствуют становлению и укреплению его субъектной позиции.

Субъектная позиция — это способ реализации базовых ценностей субъекта в его взаимоотношениях с другими, единство сознания и деятельности. В этой связи обретение позиции — не одноразовое событие, а непрерывный процесс ее формирования, происходящий в деятельности человека и общения [3].

Существует несколько видов речевых образовательных ситуаций, которые способствуют формированию субъектной позиции студентов.

1. Проблемные ситуации, которые ставят студентов перед необходимостью поиска выхода из них.

2. Дискуссии по вопросам, не имеющим единого решения, обнаруживающим различные взгляды, вызывающим различные суждения, по поводу чего студенты высказывают свою точку зрения, обосновывая ее, рассчитывая на воздействие речевой деятельности.

3. Ситуации, в которых принимается не одно, а несколько решений. Такие ситуации требуют активных мыслительных процессов, рассуждений по поводу того, что же рассматривается критерием выбора этих решений, доказательств, почему одно решение не исчерпывает собой полноты изучаемого содержания.

4. Ситуации, требующие выразительности речевых форм, поиска наиболее впечатляющих средств, воздействующих на чувства, переживания слушателей, собеседников. Они наполняют процесс иноязычного делового общения студентов живыми, яркими, запоминающимися сравнениями, образами, нейтрализовали канцеляризм, штампы, формализм, схематизм, бытующие в их языке.

5. Игровые ситуации, в которых студенты выполняют различные роли с помощью присущих им форм речевого выражения.

6. Ситуации совместной подготовки сообщения, приветственных писем к знаменательным датам для членов коллектива, совместной подготовки сообщений и выступлений перед студентами младших курсов. Студенты дополняют друг друга, обогащают опытом своих товарищей.

7. Ситуации совместной коллективной деятельности, рассчитанной на оценку общего труда. Здесь создается своеобразное разделение труда в различных областях деятельности, раскрываются потенциальные возможности будущих специалистов. Эти ситуации требуют специальной организации, например, рецензирования ответов товарищей, взаимопроверки сочинений, письменных работ, в которых студенты высказывают не только положительные суждения, но и дают критические оценки. Рецензирование ответов товарищей развивает такие речевые умения, которые помогают найти тактичную форму

выражения, которая смогла бы доказать правильность суждений оппонента, не вызывая обиды, негативных эмоций, переживаний.

Создание речевых образовательных ситуаций — важный момент трансформации субъектно-объектных отношений на более высокий уровень отношений. Стратегия преподавателя в речевых образовательных ситуациях направлена на включение учащихся в активную, самостоятельную, творческую деятельность, организовывая ее таким образом, чтобы студент приходил к открытию «для себя фактов и законов, вырабатывал убеждения, овладевал способами решения задач, которые ему предлагают при изучении учебного материала» [2].

Внешне заданный педагогом учебный материал речевой образовательной ситуации играет роль образовательно-речевой среды, а не результата, который должен быть получен студентами.

Цель такой среды — обеспечить условия для рождения у студентов собственного речевого продукта в процессе иноязычного делового общения.

Степень отличия созданных учащимися речевых продуктов от заданной педагогом образовательно-речевой среды является показателем эффективности решения речевой образовательной ситуации.

Образовательно-речевая среда организовывается преподавателем следующим образом: отбирается необходимый речевой материал, исследуются отношения между участниками процесса иноязычного делового общения, выбираются ключевые понятия.

В качестве основы речевой образовательной ситуации рассматривается общий объект исследования, разнообразные студенческие речевые продукты, поиск новых способов и видов деятельности.

Участие преподавателя в речевой образовательной ситуации определяется спецификой процесса развития иноязычного делового общения, к которому прибавляются методы создания образовательной напряженности, «запускающие» интенсивную деятельность студентов по выходу из неё.

Педагог проблематизирует ситуацию, задает технологию взаимодействия в процессе иноязычного делового общения, которая сопровождает речевые действия студентов, но не определяет заранее конкретные результаты, которые должны быть получены.

Получаемый в результате образовательный продукт непредсказуем и оценивается по тем направлениям, которые заранее определил преподаватель.

Речевая образовательная ситуация допускает открытое, неокончателное решение главной проблемы, что побуждает студентов к поиску возможностей других решений, к развитию ситуации на новом уровне. Наиболее сильной в речевом отношении рассматривается та речевая образовательная ситуация, в которую включается в роли участника сам педагог, то есть возникшая проблема рассматривается им не как учебная, а как реальная, которую ему приходится решать наравне с другими.

Речевые образовательные ситуации приобретают личностную значимость для студента, окрашиваются яркими переживаниями (удивлением перед «открытиями»), радостью самостоятельного продвижения, удовлетворением своими находками, приобретениями («научился»; «помог другим»; «преодолел трудности»).

В подобной деятельности субъекта механизмы иноязычного делового общения многообразнее, сложнее, ближе самой личности именно потому, что активная, целенаправленная, сознательная деятельность обучаемого, выполняющего речевую задачу, создает особую внутреннюю предрасположенность к учению. Речь студента приобретает прочную основу своего развития.

Следующая типология речевых образовательных ситуаций позволяет более грамотно использовать их как основного средства развития иноязычного делового общения.

1. Речевые образовательные ситуации адаптации и ориентировки студента. Данный тип ситуаций направлен на преодоление личностного сопротивления речевой деятельности и осознание неудовлетворенности процессом и результатом этой репродуктивной деятельности. Для введения в эту ситуацию обучаемым предлагаются речевые задачи с большей степенью определенности и адаптированности содержания.

2. Речевые образовательные ситуации сотрудничества. Использование данного вида ситуаций способствуют включению студентов в активный процесс интеграции ранее полученных речевых знаний и умений с теми, которые отрабатываются в текущий момент. Происходит повторение необходимых знаний, ранее изученных тем.

Данная работа направлена на формирование речевых умений как определенного уровня развития иноязычного

делового общения студентов. Преподаватель способствует приобретению и обогащению речевого опыта обучаемых, проводится коррекция их речевых действий. Целью создания данной ситуации является осознание и переживание студентом ценности и смысла познания, когда интерес вызывает не результат, а сам процесс иноязычного делового общения.

3. Речевые образовательные ситуации творческого поиска. Основанием для создания данного типа ситуаций служат речевые проблемы или противоречия, требующие творческой переработки содержания. Такие речевые образовательные ситуации способствуют формированию таких речевых умений, как умения отстаивать собственное мнение, умения отказываться от неверного речевого продукта (суждения, ответной реплики) в случае обнаружения ошибки, умения выразить отношение к мнению другого субъекта иноязычного делового общения.

Моделирование вариантов основных речевых образовательных ситуаций, с учетом индивидуальных особенностей обучаемых дает возможность реализовать основные функции этих ситуаций: программирующую, фасциативную, воспитательную, образовательную.

Мы остановились лишь на тех аспектах речевой образовательной ситуации, которые являются значимыми для достижения поставленной цели — развития иноязычного делового общения.

Таким образом, можно сделать вывод, что речевые образовательные ситуации являются одним из основных средств развития иноязычного делового общения студентов и обладают значительным педагогическим потенциалом, поскольку иноязычное деловое общение сегодня является важной составляющей будущего специалиста.

Литература:

1. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин.яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова Н.И. Гез. — М.: Академия, 2004. — 336 с.
2. Ксенофонтова А.Н. Педагогическое конструирование речевой деятельности: учеб. пособие / А.Н. Ксенофонтова. — Оренбург: Изд-во ОГУ, 2001. — 185 с.
3. Халюшева Г.Р. Формирование субъектной позиции студентов в речевой деятельности: учеб. метод. пособие / Г.Р. Халюшева. — Оренбург: Принт-Сервис, 2005. — 124 с.

Из опыта использования личностно-ориентированного подхода в обучении химии

Щербакова Юлия Геннадьевна, преподаватель химии

Омский государственный колледж управления и профессиональных технологий

В современной психолого-педагогической литературе, периодических изданиях, монографических исследованиях подчеркивается, что личность обучающегося —

это активный развивающийся субъект. Учебный процесс представляет собой результат творческого взаимодействия учителя и каждого обучающегося.

Личностно-ориентированное обучение неразрывно связано с гуманизацией педагогического процесса, главными ее постулатами являются не насилие над личностью, а взаимодействие с ней, уважение, создание преподавателем положительного микроклимата, когда каждый обучающийся занят той деятельностью, которая отвечает его особенностям развития мыслительных операций, памяти. Таким образом, знание особенностей подросткового возраста обучающегося, его личностных качеств, индивидуально-типологических особенностей, характеристики познавательной деятельности является основой для осуществления личностно-ориентированного подхода в обучении. Многолетний опыт подтвердил, что опора на знание особенностей развития познавательных процессов при использовании опорных схем, опорных конспектов, а также заданий к ним способствуют развитию мыслительных операций и повышению успеваемости. Как правило, для обучающихся характерно запоминание при зрительном и моторно-слуховом восприятии. Это говорит о том, что изучаемый материал должен, во-первых, задействовать зрительные анализаторы, т.е. отвечать принципам наглядности, а во-вторых, должен быть компактным, легко записываемым, с акцентом на существенные связи. Этим требованиям отвечают опорные конспекты (ОК) и опорные схемы (ОС).

Изучив и проанализировав имеющиеся работы педагогов и методистов о сущности ОС и ОК, можно выделить в этих понятиях самое важное, их существенные характеристики.

Под опорным конспектом мы понимаем предельно сжатую, обобщенную информацию по теме или разделу. Это система взаимосвязанных ключевых слов, условных знаков, рисунков и других зрительных опор.

В свою очередь, опорная схема — это менее насыщенная знаками и символами учебная информация, выполненная с помощью стрелок, таблиц, отражающая взаимосвязь между важнейшими фактами, понятиями, идеями, а также система связей между веществами, их химическими превращениями. ОС служит для схематично-упрощенного отображения причинно-следственных связей, она может выступать как дополнение к ОК.

Использование на занятиях опорных конспектов сокращает время на изучение нового материала. В каждом опорном конспекте, обязательно наглядно, акцентируется внимание на узловых моментах темы, что помогает обучающимся легче ориентироваться в большом объеме новой информации, выделить главное в строении, свойствах органических и неорганических веществ и сопоставить с уже изученными веществами, это вырабатывает системность в изучении как неорганической, так и органической химии.

Используются опорные конспекты как при изучении нового материала, так и при повторении и актуализации полученных знаний. При этом изучение нового материала

происходит при помощи ОК и ОС, которые рисуются на доске преподавателем при объяснении нового материала. При повторении, актуализации знаний, обучающиеся либо воспроизводят опорный конспект (весь конспект, отдельный блок или же расшифровку конспекта, отдельных блоков), либо несколько обучающихся у доски отвечают устно, используя готовый плакат с опорным конспектом.

Использование опорных конспектов на занятии развивает память и мышление у обучающихся, они получают удовольствие от нестандартного восприятия нового материала, при этом улучшается дисциплина на занятии. На объяснение нового материала затрачивается меньше времени. Акцент на узловых вопросах темы при использовании ОК повышает качество, глубину полученных знаний, прослеживается последовательность и системность в изучении органических и неорганических веществ.

ОС и ОК предлагаются всем обучающимся, но задания к ним предлагаются индивидуальные, учитывающие особенности мышления. В соответствии с четырьмя уровнями развития мыслительных операций и разработаны задания четырех уровней сложности.

Для обучающихся, находящихся на I репродуктивном уровне, в учебном задании соответствующая информация дана непосредственно из изучаемого материала, при выполнении допускается пользование алгоритмом в готовом виде (решение типовых задач, воспроизведение части ОК и т.д.).

На II репродуктивном уровне задания требуют также применение алгоритма в стандартных ситуациях, но с некоторыми изменениями (по аналогии, описать свойства гомолога либо назвать новое вещество, аналогично представленному в ОК).

Для III продуктивного уровня задания требуют осмысленного применения умений в нестандартных ситуациях, поиск решений на основе синтеза освоенных умений (например, сравнить строение и свойства веществ, принадлежащих к разным классам органических соединений пентан — пентен).

На IV продуктивном уровне задания направляют обучающегося к решению проблем творческого характера, к нахождению оригинальных способов решения заданий с привлечением дополнительных источников. Например, описать свойства элемента одной группы периодической системы, который ранее не изучался либо осуществить цепочку превращений между классами органических соединений.

Таким образом, осуществляется личностно-ориентированный подход в обучении химии с использованием разноуровневых заданий к опорным схемам и опорным конспектам, что позволило добиться устойчивых положительных результатов: за последние три года в среднем по группам коэффициент успеваемости за итоговую аттестацию увеличился на 21%, а коэффициент качества — на 23%.

9. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Роль культурно-образовательного пространства вуза в формировании социальной ответственности молодежи

Абдракипова Гульназ Рустемовна, аспирант
Казанский государственный университет культуры и искусств

С самого рождения человек оказывается в окружении социальной среды, в ходе взросления происходит его интеграция в различные виды деятельности: учебную, досуговую, трудовую и пр., а вместе с тем, и вступление в соответствующие социальные общности. Совершаемая деятельность и окружающая общественная среда способны формировать в человеке как положительные, так и негативные нравственные качества, что обуславливает активизацию социальных институтов в поиске новых методов и средств воспитания, актуальных для современного социально-экономического развития государства.

Анализ научной литературы показывает, что воспитать всесторонне развитую, социально ответственную личность возможно путем создания соответствующей среды, активизирующей индивида в различных направлениях деятельности, в процессе которых происходит раскрытие и утверждение его во всем спектре личностно-человеческих качеств.

Поскольку в основе любого общества находится некоторая система социальных норм и духовных ценностей, усвоение их определяет уровень социальной ответственности личности.

Социальная ответственность — это гуманистически направленный компонент внутренней потенции личности как субъекта жизнедеятельности, основанный на интериоризации аксиологических понятий конкретной общественной среды, сопровождаемый чувством долга, совести, свободы, и реализуемый в исполнении социально-ролевых обязанностей, общественно полезной деятельности, а также сознательной деятельности по оказанию помощи окружающим, сопереживании, доброжелательности и нравственном контроле своих мыслей и поступков с готовностью дать отчет за их последствия.

Наиболее перспективной социально-демографической группой является молодежь, поскольку именно в этот период личность осваивает основной объем социальных ролей. Одной из таких ролей, в русле которой происходит как профессиональное, так и личностное становление молодежи является студенчество. Личностное и профессиональное развитие студенческой молодежи обусловлено ее интеграцией в новые социально-культурные и профессиональные общности, изменением интеллектуальной

структуры, формированием учебно-профессиональной деятельности. Поскольку, как полагает В.Ш. Масленникова, в процессе усвоения индивидом социальной роли выстраивается «личностная композиция социально-ценностных отношений», представляющая отношение человека к самому себе, к обществу, ценностям, культуре, природе, именно она определяет индивидуальность, неповторимость личности. Количественная и качественная степень личностной композиции социально-ценностных отношений, по мнению автора, является результатом ее социализации, ее социального становления.

Социальный потенциал молодежи, частью которого является и досуговый потенциал, согласно исследованию Р.Н. Азаровой, раскрывается в зависимости от личностных особенностей и условий, в которые она попадает. В частности, ученый называет в качестве одного из условий раскрытия потенциала молодежи её социальное самочувствие, определяя его как «состояние комфортности-дискомфортности, обусловленное степенью удовлетворенности или неудовлетворенности собственным положением в социуме» [1, с. 98]. Автор приходит к выводу, что молодежь представляет социальное явление, а потому и является активным субъектом социализации. Личностное формирование студенческой молодежи происходит в той мере, в какой у нее развиваются социальные качества, определяющие её как члена конкретно-исторического общества. Таким образом, социальное воспитание, в процессе которого формируется социальная ответственность, выступает важным элементом в формировании личности молодежи.

Развитие личности студента осуществляется в ряде векторов: система взглядов приобретает устойчивый характер; развиваются необходимые способности; повышаются чувство долга, ответственность за успех учебно-профессиональной деятельности; растут притязания личности студента в отношении будущей профессии; в процессе усвоения социального и профессионального опыта растут общая зрелость и устойчивость; повышается уровень самовоспитания личности студента.

Между тем, как отмечает А.В. Толстых, «Нередко молодость воспринимается самими молодыми людьми, во первых, как своеобразный «аванс на будущее», во

вторых, как право на ошибки (от которых, конечно же, никто не застрахован), в-третьих, на недомыслие (и отсюда, как следствие, на заниженность требований к себе, на неразвитое чувство ответственности за себя, свои поступки, саму свою жизнь — мол, молоды еще)»

[4, с. 230]. Об этом свидетельствуют и результаты исследования современного состояния молодежи, отраженные в макет-проекте Социальной доктрины РФ [7, с. 143] показывающие низкий уровень её социальной активности. Приведем некоторые из показателей доктрины, позволяющие наиболее полно раскрыть существующую ситуацию:

- среди молодежи прослеживается аполитичность. В выборах федерального уровня участвуют менее половины молодых россиян, политика интересует лишь 33% граждан в возрасте до 35 лет, 2,7% молодых людей задействована в общественных организациях;

- у 35% молодых 18–35 лет прослеживается отсутствие национальной и религиозной толерантности, 51% одобрили бы решение о выселении за пределы региона представителей некоторых национальных групп;

- общественными объединениями, зарегистрированными органами юстиции, охвачены 2–4% молодых людей.

- низкий показатель возможностей самореализации молодежи: не надеются повысить квалификацию 24,6%, зарплату — 39,3%, защитить свои права перед работодателем — 42,8%, продвинуться по службе — 42,2%, создать собственный бизнес — 64,9%.

Анализ вовлеченности молодежи в социальную практику является сегодня одним из самых актуальных направлений научных исследований. И.А. Панарин [6, с. 23], в частности, определяет реальную вовлеченность молодежи в социальную практику как важнейшее условие формирования социальной ответственности. Ученый отмечает, что в Советской России социальная активность задавалась всеми институтами воспитания и образования молодежи. Начиная со вступления в октябрюта, затем пионеры до членства в рядах ВЛКСМ и КПСС функционировала система «принудительно-обязательного включения молодежи в единую организацию». Вовлеченность молодого человека в данные структуры предполагала организованную систему культивирования в нем необходимых социальных качеств в единстве с формированием его ценностей, установок и возможностей их реализации.

Назревший социальный кризис, порождаемый социальной инертностью молодежи, позволяет утверждать, что слабая социальная активность порождает готовность нести ответственность лишь за события своей частной жизни, исключая при этом участие в общественной жизни страны.

Разрешить сложившееся противоречие призвано культурно-образовательное пространство вуза, способное воздействовать на студенчество посредством учебно-воспитательных и социально-культурных технологий.

Как отмечают М.А. Ариарский и И.А. Ивлиева, «Тенденции развития профессионального образования в контексте нового типа культуры обусловила переход на новую

парадигму образования — культурологическую. Культурологическая модель образования строится на принципе создания целостного культурно-образовательного пространства и ориентирована на становление личности обучающихся...Целью образования в рамках данной модели становится овладение духовным и материальным богатством, которое приведет к становлению личности, способной к сознательному строительству жизненной среды, разумных отношений с природой, людьми, государством» [2, с. 22]. Среди требований к личностным качествам будущего специалиста исследователи выделяют:

- духовное богатство;
- открытость;
- традиционность;
- фундаментальность;
- социальная мобильность;
- инновационность;
- коммуникативность.

Поскольку содержание культурно-образовательного пространства обусловлено потребностями культурного развития, образования и социализации молодежи, в нем, по мнению А.И. Бондаревской [2, с. 23], должно быть заключено многообразие сфер и видов образовательных услуг, образовательных сред, обслуживающих данную возрастную категорию: академическая, досуговая, творческая, экологическая и др.

Значимую роль в формировании социальной ответственности молодежи играет личность самого педагога. В этой связи А.С. Запесоцкий, пишет, что для конструктивного изменения личности другого, педагогу необходимо стать образцом для подражания, значимым, референтным. Причем, в условиях культуроцентристской концепции образования современному педагогу высшей школы нужно «персонифицировать» фундаментальные ценности — справедливость, патриотизм, духовность, он «обязан олицетворять лучшие нравственные качества своего народа, и, прежде всего, милосердие и моральную ответственность, совесть как внутреннюю настроенность на другой голос» [5].

Таким образом, в результате анализа современного состояния молодежной среды, а также потенциала культурно-образовательного пространства вуза, мы выделяем следующие организационно-педагогические условия формирования социальной ответственности молодежи:

- обеспеченность учебно-воспитательного процесса кадровым ресурсом, обладающим референтным потенциалом;

- ориентация учебно-воспитательной деятельности на формирование социально значимых качеств будущих специалистов;

- организация учебного-воспитательного процесса согласно культуроцентристской модели образования;

- вовлечение студентов и педагогов в социальную практику (волонтерство, благотворительность и пр.);

- организация свободного времени молодежи путем формирования комфортной культурно-досуговой среды;

- актуализация межэтнической толерантности;
- обеспеченность учебных программ аксиологическим компонентом.

Поскольку сегодня одним из приоритетов перехода к инновационному социально ориентированному типу экономического развития Российской Федерации предпо-

лагается ориентация системы образования на формирование творческой социально ответственной личности, назрела необходимость пересмотра содержания образовательных программ и формирования соответствующих организационно-педагогических условий в культурно-образовательном пространстве вуза.

Литература:

1. Азарова Р.Н. Социально-педагогическая организация досуговой деятельности учащейся молодежи: Дис. ... д-ра пед. наук — Москва, 2005. 373 с.
2. Ариарский М.А. Общекультурное развитие личности в системе непрерывного профессионального образования: монография / М.А. Ариарский, И.А. Ивлиева; Рос. акад. образования, Ин-т педагогики и психологии проф. образования. — Казань: Данис, 2007. 155 с.
3. Бондаревская А.И. Культурно-образовательная среда вуза как среда профессионально-личностного саморазвития студентов: Дис. ...к.пед.наук — Ростов-на-Дону 2004.186 с.
4. Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
5. Запесоцкий А.С. Идея культурицентристской модели образования. [электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://www.culturalnet.ru/main/person/247> Дата обращения: 20. 01.2012.
6. Панарин И.А. Психология социальной ответственности лидеров молодежных движений: Дис. ... д-ра псих. наук — Москва, 2010. 416 с.
7. Социальная доктрина РФ (Макет-проект) Москва, Научный эксперт, 2010. с. 143.
8. Философия, психология, искусство. Материалы «Недели современной психологии, философии и искусства» (4–7 апреля 2002 г.) /Под ред. И.Р.Орловой, к.п.н. Н.А.Читалина. — Казань, ЮЛАКС, 2003. 104 с.

Моделирование предметно-педагогических презентаций как механизм формирования культуры самостоятельной работы педагогов по физической культуре

Амосова Варвара Вадимовна;

Зубанов Владимир Петрович, кандидат биологических наук, доцент;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Современное общество создает предпосылки для создания инновационных форм, методов, средств, технологий педагогического взаимодействия. В таких условиях и зародилось моделирование предметно-педагогических презентаций, используемых студентами и педагогами как средство и форму организации обучения и рефлексии.

Возможности психолого-педагогического моделирования еще не полностью изучены в структуре формирования профессионально-педагогической деятельности и общения. Но не секрет, что благодаря моделированию мы имеем всё достояние культуры и науки, искусства и спорта, деятельности и общения, религии и веры в полном смысле этого феномена.

Проверка и реализация моделей взаимоотношений полисубъектного и субъект-объектного мира согласно канонам религии, морально-этическим нормам, научного знания, учета условий ограничений и возможностей пространственно-временного и антрополого-гносеологи-

ческого генеза — одна из важных проблем гуманистической, продуктивной педагогики, ведь педагогика как наука и искусство волнует умы многих поколений, а передача социального опыта, культурно-исторических традиций, сохранение и преумножение ценностей гуманизма, этнического своеобразия, толерантности, креативности в выборе стратегии поведения и культуре взаимоотношений остаются наиболее значимыми и волнующими проблемами педагогики обыденного сознания и научной отрасли человековедения.

Развитие отношений и средств стимулируют и развитие научного знания, отражающего потребности общества в целом и потребности индивида или субъекта среды в каком-либо его объеме и качестве.

Дихотомичность деления любых процессов, явлений, объектов позволяет в современной науке решать в условиях ограничений и норм различные задачи и проблемы. Например, педагогика — это, с одной сто-

роны, — наука, которой можно при осознанной, целенаправленной, мотивированной деятельности научиться, а с другой стороны, — искусство, иногда недостижимое и не осознаваемое.

В таком контексте рассмотрим особенности и возможность моделирования предметно-педагогических презентаций студентов факультета физической культуры Кузбасской государственной педагогической академии. Под *предметно-педагогической презентацией* мы будем понимать продукт ресурсно-результативной деятельности педагога, включенного в систему изучения социально-педагогического наследия микро-, мезо-, макро- и мегасред, трансформацию изученного в социально-педагогический опыт, а также в продукт моделирования, формы представления коих могут сводиться к мультимедийным и гипертекстовым отчетам; электронным, гипертекстовым, компьютерным, компьютеризированным учебникам; карточно-слайдовым докладам и презентациям, электронным портфолио и профессионально-педагогическим кейсам и пр.

Первым продуктом предметно-педагогических презентаций является презентация «Я — профессионал», моделируемая студентами факультета физической культуры КузГПА в структуре заданий курса «Введение в педагогическую деятельность». Такая практика обсуждалась на заочных научно-практических конференциях, а итог их сводился к награждению студентов грамотами и учебными пособиями, кроме того, лучшие презентации были помещены в электронное приложение учебного пособия «Введение в педагогическую деятельность» [2].

В такой работе нельзя не учитывать опыт студентов в школьной практике моделирования презентаций с использованием программного обеспечения, фасилитирующего построение презентаций и фильмов это может быть программа Microsoft PowerPoint, Moviemaker и т.д. Кроме того, личностный и групповой настрой дают свои результаты в оформлении результатов личной деятельности в различных направлениях сотворчества и сотрудничества, самореализации и самосовершенствования. Второй опыт складывается у студентов в возможности моделирования презентации реферата («Общие основы педагогики»), данная работа осуществляется по желанию. Следующие курсы — это «Теория и методика воспитания» и «Теория обучения. Педагогические технологии», в которых имеется возможность по желанию моделировать творческие проекты и их электронные презентации создают предпосылки для построения новой предметно-педагогической презентации в структуре изучения курса «История педагогики и образования» — это электронный учебник, фасилитирующий изучение педагогического наследия и биографии одного из великих педагогов. В рамках изучения предмета «Управление образовательными системами» студентами моделируется паспорт школы (организационно-педагогическая структура школы), также в структуре прохождения педагогической практики на третьем курсе студенты моделируют творческий отчет в форме презентации образова-

тельного учреждения с его историей и культурно-историческим достоянием. Кроме того, на пятом курсе как итог формирования профессионально-педагогической культуры и культуры самостоятельной работы студентов-педагогов по физической культуре выступает профессионально-педагогический кейс, моделируемый ими в форме предметно-педагогической презентации.

Перечень заданий, выносимый на обозрение и выполнение студентами в рамках изучения педагогических дисциплин может быть расширен или сокращен в зависимости от условий сотрудничества, материально-технического обеспечения учебного процесса и интереса к данной форме отчета.

В процессе моделирования предметно-педагогических презентаций студент поставлен в условия формирования внутренней мотивации деятельности и взаимодействия в коллективе, должный уровень требований и уровень притязаний студентов обеспечивает формирование профессионально-педагогической культуры, информационной культуры, культуры самостоятельной работы, а также общей культуры, являющейся результатом многовекового опыта нашего многонационального народа.

Остановимся на моделировании предметно-педагогических презентаций как средств и методах формирования культуры профессионального самоопределения и современной профориентации. В данном случае предметно-педагогическая презентация фасилитирует постановку и решение выбора основного противоречия современной профориентологии в области женского спорта — «хочу—надо—есть».

Создание условий для выбора профессии — одно из важнейших дел педагогов и современной системы образования. Не редко выбранная профессия не приносит человеку и обществу ни пользы, ни выгоды, ни достатка, ни благополучия. И он в своем выборе обречен. Система профориентационной работы является средством профилактики такого рода морально-нравственных недугов, заключающих человека в объятия неустанной, деформирующей борьбы с самим собой.

В данном случае мы можем уточнить дефиницию *предметно-педагогической презентации* — это дидактическое средство, фасилитирующее получение знаний, умений, навыков, формирование компетенций у субъектов воспитательно-образовательной среды, включенных в личностно-деятельностные, культурно-просветительские, профессионально-деловые, досуговые и пр. отношения, где средства информационных технологий и ресурсы образовательных систем создают условия для гармонизации отношений, чувств, поступков и творчества, определяющего человека в его подлинном, неподдельном, природном смысле, предназначении и многоплановых ролях, связанных с антропологическим полем и ноосферой в целом.

Так, в структуре моделирования профессионально-педагогической презентации образовательного учреждения как итога прохождения школьной педагогической пра-

ктики на третьем курсе — она является моделью, отражающей все исторические, дидактические, информационные, методические, методологические и прочие ресурсы представляемого учреждения.

И в таких условиях появилась предметно-педагогическая презентация СДЮШОР «Буревестник». Данная презентация будет размещена на сайте СДЮШОР «Буревестник», кроме того, она может быть использована в различных типах профориентационных и социально-педагогических занятий, обеспечивающих решение узких и локальных гносеолого-смысловых проблем, возникающих при профессиональном самоопределении, получении профессионального образования, осуществления профессионального саморазвития, самосовершенствования и самореализации.

Остановимся подробнее на моделировании отчетов по педагогической практике на пятом курсе, они содержат две предметно-педагогических презентации — это паспорт школы (организационно-педагогическая структура учебного заведения) и профессионально-педагогический кейс.

Паспорт школы — это целостная характеристика учебного заведения, состоящая из истории учебного заведения, которую можно условно отнести в раздел «История школы в фактах и лицах»; организационно-педагогических характеристиках заведения — устав, принципы, гимн, флаг и пр.; связи учебного заведения с другими учреждениями. Паспорт школы обычно студенты выполняют в форме презентации в программе Microsoft PowerPoint, иногда в простейшем случае — в Microsoft Word. Детализация задания по изучению истории школы, выносимого на педагогической практике третьего курса в предметно-педагогической презентации «Паспорт школы» систематизирует у студентов представления о единстве изучаемых педагогических дисциплин и создает предпосылки для качественного формирования спектра компетенций, фасилитирующих включение будущих педагогов в их профессиональную деятельность. Метод профессионально-педагогических кейсов — это метод исследования и рефлексии, в ходе которого студент составляет по итогам социально-педагогического взаимо-

действия за период обучения в вузе презентацию, выполненную средствами моделирования электронных презентаций (хотя возможен и классический альбомный вариант ее моделирования). Профессионально-педагогический кейс, выполняемый в форме предметно-педагогической презентации, включает в себя анализ следующих компонентов:

- достижения студента в различных направлениях научно-методического и социально-педагогического взаимодействия (констатация результатов, например, дипломы, благодарственные письма, медали, грамоты, свидетельства (например, на патенты и изобретения), а также другие всевозможные знаки отличия);
- самоанализ деятельности (рефлексия) за 5 лет обучения и содержания педагогической практики III, IV, V курсов с отражением позитивных и негативных особенностей и пожеланий другим студентам, которым еще предстоит пройти педагогическую практику;
- планы на будущую профессионально-педагогическую деятельность (где планирует студент работать, перспективы самовоспитания, самообучения, самообразования, самореализации, самосовершенствования и пр.).

Функционально-педагогические особенности профессионально-педагогического кейса — это создание и реализация условий для осознанного восприятия и отражения профессионально-педагогических компетенций, обеспечивающих формирование и развитие личности будущего педагога.

Профессионально-педагогический кейс является одной из обязательных составляющих содержания заданий педагогической практики студентов V курса. Анализ профессионально-педагогических кейсов в структуре формирования КСР педагога — объективное средство получения достоверных результатов сформированности исследуемого и изучаемого явления.

Следует пожелать всем, кто моделирует предметно-педагогические презентации в структуре заданий по педагогике и по личной инициативе, чтобы эта работа была не в тягость, приносила удовлетворение и оставляла какой-нибудь, пусть крохотный вклад в наследие культуры и педагогического творчества нашего времени.

Литература:

1. Козырева, О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики: монография / О.А. Козырева. — Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978-5-7148-0346-8.
2. Козырева, О.А. Введение в педагогическую деятельность: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — 2-е изд. доп. и перераб. — Новокузнецк: КузГПА: МОУ ДПО ИПК, 2011. — 121 с. — [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-553-4.
3. Козырева, О.А. Культура самостоятельной работы: учебно-методическое пособие к компьютеризированному учебнику / О.А. Козырева. — Новокузнецк, 1997. — 102 с.
4. Козырева, О.А. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. — [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-552-7.

Личность преподавателя вуза как фактор формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов

Андреева Марина Андреевна, аспирант

Санкт-Петербургский государственный университет низкотемпературных и пищевых технологий

В 2010 г. в действие вступили ФГОС ВПО, в соответствии с которыми результат образования определяют приобретенные компетенции, которыми должны овладеть выпускники к моменту окончания вуза. В связи с этими преобразованиями в настоящее время одной из актуальных проблем высшего образования становится развитие общекультурных и формирование профессиональных компетенций будущих специалистов.

Подразделение компетенций на общекультурные и профессиональные соответствует двум составляющим высшего образования — академическому и профессиональному. Цель академического образования — развитие личности обучающегося, цель профессионального — подготовка специалистов в высших школах [1]. Таким образом, основной целью современного высшего образования является подготовка высокопрофессионального, конкурентоспособного и востребованного на рынке труда специалиста и одновременно формирование всесторонне развитой личности.

Обзор литературы по данной теме выявил существование множества различных определений компетенций и подходов к их классификации.

В академическом понимании компетенция предполагает владение методологией и терминологией, присущей области знания, а также действующих в этой области системных взаимосвязей и способность определять их аксиоматические пределы. В профессиональном контексте под компетенцией понимается обладание правом по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-то, судить о чем-либо [2].

Под профессиональной компетенцией в общем смысле в современной практике определяется способность сотрудника успешно решать задачи профессионального рода деятельности в соответствии с заданными стандартами. Соответственно, составляющими профессиональной компетенции являются знания, умения, навыки, профессионально значимые качества личности специалиста, обеспечивающие его способность выполнять работу в соответствии с требованиями должности.

Обобщая все подходы к пониманию профессиональных компетенций, можно выделить два основных направления толкования понятия компетенции:

- способность человека действовать в соответствии со стандартами;
- характеристики личности, позволяющие ей добиваться результатов в работе.

Первый подход можно условно назвать «функциональным», поскольку он основан на описании задач и ожидаемых результатов, а второй — «личностным», так

как в фокусе — качества человека, обеспечивающие успех в работе [3].

Задача любого высшего профессионального учебного заведения — сформировать все многообразие общекультурных и профессиональных компетенций, которые необходимы будущему специалисту для успешной реализации в профессиональной деятельности, как важной составляющей жизненного успеха и самореализации в целом.

Внедрение компетентного подхода в образовательную систему вуза обязывает вуз «сформировать социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности». Решение этой задачи зависит от эффективности от многих факторов. К основным из них относятся: система управления вузом, содержание образовательных программ, квалификация и мотивация деятельности профессионально-преподавательского состава, организация учебного процесса, технологии обучения, материально-техническое обеспечение образовательного процесса, воспитательная работа, учет потребностей рынка труда в выпускаемых специалистах и организация связей с работодателями, организация контроля образовательного процесса и его результатов [4].

Несомненно, что пересмотр существовавших образовательных программ и учебно-методических комплексов, использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, применение инновационных обучающих технологий, являются важными факторами успешной реализации основной задачи компетентного подхода — формирования у студентов способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной профессиональной сфере. Но, не смотря на обилие продуктивных технологий и средств обучения, сегодня, как и во все времена, главным фактором качества образования в целом и формирования соответствующих компетенций у будущих специалистов в частности, выступает преподаватель — носитель знаний. Эффективность внедрения и реализации инноваций в системе образования зависят во многом именно от тех людей, которые непосредственно осуществляют этот процесс. Реализация конкретных нововведений ложится, главным образом, на плечи профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения, как основного производственного персонала в системе вузовской деятельности. Инновационные процессы в системе образования обуславливают многогранность и многоаспектность профессиональной деятельности современного педагога, требуют от него соответствия как

традиционным требованиям к качествам его личности и профессиональной компетентности, так и нового педагогического мышления.

Важнейшим фактором формирования профессиональных и общекультурных компетенций студентов является личность преподавателя, его система ценностей — развитые профессиональные, общекультурные и педагогические компетенции [6]. Как сказал известный русский этнограф, писатель и медик В.И. Даль, «воспитатель сам должен быть тем, чем он хочет сделать воспитанника». Студенты очень чувствительно и критично воспринимают несоответствие педагога тем требованиям, которые он предъявляет к ним.

Огромное влияние на отношение студентов к изучаемой дисциплине и в целом к учебному процессу оказывает их отношение к преподавателю, который эту дисциплину преподаёт. Преподаватель высшей школы это не просто транслятор знаний. Основная задача педагога — это вовлечь студента в учебный процесс, а не заставлять его участвовать в нем. Принуждения и угрозы порождают равнодушие и неудовлетворенность, формируют у студентов низкую производительность труда, нежелание учиться вообще [5].

Потребность студентов в благоприятном доверительном общении с преподавателями часто не получает своего удовлетворения, что ведет к формированию повышенной тревожности, неустойчивой самооценке, мешает профессиональному становлению и часто ведет к развитию неуверенности, снижению мотивации к обучению. Негативно влияют замкнутые, малообщительные, не умеющие наладить контакт со студентами, надменные, пренебрежительно относящиеся к студентам преподаватели.

Несомненно, что процесс обучения эффективнее тогда, когда студенты хотят учиться у преподавателя. А хотят они учиться у того, кого уважают, ценят и любят. Именно преподаватель своими личными и профессиональными качествами способен развить в студентах тягу к познанию, освоению и получению новых знаний, раскрыть их инициативность и творческий подход к решению задач, пробудить желание трудиться и любовь к труду.

Какими же качествами обладает преподаватель, вызывающий уважение и любовь студентов? Для того чтобы ответить на это вопрос мы провели опрос, в котором приняли участие студенты 1–2 курсов технических специальностей СПбГУНиПТ. Мы попросили испытуемых назвать несколько основных характеристик или качеств «идеального» преподавателя.

Анализ результатов позволил выявить те качества преподавателя, которые ценят студенты в наибольшей степени: уважительное отношение к студентам, глубокое знание преподаваемой дисциплины, желание научить, умение заинтересовать, ответственное выполнение своих обязанностей, воспитанность, вежливость тактичность.

Данные, полученные в результате опроса, свидетельствуют о том, что студенты, главным образом, выделяют те качества преподавателя, которые характеризуют моральные свойства его личности. И на первом месте стоит уважение. Именно уважение, как одно из важнейших требований нравственности, лежит в основе других названных значимых характеристик: ответственности, образованности, тактичности. Только тот преподаватель, который уважает, в первую очередь, себя и свою профессию, может уважать своих студентов, и, следовательно, быть для них и учителем, и наставником, и образцом поведения. Преподаватель, знающий и любящий свою деятельность, увлеченный своим предметом, вызывает искреннее уважение со стороны студентов, формирует у них высокий уровень мотивации не только к познанию самого предмета, но и во многом помогает изменить их отношение к самим себе. Это происходит как через освоение учебной дисциплины и приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, так и через механизм симпатии, идентификации студента с преподавателем и подражания ему. Преподавателю, любящему свой предмет и уважающему тех, кому он передает свои знания, хочется подражать [5].

Подлинное уважение к студенту — это основа формирования компетентной личности и в профессиональном, социальном и культурном плане. Известный социолог, философ, социальный психолог Эрих Фромм определил уважение как «способность видеть человека таким, каков он есть, осознавать его уникальную индивидуальность»... Только при таком подходе возможно формирование личностных компетенций на основе высших человеческих ценностей: нравственности, порядочности, ответственности, что как никогда актуально в наше время.

Уважение к себе и другим людям, любовь к своей профессии и познанию, высокий уровень культуры общения и взаимодействия с окружающими, ответственное отношение к своим обязанностям — важнейшие составляющие профессиональной компетенции педагога, которые соответствуют тем компетенциям, которые должны быть сформированы у студентов к моменту окончания вуза.

Таким образом, качество реализации поставленных задач по получению на выходе востребованного работодателями специалиста и сильной личности в первую очередь зависит от качества деятельности преподавателя, который должен быть подлинным носителем вышеперечисленных качеств. Выдающийся американский психолог, один из основателей бихевиоризма, Б.Ф. Скиннер сказал, что «люди учатся тому, чему вы их учите, а не тому, чему вы хотите их научить». Это высказывание видится нам очень подходящим для понимания сути рассматриваемой проблемы. Личность преподавателя должна являть собой для студентов наглядный пример тех качеств, тех способностей, и компетенций, которые преподаватель хочет развить у студентов.

Литература:

1. Томилин О.Б., Бриттов А.В., Демкина С.И. Образовательные технологии формирования компетенций в системе высшего профессионального образования // Управление качеством высшего профессионального образования, 2005, с. 112–123.
2. Бурыйкин К.Н. Реферативный обзор по проблематике измерения компетенций в образовании. М.: СГА, 2007.
3. Валерий Чемяков. Грейдинг: компетенция и цели компании // Деловой журнал Бизнес-ключ. — 2008. — № 1.
4. Захаров Ю.А., Москинов В.А. Основные пути повышения качества высшего образования // Университетское управление: практика и анализ. — 2005. — № 1. — С. 100–103.
5. Калашникова А.В. Мотивация педагога как фактор повышения качества высшего образования // Современные наукоемкие технологии. — 2010. — № 7, с30–33.
6. Леонова Е.В. Формирование Общекультурных компетенций у студентов технического вуза // Высшее образование в России. — 2010. — № 2, с. 124–131.

Особенности применения метода учебной дискуссии на занятиях по иностранному языку в вузе

Базарова Анастасия Антоновна, ассистент
Бурятский государственный университет

Обучение иностранному языку включает в себя разные виды речевой и мыслительной деятельности, способствует формированию способности ясно мыслить, критически воспринимать информацию, выделять в ней главную мысль и находить средства и аргументы для ее подтверждения и обоснования и, следовательно, облегчает понимание любого теоретического материала. Сознательное освоение студентами соответствующего материала, излагаемого преподавателем, предполагает владение навыками аргументационного восприятия речи. Кроме того, освоение норм рационального речевого общения, правил ведения дискуссий формирует ответственное отношение к речи, что является одним из важнейших требований, предъявляемых к современному специалисту в любой области деятельности. Также формирование дискуссионных и аргументативных умений необходимо для полноценного развития коммуникативной и интеллектуальной самостоятельности личности [4].

Метод дискуссии как один из методов проблемного обучения находит все большее применение на занятиях по иностранному языку, в том числе при профессионально-ориентированном обучении, главным образом потому, что он позволяет органично интегрировать знания студентов из разных областей при решении какой-то проблемы, дает возможность применить языковые знания и навыки на практике, генерируя при этом новые идеи [5].

Термин «дискуссия» в переводе с латинского означает «исследую». Этот вид аргументации всегда стремится к всестороннему обсуждению предмета разногласий, а ее средствами служат не мнения сторон, а позиции, характеризующиеся убедительным логическим обоснованием. В нашем понимании *дискуссия* — это обсуждение, в ходе которого путем сопоставления различных точек зрения

происходит поиск единого мнения для возможно правильного решения спорного вопроса. Основопологающей составляющей дискуссии является наличие практически и теоретически значимой проблемы для обсуждения (с социальной, культурологической, политической и других точек зрения), но само по себе существование проблемы не обеспечит проведения плодотворной дискуссии [6]. Для того чтобы участвовать в дискуссии, необходимо обладать определенным набором навыков, включающих как интеллектуальные умения, так и навыки речевой деятельности.

Помимо владения языковыми средствами, для проведения дискуссии необходима способность адекватно аргументировать свои высказывания, убедительно представлять свою точку зрения, доступно доказывать свои взгляды. *Аргументация* — это интеллектуально-коммуникативная деятельность, основанная на выполнении коммуникативных действий по созданию текста или его фрагментов, направленных на объяснение или доказательство той или иной точки зрения и на убеждение партнера. Основу аргументации составляют причинно-следственные отношения. Стиль и способы аргументирования зачастую обоснованы национально и продиктованы культурной идентичностью как индивидуума, так и социума [2]. Успешная дискуссия предполагает наличие определенных навыков представлять, аргументировать и обсуждать свою позицию, а также уважение ко всем ее участникам, к их взглядам и культуре. Однако нельзя не учитывать того факта, что поведение во время дискуссии, включающее не только подбор средств речевой деятельности, но и средств убеждения и аргументирования, будет обусловлено культурно [2], вследствие чего, обучая дискуссии, необходимо организовывать свое речевое поведение не только

согласно задачам общения, но и сообразно культурным нормам изучаемого языка.

Как известно, цель любой дискуссии — достижение максимально возможной в данных условиях степени согласия ее участников по обсуждаемой проблеме. Средства, используемые в дискуссии, должны признаваться всеми ее участниками. Итог дискуссии не должен сводиться к сумме высказанных точек зрения, а выражаться в более или менее объективном суждении, поддерживаемом всеми участниками дискуссии или их большинством [5]. Таким образом, в дискуссии постепенно образуется более четкая и ясная формулировка решения проблемы, снимается, устраняется до известного предела момент субъективности: убеждения одного человека или группы людей получают должную поддержку других и тем самым объективируются.

Организация учебного процесса на основе дискуссии ориентирована на реализацию активного обучения, нацеленного на формирование рефлексивного мышления, актуализацию и организацию опыта слушателей, как отправного момента для активной коммуникативной деятельности, направленной на совместную разработку проблемы. В качестве характерных *признаков* метода выделяют [5]:

1. групповую работу участников,
2. взаимодействие, активное общение участников в процессе работы,
3. вербальное общение как основную форму взаимодействия в процессе дискуссии,
4. упорядоченный и направляемый обмен мнениями с соответствующей организацией места и времени работы, но на основе самоорганизации участников,
5. направленность на достижение учебных целей.

В мировом педагогическом опыте получили распространение следующие *формы* дискуссии [3]:

- Круглый стол — беседа, в которой «на равных» участвует небольшая группа обучающихся (обычно около 5 человек), во время которой происходит обмен мнениями, как между ними, так и с остальной аудиторией.
- Заседание экспертной группы («панельная дискуссия»), на котором обсуждается намеченная проблема всеми участниками группы (4–6 участников с заранее назначенным председателем), а затем они излагают свои позиции всей аудитории.
- Форум — обсуждение, сходное с заседанием экспертной группы, в ходе которого эта группа выступает в обмен мнениями с аудиторией (классом, группой).
- Симпозиум — более формализованное обсуждение, в ходе которого участники выступают с сообщениями, представляющими их точки зрения, после чего отвечают на вопросы аудитории.
- Дебаты — явно формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников — представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп), — и опровержений. Вариантом этого обсуждения являются парламентские дебаты в Великобритании.

- Судебное заседание — обсуждение, имитирующее судебное разбирательство.

- Техника аквариума — особый вариант организации обсуждения, при котором, после непродолжительного группового обмена мнениями, по одному представителю от команды участвуют в публичной дискуссии. Члены команды могут помогать своему представителю советами, передаваемыми в записках или во время тайм-аута.

- Мозговой штурм — обсуждение, при котором участникам предлагают высказывать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных. Затем из общего числа высказанных идей отбирают наиболее удачные, которые могут быть использованы на практике.

В целом, дискуссия может использоваться при обучении иностранному языку и как метод, и как форма, то есть может проводиться в рамках других занятий, учебных мероприятий, являясь их элементом. Например, метод дискуссий, наряду с ролевыми играми, может предшествовать методу проектов или являться частью проектной работы. В вузовском обучении могут использоваться любые виды дискуссии. Обращение к этому методу обусловлено тем, что он дает возможность сосредоточить внимание обучаемого не на языке, а на проблеме, переместить акцент с лингвистического аспекта на содержательный. Конечно, предполагается, что исследовать проблему и размышлять над ее решением студенты будут при помощи средств иностранного языка, что предполагает наличие определенных языковых знаний и навыков. В связи с этим было бы целесообразно выстраивать учебные циклы поэтапно в соответствии с уровнем языковой подготовки обучаемых, для начала формируя базовые умения рассуждения, аргументации. Для этого необходимы специально разработанные задания, нацеленные на овладение различными умениями ведения дискуссии: умение сформулировать собственную идею по поводу обсуждаемой проблемы в краткой и доказательной форме; умение выслушать партнеров; умение поддержать дискуссию, остановить дискуссию в соответствии с требованиями речевого этикета; умение аргументировать свою точку зрения; умение приходить к консенсусу и формулировать совместно принятое решение [1]. Затем на данной базе можно развивать активную позицию обучаемых в реализации социальных ролей через ролевые игры и, наконец, через проект достигать наивысшей степени автономности обучаемого в организации своей будущей деятельности.

При использовании дискуссий в учебной практике вузов, в частности при обучении иностранному языку, необходимо учитывать специфику данного метода. Дискуссия на занятиях иностранного языка как элемент учебного курса отличается от дискуссий, проходящих в реальной жизни, например, в политике, в науке, общественной жизни, прежде всего своими целями. Здесь не столько важно найти решение какой-то проблемы,

сколько приобрести определенные навыки, опыт, применить и закрепить уже имеющиеся знания и умения в ходе обсуждения.

Таким образом, метод учебной дискуссии не только позволяет воспитывать речевую культуру, но и побуждает студентов к поиску самостоятельного решения обсуждаемых проблем, что, в свою очередь, является стимулом, движущей силой познавательной деятельности. Применение данного метода при обучении иностранному языку формирует у студентов культуру творческого мышления, создает условия для использования личного жизненного опыта и полученных ранее знаний для усвоения новых. В процессе обсуждения и решения проблем в рамках управляемого группового общения у участников вырабатывается умение действовать в интересах группы, появляется

внимательное отношение к собеседникам, интерес к иным точкам зрения, уважение мнения других, что способствует формированию коллектива. Применение этого метода в совокупности с другими исследовательскими и проблемными методами дает возможность подготовить думающего и разбирающегося в различных проблемах специалиста, способного ориентироваться в быстро меняющихся информационных потоках и готового к открытому и конструктивному диалогу с коллегами не только из своей страны, но и из-за рубежа. Благодаря этим методам будущие специалисты научатся создавать модели научного исследования, модели принятия решений, которые они смогут применять не только в своей профессиональной деятельности, но и в повседневной жизни, в процессе общения с представителями других культур.

Литература:

1. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе специализированного вуза (на материале английского языка). Автореферат на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. — М., 2003. — 24 с.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Союз, 2001. — 291 с.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. М.: Эксперимент, 1995.
4. Леонтьев А.А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков (лекция-доклад) // Школа-семинар «Создание единого информационного пространства системы образования». М.: Рото-Принт, 1998. — 24 с.
5. Морозова И.Г. Использование дискуссии на занятиях иностранного языка в рамках проблемного обучения при подготовке современных специалистов // Иностранные языки. Теория и практика, 2010. — № 1. — С. 25–35.
6. Мурзенко Л.В. Учебная дискуссия как средство формирования межкультурной компетенции у студентов языковых вузов в условиях дистанционного образования // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И.Герцена. — СПб., 2010. — № 121. — с. 197–201.

Психологические основы и механизмы взаимопонимания в профессиональном общении педагога-музыканта

Байбикова Галина Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент
Белгородский государственный институт культуры и искусств

Проблема межличностного познания, включающего в себя восприятие человека человеком, понимание и взаимопонимание, является одной из притягательных в психологии. Ведь полноценное общение становится возможным, только если люди, вступающие во взаимодействие, могут оценить уровень взаимопонимания и дать себе отчет в том, что представляет собой партнер по общению [6, 255]. Однако эта реконструкция внутреннего мира Другого — задача весьма сложная. Нам непосредственно дан лишь внешний облик других людей, их поведение и поступки, используемые ими коммуникативные средства, и приходится проделать определенную работу для того, чтобы, опираясь на эти данные, понять, что представляют собой люди, с которыми мы вступили в об-

щение, сделать заключение об их способностях, мыслях, намерениях и т.д.

Каким же образом каждый из общающихся, ориентируясь на внешние проявляемые поведенческие характеристики другого, формирует представления о нем, о его внутреннем мире? В актах взаимного познания ученые выделяют важнейшие *механизмы межличностного восприятия, механизмы социальной перцепции*, называемые в ряде исследований механизмами познания и взаимопонимания. Знание этих механизмов позволяет человеку четко представить, что делают люди для того, чтобы понять и правильно оценить помыслы и поступки других людей, и где кроются причины того, что называется «ошибиться в человеке». Для педагога знание и задействование

психологических механизмов социальной перцепции является неременным условием эффективного взаимодействия с учащимися, помогает познать сложности межличностных отношений, достигнуть взаимопонимания в общении с воспитанниками.

В число основных механизмов познания входят идентификация, рефлексия, эмпатия, каузальная атрибуция, аттракция и децентрация. В рамках данной статьи обзорно рассмотрим их содержание в контексте специфики музыкально-педагогического общения.

Идентификацией называют неосознанный процесс отождествления себя с другим человеком. В ситуациях педагогического взаимодействия педагог строит предположения о внутреннем состоянии, намерениях, мыслях, мотивах и чувствах ученика на основе попытки поставить себя на его место.

Однако педагогу важно не только отстраненно, со стороны понять своего ученика, но и принять во внимание, как ученик, вступивший с ним в общение, будет воспринимать и понимать его самого. Таким образом, мы подошли к осмыслению следующего механизма межличностной перцепции — рефлексии.

Рефлексия — (от лат. *reflexio* — обращение назад) — механизм самопознания в процессе общения, в основе которого лежит способность человека представлять и осознавать то, как он воспринимается партнером по общению. «Рефлексия, — по меткому выражению А.Г. Караяни, — сложный и многоплановый процесс удвоенного зеркального взаимоотражения, воспроизведения участниками общения особенностей друг друга» [7,21]. Другими словами, «рефлексией называется понимание самого себя и другого человека с помощью разума, логики, слова и осознание того, как я в действительности воспринимаюсь и оцениваюсь другими» [8,128].

Рефлексия способствует формированию критичности мышления, доказательности и обоснованности собственной позиции, желанию ставить вопросы и вести дискуссию. Педагог-музыкант, владеющий рефлексией, многократно проигрывает в уме собственную тактику поведения, легко изменяет свой образ действий в случае необходимости. Отсюда следует, что рефлексия помогает в решении проблемных коммуникативных ситуаций, проектировании бесконфликтного музыкально-педагогического взаимодействия, позволяет верно определять качества одаренности ученика, его реальные учебные возможности.

Таким образом, рефлексия в музыкально-педагогическом диалоге — это четкое и ясное представление о самом себе, о том, как выглядишь со стороны, как чувствуешь и действуешь, за что тебя любят и за что не принимают учащиеся. Рефлексия, наконец, это культура души, культура чувств, культура мыслей, культура в строительстве общения.

Эмпатию, как постижение эмоциональных состояний другого человека в форме сопереживания в музыкально-педагогическом процессе трудно переоценить. Ведь, понимание ученика, «способность вживаться в ин-

дивидуальную психику, в мир его воображения, его чувств, переживаний и мечтаний значительно облегчает преподавателю правильный выбор преподавательских средств для каждого отдельного учащегося. Это имеет основополагающее значение во время индивидуальных занятий» [5, 23]. Хорошо развитые эмпатийные способности и умения позволяют предугадывать эмоциональные реакции учащихся в общении и избегать конфликтных ситуаций.

По мнению американских психологов Р. и К. Вердербер, эмпатийность определяется по тому, насколько мы способны отстраниться от собственных чувств, мыслей, эмоций и установок, «включиться» в чувства, мысли и эмоции другого и реагировать в соответствии с этим [3, 90]. Как правило, низкий уровень эмпатийности наблюдается у педагогов ориентированных на себя и не способных увидеть мир с точки зрения другого. В условиях педагогического общения эмпатийность может проявляться в заботе, соучастии, поддержке, сострадании своим воспитанникам.

Можно сделать вывод, что эмпатийные умения позволяют устанавливать эмоциональный контакт и осуществлять психотерапевтическую поддержку, остро сочувствовать, сопереживать, вставать на позицию ученика, входить в его внутренний мир; эмпатийный педагог учитывает побуждения и состояние ученика в процессе общения, педагога же с низкой эмпатийностью считают бездушным, бесчувственным.

Проведенное в рамках специального исследования анкетирование педагогов и студентов музыкального колледжа Белгородского государственного института культуры и искусств позволило сопоставить взгляды по вопросам профессиональной коммуникации, понять особенности восприятия друг друга участниками образовательного процесса, выявить, в частности, уровень эмпатийно-рефлексивных умений педагогов и студентов.

Отвечая на вопрос анкеты, «С какими из проявлений педагогического общения Вы сталкиваетесь в учебном заведении на групповых и индивидуальных занятиях?», только 19,4% учащихся отметили, что стремление педагога понять внутренний мир ученика, способность к сопереживанию и поддержке встречается в учебном заведении «постоянно». Большинство же студентов (75,1%) признали, что указанные способности проявляются лишь «иногда» или «очень редко». В то же время 63,7% педагогов оценили свой уровень сформированности умений сопереживать, чувствовать ученика, осуществлять терапию словом как высокий, 30,6% как средний, 2,4%, как низкий. Такое расхождение, на наш взгляд, свидетельствует о завышенной самооценке со стороны педагогов уровня эмпатийности, а, следовательно, и о недостаточном владении способами педагогической рефлексии.

Показательными, в плане иллюстрации педагогической рефлексии, мы считаем ответы на вопрос: «Каковы на Ваш взгляд причины отсутствия более высоких результатов обучения в Вашем классе?». Практически все педагоги, объясняя отсутствие более высоких результатов

обучения, выбрали варианты: «Слабый контингент учащихся» и «Нежелание учащихся учиться». И только два педагога из 74 связывают проблему с недостатками в собственной педагогической деятельности.

Музыкальная педагогика гласит, что основное качество преподавателя, индивидуально работающего с учеником в музыкально-исполнительском классе и имеющего самое тесное общение с обучаемыми, «заключается в *умении расположить к себе ученика*, и ... без дара снискать любовь последнего все остальные его таланты окажутся бесполезными» [4, 48]. По выражению профессора С. Савшинского педагог должен «влюбить в себя ученика», приобрести его доверие, другими словами педагог должен нравиться ученику. Здесь уместно вспомнить крылатую фразу древнегреческого философа Ксенофонта: «Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится».

Известный английский мыслитель Филипп Дормер Степхот в «Письмах к сыну» писал: «Каждому человеку совершенно необходимо уметь нравиться, но искусством этим овладеть нелегко». Далее Степхот открывает секрет этого умения: «Относись к другим так, как тебе хотелось бы, чтобы они относились к тебе, — вот самый верный способ нравиться людям» [2, 141].

В современной психологии понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого определяется как *аттракция*. Буквально «аттракция» — «привлечение». Аттракция — это и процесс формирования привлекательности какого-то человека для воспринимающего, и продукт этого процесса, т.е. некоторое качество отношения.

Аттракция как компонент межличностного восприятия органично входит и в структуру диалогового общения педагога-музыканта, составляя его эмоциональный фон или эмоциональный компонент. Неоднократно в педагогической литературе поднимался вопрос о том, что отношение к предмету опосредуется отношением к учителю. Поэтому, как важно, чтобы педагог-музыкант вызывал уважение, был привлекательным в общении и как профессионал, и как личность.

Одним из механизмов взаимопонимания является *каузальная атрибуция* (от лат. *causa* — причина и *attribuo* — придаю, наделяю). Атрибуцией называется предписывание другому человеку мотивов поведения, личностных характеристик. В педагогической практике нередко бывают ситуации, когда учитель, не зная причин

поведения ученика или зная их недостаточно, приписывает ему мотивы поведения либо на основе собственного жизненного опыта, либо на основе сходства поведения с представителями его окружения. В работе педагога атрибуция приводит к печальным последствиям. Например, ошибочно предписывая ученику какие-то отрицательные черты характера, учитель ведет себя так, что своим поведением провоцирует ученика на поступки, подтверждающие эти черты. Приписывая учащемуся неверные мотивы поведения, педагог, естественно, не может установить нормальный профессиональный и личностный контакт с ним.

Таким образом, чем грамотнее и опытнее педагог, тем менее он склонен к атрибуции, тем более дифференцированно и точно он оценивает своих учеников.

Противостоит атрибуции *децентрация*. Механизм децентрации выступает психологическим средством, позволяющим человеку принимать точку зрения другого, отойти от собственной эгоцентрической позиции. Достаточный уровень сформированности этого механизма дает возможность педагогу понять и признать, что учащиеся имеют свои интересы, желания, цели, точку зрения по тем или иным вопросам и что эти побуждения и точки зрения тоже могут быть верными.

Следует особо подчеркнуть, что механизм децентрации созвучен принципу индивидуального подхода в обучении, являющемуся в музыкальной педагогике центральным. Индивидуальный подход — это особая область педагогического искусства, необходимое условие достижения разностороннего развития каждого ученика. Успех работы педагога-музыканта зависит от того, насколько глубоко проник он в сокровенные человеческие и музыкальные особенности учащегося, разобрался в особенностях психических свойств (темперамент, характер, способности), специфике протекания психических процессов, возрастных особенностях.

Рассмотренные нами психологические механизмы музыкально-педагогического восприятия, являются основными средствами познания ученика, формирования его образа, определения характера общения с ним. Автор концепции восприятия и понимания людьми друг друга А.А. Бодалев в своих научных трудах отмечает, что механизмы межличностной перцепции, присутствуя в любом общении, «вливают на ход и результаты познания человеком других его участников и себя самого, а также на его поведение во время межличностного взаимодействия» [1, 53].

Литература:

1. Бодалев, А.А. Психология общения. Избранные психологические труды / А.А. Бодалев. — 3-е изд., перераб. и допол. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2002.
2. Величие здравого смысла. Человек эпохи Просвещения. М., 1992.
3. Вердербер, Р. Психология общения. / Р. Вердербер, К. Вердербер. — СПб.: прайм — ЕВРОЗНАК, 2003.
4. Гретри, А. Мемуары и очерки о музыке / А. Гретри. — М.: Музгиз, 1939.

5. Маркевич, Д. Психологические факторы в фортепианном обучении / Д. Маркевич // Ребенок за роялем: Педагогические пианисты социалистических стран о фортепианной методике: сб. статей. — М.: Музыка, 1981. — С. 21—28.
6. Петровский, А.В. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. — М.: Издательский центр «Академия», 2001.
7. Психология и этика делового общения. Юнита 1. / Разработано А.Г. Караяни. — М.: Современный гуманитарный университет, 2002.
8. Станкин, М.И. Психология общения: курс лекций / М.И. Станкин. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2000.

Игровые технологии как средство активизации учебного процесса при формировании коммуникативной и социокультурной компетенций

Батраева Ольга Матвеевна, ст. преподаватель

Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет (г. Владивосток)

Экономические и социально-культурные изменения, происходящие в образовании на рубеже XX-XXI веков, обусловили изменения характера обучения. Переход к ФГОС ВПО третьего поколения бакалаврского уровня содержит требования о применении в обучении интенсивных и интерактивных методов и технологий. В методике существует множество способов развития коммуникативной и социокультурной компетенций. Целью обучения русскому языку как иностранному (РКИ) является не система русского языка, а речевая деятельность. Русский язык — элемент культуры. Он функционирует в рамках определенной культуры, следовательно, иностранные студенты должны ознакомиться с особенностями этой культуры. Вступают в диалог содержательные компоненты обучения: две культуры, две ментальности, два языка. Необходимо учитывать интенсивную интеграцию русского языка в страны АТР. Одним из способов реализации новых моделей обучения в ФГОУ ВПО «Дальрыбвтуз», нацеленных на повышение качества обучения, является создание привлекательных для иностранных студентов из Азиатско-Тихоокеанского региона, условий обучения русскому языку как иностранному. Решение этой задачи лежит в области применения современных технологий обучения.

Чтобы сформировать у иностранных студентов коммуникативную и социокультурную компетенции недостаточно насытить практические занятия условно-коммуникативными или коммуникативными упражнениями, позволяющими решать коммуникативные задачи. Каким образом можно включить студента, изучающего РКИ, в реальную коммуникативную деятельность, ускорив его адаптацию к новой языковой среде? За счет чего можно повысить эффективность обучения? Игровые технологии помогают в реализации этих вопросов, они оптимизируют образовательный процесс за счет интенсификации. Для формирования коммуникативных умений в новой языковой среде общения особое значение имеет координация целей обучения с коммуникативными потребностями студентов. В методике игровые методы рассматриваются как

специальная система обучения, отличающаяся от традиционных следующими параметрами: 1) максимальная активизация учащихся на занятиях; 2) мобилизация скрытых внутренних возможностей и резервов личности студента; 3) максимальное использование всех средств воздействия на личность учащегося. Коммуникативные цели обучения РКИ предполагают реальность ситуации, возникающей на занятии и соотнесенность социокультурной и коммуникативной компетенций в реальные коммуникации. Организовать такую деятельность можно, прежде всего, за счет оптимизации образовательного процесса. Необходимо учитывать следующие факторы: контингент учащихся; их потребности и возможности; выбор методов и приемов обучения; ритма и темпа урока. «Активизация обучения, способствующая его интенсификации, обеспечивается за счет специальной организации учебного материала» [1, 9]. Формирование коммуникативной компетенции студентов направлено на осуществление межкультурной коммуникации в языковой среде: студент может соотносить языковые средства с конкретными формами, ситуациями, условиями и заданиями. Соответственно, языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения. Социокультурная компетенция представляет собой осознанную целостную систему, включающую в себя ряд структурных компонентов. «Сформированная компетенция позволяет иностранным студентам-участникам межкультурного общения, с одной стороны — узнать чувства и мысли другого человека (носителя русского языка), другой стороны — лучше идентифицировать самого себя, собственную культуру в сравнении с культурой изучаемого языка» [2, 36]. Рассмотрим игровые технологии, которые дают студентам возможность действовать в смоделированных учебно-профессиональных ситуациях.

Коммуникативная компетенция — это способность студента организовать свою речевую деятельность и неречевое поведение адекватно задачам общения. Формирование происходит за счет использования коммуникативных (ролевые, социально-ролевые, деловые игры, творческие

проекты) игр, способных реализовать следующие задачи: 1) создание психологической готовности иностранного студента к речевому общению; 2) обеспечение естественной необходимости многократного повторения языкового и речевого материалов; 3) тренировка поведения студента в выборе речевого варианта. Научить применять свои знания в практической деятельности, использовать языковые и речевые навыки в условиях «живой» коммуникации помогают ролевые игры. Практическое занятие рассматривается как социальное явление, где учебная аудитория-это определенная социальная среда, где преподаватель РКИ и иностранные студенты вступают в определенные речевые отношения, где образовательный процесс — это взаимодействие всех участников. Известно, что ролевая игра представляет собой условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности. Ролевые игры могут быть социально — бытовыми и профессиональными (деловыми). Ролевая игра мотивирует речевую деятельность. У студентов появляется желание что-то сказать, что-либо спросить, выяснить, доказать какую-либо идею. Таким образом, ролевая игра активизирует стремление учащихся к контакту друг с другом, учит преодолевать и разрушать барьеры, создает условия равенства в речевом общении. Игровая деятельность имеет постоянную технологическую схему: 1.Этап подготовки (разработка сценария; составление плана; описание игры; характеристика ролей). 2.Этап объяснения игры (режим игры; постановка проблемы; выбор ситуаций; знакомство с раздаточным материалом). 3.Этап проведения игры. 4. Этап анализа и обобщения (анализ

игры; рефлексия; оценка и самоанализ; вывод; рекомендации). Игровые технологии могут применяться на любом этапе обучения. Для предъявления и повторения новой лексики, для проверки правописания слов, для развития навыков монологической и диалогической речи, для обобщения изученного материала. Ролевая игра может использоваться на разных этапах обучения. В ней всегда представлена ситуация, которая создается как вербальными, так и невербальными средствами обучения: презентации, графическими, монологическими (диалогическими) текстами. Например, на 2 уровне обучения РКИ «учащийся является инициатором диалога-расспроса, используя развитую тактику речевого общения (начинать и заканчивать разговор в ситуациях различной степени сложности, вербально выражать коммуникативную задачу, уточнять детали сообщения собеседника) [3,114].

Опытно-экспериментальная работа с применением игровых технологий проводилась в учебных группах китайских студентов (2009—2011 г. г). Цель исследования — проанализировать тенденции развития коммуникативной и социокультурной компетенций в условно-коммуникативных ситуациях. В качестве примера, формирующего коммуникативную компетенцию, можно привести ролевую игру «02 или Позвоните в полицию!». Это социально — бытовая игра, направленная на формирование навыков и умений речевого общения в социально-бытовой сфере общения. Ролевая структура игры предписывает ее участникам то, как, когда, в какой последовательности они должны делать; взаимодействия друг с другом. Каждая роль диктует свой способ поведения (см.таблицу).

| Полицейский | Потерпевший |
|--|--|
| 1.Прием информации от потерпевшего. Речевой этикет | 1.Речевой этикет. Обращение к полицейскому с просьбой о помощи. |
| 2.Расспрос о ситуации. | 2.Рассказ о ситуации. |
| 3.Уточнение деталей ситуации. | 3.Информация (уточнение по запросу полицейского) о деталях. |
| 4.Решения по данной ситуации. | 4.Благодарность за оказание помощи, за внимание. |
| 5.Выражение уверенности в том, что расследование приведет к положительному результату. Речевой этикет. | 5.Выражение надежды на благополучное решение проблемы. Речевой этикет. |

Структурированность речевого общения участников ролевой игры связана с определенными ролевыми отношениями, которые регулируются специфическими формами и предписаниями (сценарий поведения), субординационными связями (полицейский — социальная роль). Речевое поведение в игре «02 или Позвоните в полицию!» может меняться со сменой отношения к ней со стороны коммуникантов. Например, меняется роль полицейского на «равнодушного полицейского». Это проявляется в смене его речевой стратегии и тактике. Меняются тон речи, стиль разговора, речевые формулы, невербальные знаки, лексическое наполнение высказываний: проявление нетерпения, недовольства, негодования, возмущения. Практические занятия, проводимые в этих учебных группах, показали, что ролевые

игры «Позвоните в Международный институт», «Звонок в гостиницу «Амурский залив»,»Ресторан»,»Доктор, я заболел!»,»Звонок в рыболовную компанию»,»Мне нужна эта работа!»,»Как проехать в Дальрыбвтуз» и другие, оказали влияние на более качественное и ускоренное приобретение коммуникативных умений и навыков студентами. Учащиеся активно, увлеченно работали, помогали друг другу, внимательно слушали своих товарищей. Использование ролевых игр как прием овладения речевым общением отражает эффективный процесс формирования коммуникативной компетенции. Ролевые игры строятся на принципах коллективной игры, максимальной занятости каждого участника, неограниченной творческой деятельности. «В процессе ролевой игры развиваются логическое мышление, способность к

поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться друг с другом» [1,112].

Деловые игры рассматриваются как своеобразное моделирование естественных ситуаций общения, которое имеет определенную дидактическую цель, связанную с решением студентами проблемных коммуникативно-познавательных и профессиональных коммуникативно-познавательных и профессиональных задач. В процессе обучения иностранных студентов технического вуза использовались: а) деловые игры, построенные на основе усвоения и закрепления учебного (языкового и речевого) материала – деловые игры (презентация, интервью); б) деловые игры, построенные на практическом материале методико-педагогические деловые игры (введение нового материала, активизация изученного материала, повторение, обобщение). Деловые игры дают возможность проверить умение иностранным студентом организовать свою речь в форме диалога, полилога, осуществлять тактику речевого общения. Иностранец учащийся должен уметь регулировать межличностные отношения, принимать активное участие в организации трудового или учебного процесса. Критерии оценки деловой игры предполагают, что «студент будет удерживать ролевую инициативу в ди-

логе, обеспечивать психологический комфорт, вербально выражая коммуникативную задачу, подхватывать и развивать мысль собеседника, добиваясь достижения коммуникативной цели» [4,28]. Умение организовать деловой разговор, например, регулирующий конфликтную ситуацию, самый распространенный вариант деловой игры. Реализуется такая игра в официально-деловой сфере общения. Сценарий игры имеет довольно «жесткие» рамки, усиленный элементами проблемности, конфликта между участниками договора, конфликта между точками зрения, позициями сторон. Например, деловые игры, когда тактические шаги выбраны с учетом психоэмоционального статуса собеседника, с целью оказать воздействия на него; убедить совершить сделку, выдать кредит; продемонстрировать заинтересованность в реализации проекта: «Доставка товара» (жалоба/претензия), «Торговое оборудование» (проблемная ситуация), «Страховое общество», «Создание совместного предприятия», «Поиск партнера по бизнесу», «Презентация стенда компании на выставке», «Получение кредита на расширение предприятия», «Распределение заработной платы». Задача участников игры – смоделировать речевые высказывания, приемлемые в данной ситуации.

| Программа речевого поведения |
|---|
| 1. Вступительная часть разговора (речевой этикет). |
| 2. Обозначить предмет разговора (объяснение цели своего звонка/прихода в компанию). |
| 3. Выяснить причины (объективные и субъективные), приведшие к конфликту. |
| 4. Высказать собственный взгляд на случившееся (привести аргументы). |
| 5. Сообщить о принятом решении (конкретные решения) |
| 6. Заключительная часть разговора (речевой этикет). |

Коммуникативные компетенции составляют необходимый компонент всей системы обучения РКИ: студент должен уйти с занятия не с осознанием того, что он выучил, например, формы предложного падежа, а с осознанием того, что научился сообщать или спрашивать о местонахождении предмета, человека, учреждения. При организации ролевых и деловых игр происходит включение полученных знаний и грамматических навыков в целостное речевое умение, которое учащийся может реализовывать и в других ситуациях речевого общения.

Социокультурная компетенция иностранных студентов рассматривается как средство безопасного существования учащегося в стране изучаемого языка. В решении данной задачи особое место занимает проектная методика обучения. Такой метод позволяет создать «естественную среду», то есть условия деятельности, максимально приближенные к реальным. Использование социально ориентированных технологий предполагает сочетание аудиторных и внеаудиторных форм обучения. В основе проектной методики лежит личностно – деятельностный подход к обучению русского языка как иностранного. Это самостоятельная планируемая реализуемая на русском языке творческая работа студента (или группы). «Проектная методика позволяет активизировать самостоятельную деятельность уча-

щихся, самостоятельно принимать решения» [1,115]. По основным видам деятельности проекты можно классифицировать на интеллектуальные (умение работать с информацией), творческие (умение генерировать идеи), коммуникативные (умение вести переговоры, дискуссию). Технология проекта предусматривает следующие этапы: подготовительный, основной, заключительный. На подготовительном этапе преподаватель РКИ выдвигает идеи проекта, предлагает студентам модели планирования творческого проекта. На этом этапе преподавателю отводится роль помощника. На основном этапе работы студенты осуществляют самостоятельную деятельность. Заключительный этап работы носит контрольно-оценочный характер: студенты представляют готовый продукт (информационные и исследовательские проекты «Саммит АТЭС во Владивостоке»; видеоинтервью – исследование «Какую роль спорт играет в вашей жизни?»; сочинение «Я хочу рассказать о России»; дневник наблюдений «Осень во Владивостоке»; сценарий вечера «Русские песни»; заметка в газету» Телевидение: друг или враг?»). Таким образом, под проектом подразумевается специально организованный преподавателем комплекс действий, завершающийся созданием «продукта». Итоговый продукт творческого проекта студенты оформляют в виде презентаций PowerPoint. Например, творче-

ский метод «Спорт в жизни человека». Повторение и обобщение необходимого грамматического и лексического материала предшествуют разработке проекта. Студентам предлагаются формулы русского речевого этикета, которые они используют, выполняя проект. Преподаватель знакомит студентов с темой проекта и определяет задачи: необходимо спросить жителей Владивостока о том, какое значение в их жизни играет спорт, подготовить видеорепортаж на эту тему. На занятиях студентами отрабатываются варианты вопросов и ответов на предложенную тему, лексические трудности снимаются преподавателем посредством работы над лексикой в упражнениях урока. С целью систематизации и закрепления основной лексики

по выбранной теме студентам предлагаются различные виды речевых упражнений: игра «Интервью»; тексты о спорте в мире, России, во Владивостоке; вопросы-ответы по прочитанным текстам; демонстрация презентаций по данной тематике. Выполнение таких упражнений способствует активизации учащихся, подводит к сбору необходимой информации. На мой взгляд, в работе над проектом могут участвовать не только студенты конкретной учебной группы, но и их друзья. Проведенная работа показала, что в проектной методике много плюсов: учащийся гораздо легче осваивает коммуникативные навыки, начиная с постановки проблемы и заканчивая оценочными суждениями.

| Варианты вопросов для жителей Владивостока по теме проекта «Спорт в жизни человека» |
|---|
| 1. Каким видом спорта вы занимаетесь? Почему? |
| 2. Когда вы начали заниматься спортом? Сегодня вы продолжаете эти занятия? |
| 3. Есть ли у вас спортивные достижения? Расскажите о них. |
| 4. Назовите популярные спортивные команды Владивостока. |
| 5. Как вы думаете, какое значение спорт играет в жизни людей? Что вы хотите пожелать молодым людям? |

Последующие этапы проекта — организовать работу в группах и определить роли каждого участника. Заключительный этап представляет собой защиту проектов, оценку результатов. Полученные результаты исследования могут послужить студенту основой для его выступления на конференции, публикации научной статьи. Проектная деятельность дает возможность поддержать учащегося в стремлении к самореализации, служит мотивацией к изучению социально-культурной жизни города, региона.

Таким образом, анализируя роль игровых технологий, можно прийти к выводу, что они способствуют оптимизации учебного процесса. Игровые технологии увеличивают количество прорабатываемого на уроках грамматического и лексического материала, обеспечивают его усвоение, повышают качество обучения, формируют умения и навыки адекватного коммуникативного поведения иностранных студентов в социально значимых ситуациях межкультурного общения с использованием лингвистических, коммуникативных и социокультурных знаний.

Литература:

1. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. — М.: Филоматис, 2008.
2. Патохина С.В. Формирование социокультурной компетенции. Сургут: Ун-т, 2007.
3. Лазарева О.А. Школа тестера. Лингводидактическое тестирование ТРКИ-TOREL. СПб: Осипова, 2011.
4. Коньшева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. — СПб.: Каро, Издательство «Четыре четверти», 2006.

Понятие «подход» в теоретических исследованиях по методике преподавания иностранным языкам в начальной и средней школе

Бекаревич Татьяна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент
Московский городской педагогический университет

Подход к обучению является базисной категорией в методике, дающей представление о взглядах исследователя языка и преподающего язык, как на сам язык, так и на способы овладения им. Он является компонентом системы обучения языку, выступает в качестве самой общей лин-

гводидактической основы овладения языком и дает представление об избранной стратегии знаний, которая служит основанием для выбора методов и приемов обучения.

«Подход к обучению — это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде опреде-

ленной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» [1].

Подход в обучении опирается: а) на соответствующую теорию языка (лингвистические основы обучения) и б) теорию обучения/учения (дидактические основы обучения) [1].

Термин «подход к обучению» (approach (англ.) — подход, подступ) был введен в научный обиход английским методистом А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми «пользуется исследователь относительно природы языка и способов овладения им» [2].

В отечественной методике принято рассматривать три компонента, определяющие подход к обучению: лингвистические, дидактические и психолингвистические основы обучения. В связи с этим говорят о подходе к обучению в узком и широком смысле. Подход в широком смысле означает наличие всех вышеназванных компонентов. Это направление в обучении, опирающееся на данные всех наук, базисных для методик.

Зарубежные психологи выделяют два таких направления: бихевиоризм и когнитивный подход. основоположником бихевиоризма считается Б. Скиннер, положивший в основу психологию бихевиоризма и разработавший систему принципов поведения человека в строго определенных условиях. Когнитивный подход к обучению основан на когнитивной психологии. Он опирается на принцип сознательности в преподавании и на теорию социоконструктивизма, согласно которой учащийся является активным участником процесса учения, а не объектом обучающей деятельности преподавателя. В настоящее время ведутся серьезные исследования в области гуманистического подхода и социоконструктивизма, который развился на базе когнитивного подхода [1].

Подход в обучении в узком смысле предполагает опору на один из его компонентов и позволяет выделить лингвистический, дидактический, методический и психологический подходы.

В современной методике преподавания иностранных языков не существует единой классификации подходов к обучению. В зависимости от точки зрения на направление, в котором должно вестись исследование, существуют разные классификации подходов к обучению иностранным языкам: а) с позиции психологии овладения языком [4]; б) с точки зрения объекта обучения, на основе лингвистических факторов [5]; в) с позиции дидактики, с точки зрения объекта обучения и способа обучения [3].

М.В. Ляховицкий называет четыре общих подхода к обучению иностранным языкам:

1. Бихевиористский подход, ставящий во главу угла формирование навыков путем многократного повторения языкового и речевого материала.

2. Индуктивно-сознательный подход, когда овладение языковыми правилами достигается путем интенсивной работы над многочисленными примерами.

3. Познавательный (когнитивный) подход, на основе которого осуществляется прежде всего усвоение теории

изучаемого языка в виде фонетических и грамматических правил и правил словоупотребления. Этот подход предполагает конструирование высказываний на иностранном языке.

4. Интегрированный подход, который предусматривает органическое соединение в ходе занятий и сознательных, и подсознательных компонентов в процессе обучения, что проявляется в параллельном овладении знаниями и речевыми навыками и умениями [Методика, 1982].

М.Н. Вятютнев выделяет шесть подходов, используемых для классификации современных методов обучения на основе учета лингвистических факторов: грамматический, чтения, коллективный, коммуникативно-индивидуализированный [5].

А.Н. Шукин предлагает свою классификацию подходов к обучению языку. Он делает это: 1) с точки зрения объекта обучения (язык, речь, речевая деятельность); 2) с точки зрения способа обучения (прямой, сознательный, деятельный) [2].

С точки зрения способа обучения языку А.Н. Шукин выделяет прямой, сознательный и деятельный подходы к обучению [2].

Прямой (интуитивный) подход предполагает овладение языком путем слушания и интуитивного усвоения единиц языка при исключении родного языка из системы обучения. Этот подход к обучению базируется на бихевиористской теории обучения, долгие годы считавшейся ведущим направлением в психологии.

Сознательный (когнитивный) подход к обучению базируется на теории стадийности развития навыков и умений. Эта теория определяет четыре стадии усвоения материала: ознакомление → тренировка → применение → контроль. Такой подход предлагает разнообразные виды упражнений, направленных на формирование речевых навыков, на развитие речевых умений, на контроль уровня владения языком. Данный подход получил реализацию в рамках сознательно-практического метода обучения.

Деятельный подход. При этом подходе обучение языку носит деятельный характер, реальное общение на занятиях осуществляется посредством «речевой деятельности». Участники общения стремятся решать реальные и воображаемые задачи с помощью средств изучаемого языка.

В зарубежной методике одной из интерпретаций личностно-деятельного подхода является центрированный на ученике подход, суть которого заключается в максимальной передаче на занятиях инициативы самому учащемуся. Центр обучения смещается на ученика. Задача учителя при этом состоит в раскрытии личностного потенциала ученика, в помощи ему в выборе стратегии овладения языком, в наибольшей степени отвечающих индивидуальным особенностям обучающегося.

И.Б. Ворожцова рассматривает подход как «образовательные программы периода перехода к новой парадигме образования», в условиях изменения ситуаций об-

учения в силу изменения и изменяющихся воздействий системы всего общества, элементами которой они являются [6]. Исходя из данной характеристики подхода, исследователь выделяет четыре направления подходов к обучению, в соответствии с наиболее выраженной ориентацией обучения на коммуникацию как сущность обучения (коммуникативными), субъектность обучения (лично-ориентированные), деятельный характер обучения (деятельностные), социокультурный компонент (культурологические).

Все деятельные подходы, а именно: а) лично-деятельный (И.А. Зимняя и ее школа: В.А. Малахова, О.М. Моисеева, С.В. Сюткина, Г.А. Овсянникова), б) проблемный подход (Е.В. Ковалевская), в) проектный подход (Е.С. Полат) — ориентируются на деятельность субъектов обучения. В данном подходе деятельность рассматривается как основной механизм появления новообразований в формировании человека. Новообразования обращены к условиям, при которых деятельность выполняет эти функции.

Одним из новых направлений в методике преподавания иностранных языков является культурологический подход. Данный подход трактуется учеными по-разному и представлен в лингвострановедческом (Е.М. Верещагин, Р.К. Миньяр-Белоручев, О.Г. Оберемко и др.), социокультурном (Е.М. Верещагин, П.В. Сысоев и др.), лингвокультурологическом (И.И. Халеева, М.А. Суворова) подходах. В данном подходе культура вводится как объект обучения иностранному языку и рассматривается как основное содержание обучения, наряду с языком.

При изучении иностранного языка обучаемые нередко встречаются с дилеммой. С одной стороны, им не-

обходимы прочные знания грамматических структур, а с другой — появилась потребность возможность общения на иностранном языке. В то время как лексический подход к некоторым коммуникативно значимым грамматическим явлениям « позволяет уделять одновременно равноценное внимание и форме, и содержанию » [7].

Под лексическим подходом к грамматическим явлениям мы понимаем « особенность обучения, при которой учащиеся усваивают грамматические явления как словоформы, сочетание слов, модели, т.е. как лексику, не занимаясь грамматическими правилами » [8].

Преимущества лексического подхода к усвоению грамматических явлений очевидны. При нем достигается разгрузка грамматической части программы от излишних правил. Устная речь обогащается готовыми формами. Целесообразность подхода к работе над грамматическим материалом в школе и содержание самого подхода определяется следующими факторами: 1) связью взаимопроникновением лексического и грамматического аспекта языка; 2) целью обучения, речевой направленностью грамматического материала и учебного процесса в целом; 3) необходимостью разрешения противоречий между отсутствием у учащихся речевого опыта по иностранному языку и потребностью в усвоении правил для быстрого овладения речью на иностранном языке; 4) развитие чувства языка; 5) развитие языковой догадки.

Первый из факторов указывает на возможность и правомерность лексического подхода к обучению отдельным грамматическим явлениям. Второй и третий факторы доказывают необходимость такого подхода. Этот подход способствует достижению практических и коммуникативных целей обучения грамматическому строю в целом.

Литература:

1. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков [Текст] / И.Л. Колесникова, О.А. Долгина. — СПб.: Из-во БЛИЦ, Cambridge University Press, 2001, — 224 с.
2. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного [Текст] / А.Н. Щукин. — М.: Высш. шк., 2003. — 334 с.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам [Текст] / А.Н. Щукин. — М.: Филоматис, 2004. — 416 с.
4. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков [Текст] / М.В. Ляховицкий. — М.: Высшая школа, 1981. — 159 с.
5. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы) [Текст] / М.Н. Вятютнев. — М.: Русский язык, 1984. — 186 с.
6. Ворожцова И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку (на материале обучения французскому языку в средней школе) [Текст] / И.Б. Ворожцова: дисс...доктора пед. наук: 13.00.02.-Ижевск, Москва, 2002.-250 с.
7. Сысоев П.В. Интегративное обучение грамматике: исследование на материале английского языка [Текст] / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. — 2003. — № 6. — С. 25—31.
8. Сокирко В.С. О лексическом подходе к работе над грамматикой [Текст] / В.С. Сокирко // Иностранные языки в школе. — 1963. — № 2. — С. 12—17.

Тексты периодических информационных изданий на занятиях по английскому языку в неязыковом вузе

Бурыкина Виктория Геннадиевна, ассистент
Белгородский государственный институт искусств и культуры

Новая модель языкового образования объективно влечет за собой обновление содержания и совершенствование методов, организационных форм и средств учебной деятельности, направленных на интеллектуальное развитие учащихся, формирование умений самостоятельно работать с информацией и применять знания для рационального решения задач, возникающих в реальной ситуации. Отсутствие таких умений лишает человека возможности рассчитывать на успех, адаптироваться и самореализовываться в новых условиях существования мирового сообщества XXI века.

Ориентация на развитие творческой личности, необходимость учета ее образовательных, социально-экономических, культурных и коммуникативных потребностей требует включения в учебный процесс текстов газет и журналов.

Решение проблем взаимодействия СМИ и обучения является предметом обсуждения на международном уровне. На заседании ЮНЕСКО в 1994 году подчеркивалась необходимость более широкого использования СМИ в учебном процессе в целях развития образования взрослых. В заключительном докладе на заседании ЮНЕСКО в 2000 году отмечалось, что СМИ, особенно газеты, способствуют базовому образованию и развитию демократии [1]. Включение в учебный процесс газетных текстов помогает формировать навыки и умения, начиная от навыков чтения до аналитических навыков высокого уровня. Результаты исследований показывают, что тексты, опубликованные в СМИ, имеют ряд преимуществ как источник знаний. «Дети, которые учатся читать и писать с помощью газет, не только достигают больших успехов, чем те, которые учатся читать и писать по традиционным материалам, но и проявляют больший интерес к окружающему их миру [1, с. 29]. Аутентичные медиатексты являются более привлекательными материалами по сравнению с учебниками. Работа с актуальной информацией значительно обогащает и оживляет учебный процесс.

На наш взгляд, ведущая роль в использовании текстов СМИ в учебном процессе принадлежит газете. Аутентичная газетная статья имеет ряд очевидных преимуществ по сравнению с другими аутентичными текстами СМИ при обучении иностранному языку в искусственно создаваемой языковой среде. Во-первых, способ подачи информации в номере газеты создает условия для обзорного знакомства с целью определения приоритетности чтения того или иного сообщения. Газетная статья, презентуемая в печатном виде, в силу своей статичности, делает возможным при необходимости многократное индивидуальное прочтение с целью дополнительного осмысления

и поиска определенных языковых явлений в тексте. Газетный текст позволяет читателю регулировать процесс восприятия в зависимости от сформированных навыков чтения и в соответствии со своими склонностями к темпу чтения, ритму и последовательности. Визуальное восприятие материала способствует лучшему запоминанию и прочно остается в памяти. Во-вторых, фиксированная на материальном носителе информация представляет студентам и педагогам возможность создавать базы данных текстов, представляющих интерес как для профессионально сферы, так и с точки зрения использования их в учебных целях. В-третьих, газетная статья легко поддается методической обработке и моделированию, преимущественно на начальной ступени обучения. Кроме того, систематическое изучение газетных текстов способствует выработке приемов самостоятельной работы, что особенно важно для изучения иностранного языка в период получения послевузовского образования. Регулярная работа с газетой стимулирует студентов к чтению периодических изданий и во внеучебное время.

Важность использования газетного материала в дидактических целях подчеркивается и в ряде работ отечественных и зарубежных исследователей (И.Р. Гальперин, Т.Г. Добросклонская, В.Л. Наер, И.С. Стам, А.Д. Швейцер, J. Baddock, P. Sanderson и др.). Многолетний опыт преподавания английского языка в Белгородском государственном институте искусств и культуры подтверждает необходимость включения в учебный процесс аутентичного газетного материала в дидактически целесообразном сочетании с содержанием основного курса обучения английскому языку в неязыковом вузе.

По нашему мнению, эффективному иноязычному образованию способствует применение на занятиях по английскому языку текстов таких британских газет, как: «The Guardian», «The Observer», «The Times», «The Sunday Times», «The Daily Telegraph», «The Sunday Telegraph», «The Independent», «The Independent on Sunday» и «The Financial Times». Британская пресса является классическим примером всестороннего отражения процессов, происходящих в стране и за ее пределами в различных областях политической, социально-экономической и культурной жизни. Газеты в Великобритании играют очень важную роль в повседневной жизни и оказывают на нее заметное влияние.

Вышеназванным британским газетам присуща четкая содержательно-композиционная модель (композиция полос, тематические разделы и рубрики, строгое деление на новостные тексты и комментарии, концентрация на содержании, богатое иллюстрирование). Рассматрива-

емые газетные издания имеют устойчивую репутацию газет, которые несут достоверную и сбалансированную информацию, и ориентированы на тех читателей, которые хотят получить подробную информацию о новостях и проявляют интерес к статьям проблемного характера. Для удовлетворения потребностей образованной аудитории в объективной информации и всестороннем анализе редакциями этих газет производится тщательный отбор новостей и мнений.

Для любого уровня владения языком предоставляются огромные возможности подбора текстов, содержание которых вызывает жизненный и профессиональный интерес, создает мотивацию и эмоциональный настрой. Разнообразные сведения из области экономики, образования, науки, культуры и бизнеса помогают педагогам реализовывать важнейшие задачи профессионально-ориентированного обучения английскому языку в неязыковых вузах.

Тексты рассматриваемых газет представляют собой неиссякаемый источник в формировании языковой, речевой и социокультурной компетенции студентов. Язык газеты стал сегодня «одной из самых распространенных форм бытования языка» [2, с. 225]. Тексты, напечатанные в анализируемых газетах, в языковом плане отвечают речевым нормам литературного языка Великобритании. Полнота и логика построения высказывания, четкость оформления мысли, использование выразительных языковых средств являются составляющими речевой культуры качественных газет. Пристальное внимание газет к национальным традициям, обычаям и фольклору, стереотипам, повседневной системе ценностей и приоритетов превращает их в копилку социокультурных знаний не только о Великобритании, но и о других странах.

Широкий тематический спектр статей как информационного, так и проблемного характера позволяет решать дидактические задачи во всем их многообразии. Однако, нельзя игнорировать тот факт, что аутентичный газетный текст в качестве учебного материала несет определенные трудности. Во-первых, текущие новости быстро устаревают. Во-вторых, лексико-грамматические особенности языка газеты создают для студентов барьеры в понимании. Для устранения этих барьеров необходимо производить тщательный отбор текстов в зависимости от особенностей контингента студентов в той или иной группе и с учетом методических требований, предъявляемых к отбору текстового материала на конкретном этапе обучения.

Рассмотрим приемы использования газетных текстов на различных этапах обучения английскому языку в неязыковом вузе.

Как показывает практика, на начальном этапе изучения английского языка в вузе студенты имеют, в основном, различную степень сформированности основных языковых навыков и речевых умений, минимальный объем фоновых знаний. Именно поэтому подобранные с соблюдением принципа нарастания трудности тексты должны нести, прежде всего, фактологическую информацию с минимальным объемом оценочной лексики. Таким образом,

реализуется возможность преодоления барьера между интеллектуальными потребностями студентов и их языковыми возможностями. Материалом для изучения на данном этапе могут быть несложные новостные тексты, заголовки, прогнозы погоды, телевизионные программы, надписи под изображениями, кулинарные рецепты, рецензии на фильмы. В задания, направленные на определение уровня проникновения в смысловое содержание текста, целесообразно включать множественный выбор, нарушение последовательности изложения фактов, ложные и истинные утверждения. Помимо последовательного пересказа текста студентам рекомендуется составление плана текста, тезисов пересказа, реставрация текста автора, подготовка краткого сообщения, перевод отдельных предложений. Развитию речевых навыков способствуют задания, включающие ложные утверждения, задания, побуждающие к высказыванию своей точки зрения.

Коммуникативный опыт студентов неязыковых вузов на среднем этапе обучения ограничен и недостаточен для осуществления ими исследовательской работы по сбору материала. Для этого уровня наиболее адекватными видами работы являются такие интерактивные приемы, как парная и групповая учебная деятельность на занятии. Обучение в сотрудничестве, упражнения на поиск отсутствующей информации, «мозговой штурм», применение нестандартных методов обучения в виде игровых ситуаций рассчитаны на развитие спонтанной речи.

Адекватными для формирования лексико-грамматических навыков могут быть заголовки английских газет, оформление которых имеет свои языковые особенности. Определенные отступления от традиционных грамматических правил (приемы экономии языковых средств, опущение артиклей, вспомогательных глаголов, исключение служебных слов) делают газетный заголовок материалом для выполнения упражнений на восстановление грамматически правильного предложения. Практика показывает, что присущие заголовкам лексико-грамматические характеристики эффективны в процессе формирования у студентов грамматической корректности, расширения лексического запаса и навыков вероятностного прогнозирования.

На продвинутом этапе обучения происходит смещение акцентов на речевые упражнения. Диалог-дискуссию можно считать следующей ступенью в работе над текстом. Дискуссия проводится на основе изученного материала и стимулируется педагогом для выявления подтекста и отношения студентов к обсуждаемым фактам или событиям. Подобные полилоги, ток-шоу, заседания, проводимые в форме «круглого стола», конференции ставят студентов в условия реального общения и подталкивают их к выражению своих мыслей в пределах сформированных языковых и речевых возможностей. На продвинутом этапе студенты мотивируются к самостоятельному подбору информационно-аналитических статей для передачи и комментирования основного

содержания статьи с последующим обсуждением на занятии. Обозначенные в этих статьях проблемы могут послужить стимулом к поисковой работе студентов всей группы.

Эффективность работы с газетными текстами требует серьезной разработки методов и приемов по извлечению содержательной информации, позволяющих быстро и четко распознавать и критически осмысливать заложенный автором статьи смысл, и, в конечном счете,

включать полученные знания в систему своей жизнедеятельности и применять навыки и умения на практике.

Доля использования тех или иных методических средств и последовательность действий детерминируются этапом и целью обучения, а также индивидуально-психологическими особенностями студентов, степенью сформированности их языковых навыков и речевых умений, их сложившейся картиной мира и перспективой использования полученных знаний в практической деятельности.

Литература:

1. Всемирный форум по образованию. Дакар, Сенегал. 26–28 апреля 2000 г. Заключительный доклад. — Франция, Париж: ЮНЕСКО, 2000. — 86 с.
2. Добросклонская Т.Г. Тексты массовой информации и культура / Т.Г. Добросклонская // Россия и Запад: диалог культур. Выпуск 7-й. — М., 1999. — С. 225–232.

Реализация компетентного подхода к подготовке инженеров-технологов по направлению «Технология художественной обработки материалов»

Вильбицкая Наталья Анатольевна, кандидат технических наук, доцент;

Климова Людмила Васильевна, ассистент

Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт)

Корохова Елена Вячеславовна, кандидат технических наук, доцент

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

В условиях развития современных информационных технологий и в связи с переходом высшего профессионального образования на многоступенчатую систему меняются требования, предъявляемые как к квалификационным характеристикам выпускника, так и к методам подготовки специалистов, востребованных на рынке труда. ГОС ВПО третьего поколения направлены на формирование системы компетенций как инструмента управления качеством образовательного процесса в ВУЗах. В системе компетенций большая роль отводится именно овладению современными информационными технологиями. Рассмотрим формирование интегративных компетенций у выпускников высших учебных заведений на примере подготовки инженеров-технологов, обучающихся по направлению «Технология художественной обработки материалов» (ТХОМ).

Актуальной является задача проектирования эффективной программы обучения инженеров, обладающих требуемыми на рынке компетенциями, включающими комплексную подготовку в области информационных технологий.

Проанализируем структуру и взаимосвязь между компетенциями, которые должны быть сформированы у выпускников технических вузов, получающих квалификацию инженера-технолога в области промышленного дизайна и художественной обработки материалов (рис. 1). Множество компетенций K выпускника образуются подмножест-

вами компетенций: общекультурных $OK = \{OK1, OK2, \dots, OK13\}$, общенаучных $ОНК = \{ОНК1, ОНК2, \dots, ОНК11\}$, инструментальных $ИК = \{ИК1, ИК2, \dots, ИК7\}$ и профессиональных $ПК = \{ПК1, ПК2, \dots, ПК18\}$, $K = OK \cup ОНК \cup ИК \cup ПК$.

В последние годы такие специалисты востребованы на рынке труда. Это связано с насущной проблемой обеспечения технических устройств, приборов, механического оборудования не только высокими функциональными эксплуатационными свойствами, но и высокими, не уступающими мировым стандартам, эргономическими и эстетико-потребительскими характеристиками. В рамках приведенных множеств можно выделить подмножество компетенций в области информационных технологий $ИТК = \{OK11, OK12, ОНК2, ОНК3, ОНК5, ОНК6, ОНК7, ОНК8, ОНК9, ОНК10, ИК1, ИК3, ИК4, ИК5, ИК6, ПК1, ПК2, ПК3, ПК4, ПК5, ПК12, ПК14, ПК15, ПК16, ПК17\}$. Мощность последнего множества $|ИТК| = 25$, что составляет 50% компетенций, которыми должен обладать инженер-дизайнер. Внедряемый стандарт отражает важность компетенций, связанных именно с овладением современными информационными технологиями, поэтому особая роль в формировании учебных планов и программ подготовки по отдельным дисциплинам отводится установлению междисциплинарных связей и широкому использованию программных продуктов при освоении общепрофессиональных и специальных курсов. Кроме того,

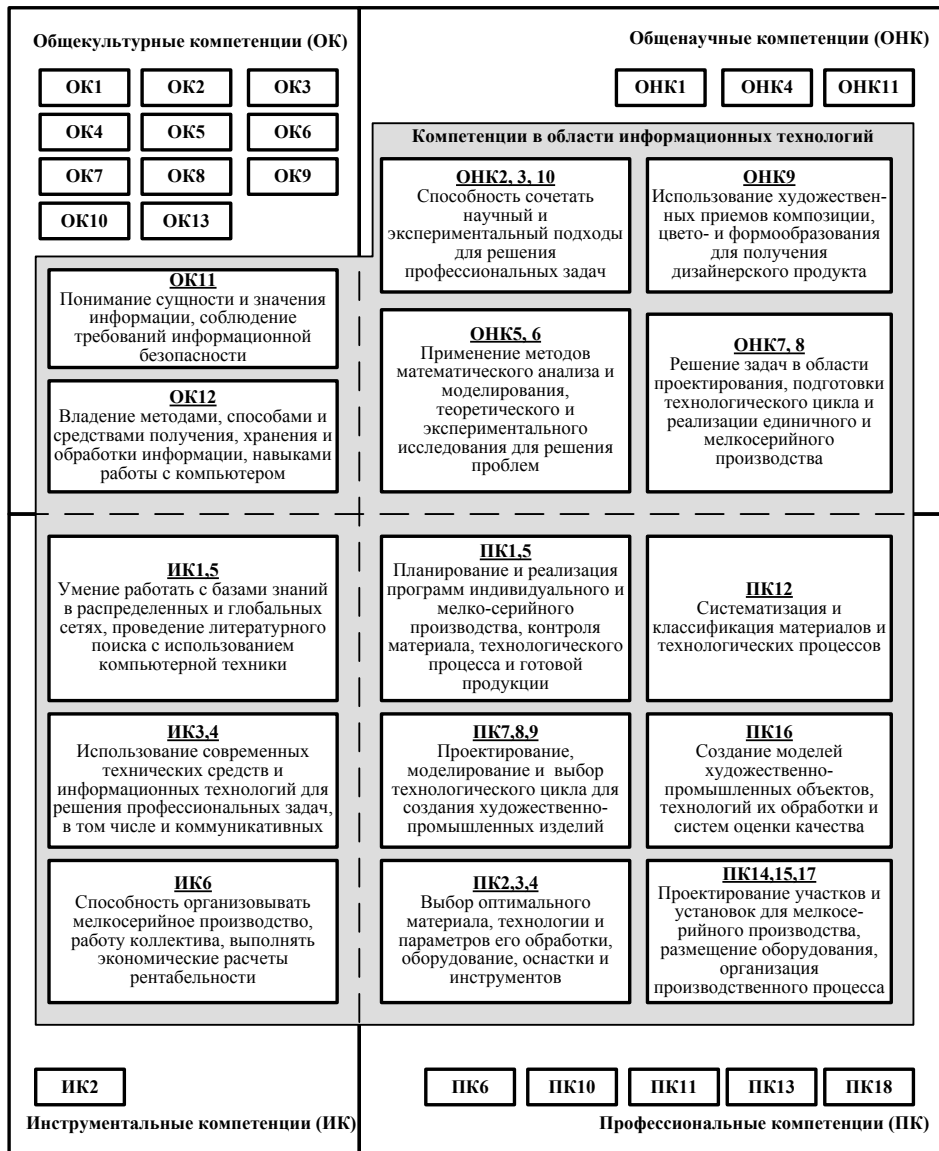


Рис. 1. Структура компетенций инженера-технолога направления ТХОМ

возникает необходимость создания программ профессиональной переподготовки специалистов, закончивших учебные заведения и ведущих успешную трудовую деятельность с целью формирования у них новых актуальных компетенций.

Предлагаемая программа подготовки в области информационных технологий высококвалифицированных специалистов является многоступенчатой и отражает основные особенности предлагаемой системы – от простого к сложному (рис. 2). Реализуется в три этапа: базовый уровень подготовки, общинженерный и овладение специализированными специфическими инструментами. В связи усилившимся влиянием рынка на деятельность высших учебных заведений (создание автономных учреждений и т.п.) при проектировании программы подготовки бакалавров и магистров в рамках каждого из уровней необходимо учитывать не только целесообразность содержательной наполненности и последователь-

ности изучения модулей дисциплин, но и оценивать эффективность программ с учетом уровня получаемых компетенций и затрат ресурсов. Это обуславливает необходимость использования инструментария оптимизации бизнес-процессов.

На первом этапе строится формальная модель, представляющая собой информационный граф управления бизнес-функциями [4]

$$GS(N, n0, nf, E, M, EM, EN, R, ER),$$

здесь N – множество узлов, каждый из которых соответствует бизнес-функции; $n0, nf$ – входной и завершающий узел соответственно; E – множество управляющих ребер, построенное на множестве узлов, включающем узлы бизнес-функций, а также входной и завершающий узел ($\forall i, j \in NU(n0, nf): (i, j) \in E$); M – множество узлов, соответствующих структурным подразделениям предприятия, причем $M \cap T = \emptyset$; EM – множество ребер подчиненности, такое, что ($\forall i, j \in M: (i, j) \in EM$), если структурное

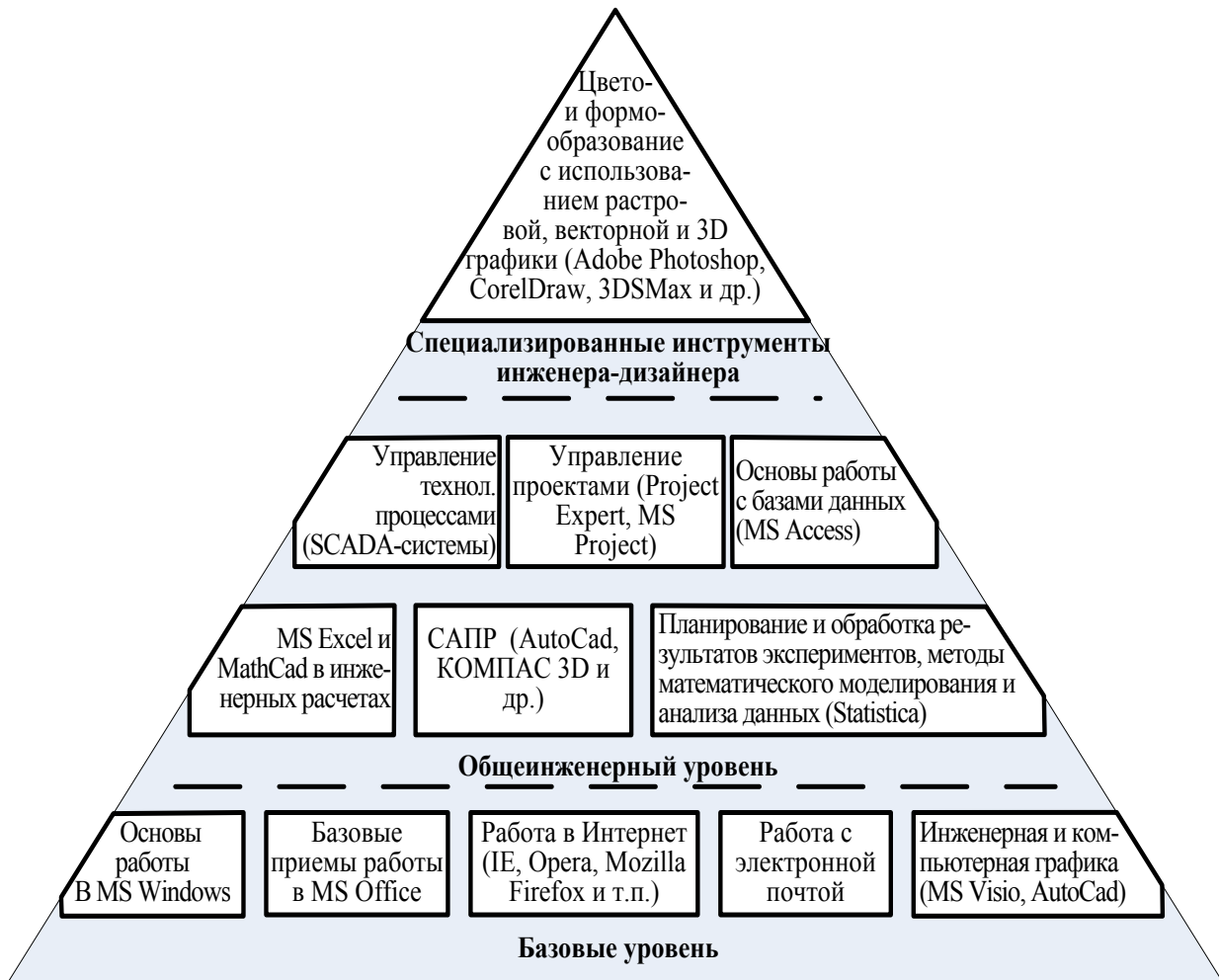


Рис. 2. Структура программы подготовки инженеров-дизайнеров в области информационных технологий

подразделение j подчинено структурному подразделению i ; EN – множество ребер исполнения бизнес-функций, такое, что $(\forall i \in M, j \in N: (i, j) \in EN)$, если бизнес-функция j может быть выполнена в подразделении i ; R – множество ресурсов предприятия; ER – множество взвешенных ребер использования ресурсов, такое, что $(\forall i \in R, j \in N: (i, j) \in ER)$, если бизнес-функция j использует при своем выполнении ресурс i .

На следующем этапе формируется порождающая варианты рассматриваемого бизнес-процесса грамматика $G = (V_N, V_t, V_o, P, A_s, M_s, A_n, M_n)$, где V_N – множество нетерминальных символов, V_t – множество терминальных символов, V_o – множество начальных символов, P – множество порождающих правил, A_s – множество кортежей ресурсных характеристик, M_s – множество методов синтеза ресурсов, A_n – множество возможных мест выполнения бизнес-функций, $M_n = \Omega$ – множество методов наследования атрибутов. Далее формируется множество порождающих правил, на основе которых генерируются варианты исполнения бизнес-процесса. Из полученного множества на основании объективных критериев и с помощью эксперта выделяют подмножество приемлемых вариантов.

На заключительном этапе вводится множество ресурсных характеристик порождающей грамматики (например, время исполнения, количество учебных часов, стоимость программного обеспечения и др.), а также множество ограничений на ресурсы. Затем оцениваются варианты выполнения бизнес-процессов (программ подготовки), производится их ранжирование на основе их строгого предпочтения и выбирается наиболее предпочтительный вариант организации подготовки.

В процессе обучения студенты осваивают ряд общепрофессиональных и специальных дисциплин и, интегрируя полученные знания, выполняют дипломную работу, которая представляется либо натурной, либо компьютерной моделью. Представленный алгоритм дипломного проектирования (рис. 3) отражает многоэтапность его подготовки и взаимосвязь между используемыми программными продуктами и этапами выполнения работы, что подчеркивает важность получения будущими инженерами компетенций, связанных с информационными технологиями.

Формирование системы компетенций, обладающих интегративными свойствами не возможно без использования информационной системы, содержащей методиче-

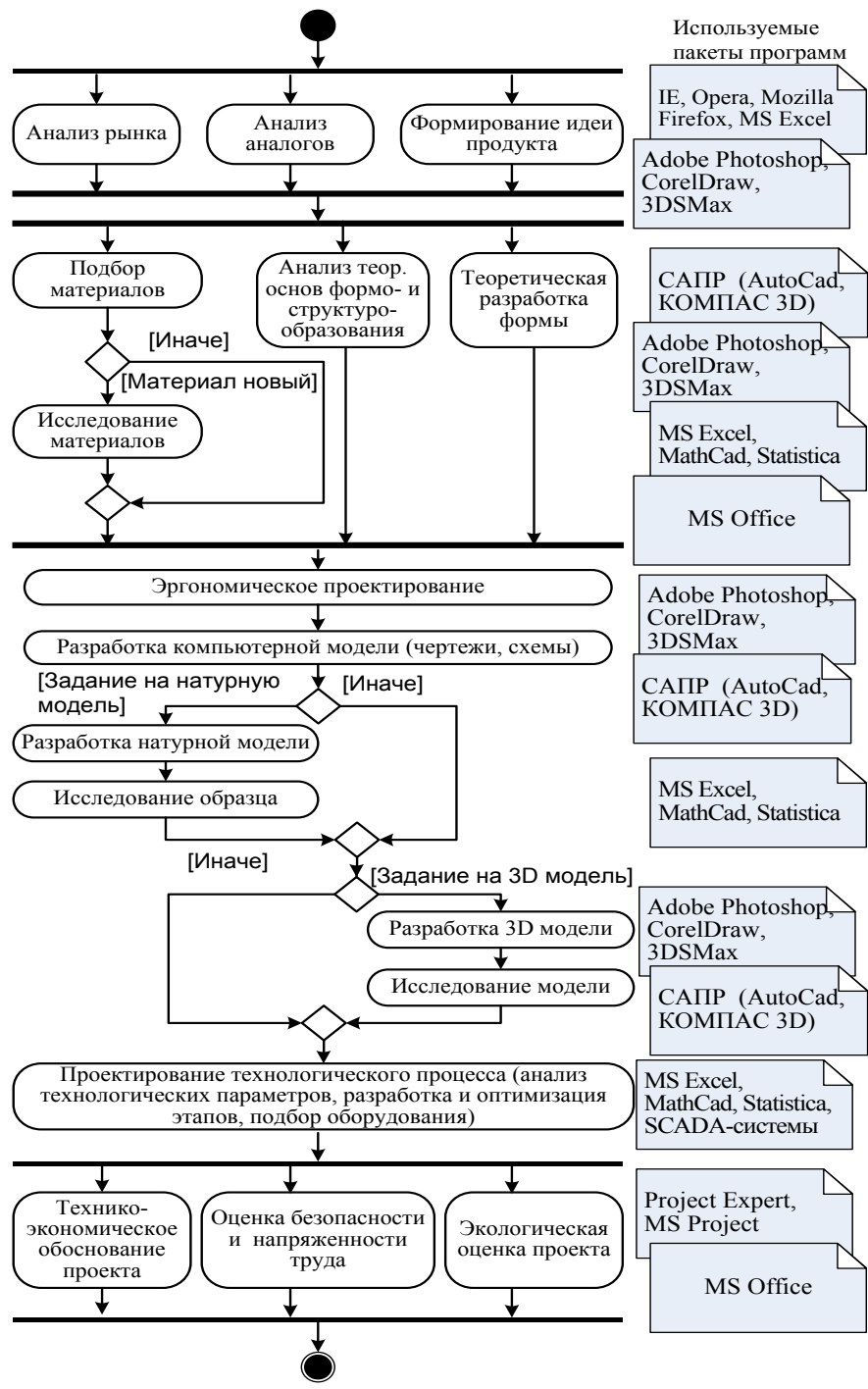


Рис 3. Структура дипломного проектирования

ские медиа материалы и средства комплексной квалиметрической оценки знаний.

Художественный вкус и фантазия в сочетании с аналитическим расчетом, технологическими знаниями и владением современными информационными методами позволят получить подготовку, дающую возможность мо-

лодому специалисту выполнять как творческие, так и коммерческие задачи. Он будет востребован и трудоустроен. Масштабные перспективы развивающихся инновационных производств дают возможность в настоящее время утверждать именно так.

Функции и феноменология управления в системе педагогического знания

Бибко Марина Ивановна, начальник спортклуба

Новокузнецкий филиал-институт Кемеровского государственного университета

Соловьева Евгения Владимировна, тренер-преподаватель по регби;

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент

Кузбасская государственная педагогическая академия (г. Новокузнецк)

Управление образовательными системами — отрасль педагогической науки, планомерно изучающая закономерности, принципы, виды, формы, методы, средства, методики, технологии управления педагогическим коллективом в условиях пространственно-временных, государственно-региональных, национально-этнических и пр. ограничений и стимулов, гибко отражая решение противоречий планирования и организации учебно-воспитательной работы в среде микро-, мезо- и макромасштабов. Остановимся подробнее на дефинициях категории «управление»:

- целенаправленно организованная деятельность педагога или руководителя по координации усилий в реализации поставленных целей и задач оптимальными методами и лично и социально допустимыми средствами взаимодействия, выбранными согласно системе ограничений и возможностей пространства, времени, особенностей полисубъектных взаимоотношений, культуры и этикета, фасилитирующих построение и организацию жизнедеятельности в обществе или коллективе;

- диалектически и синергетически регулируемая деятельность педагога или руководителя в решении объективно выделенных проблем, задач и противоречий в соответствии с особенностями развития структуры и связей в антропосистеме в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах;

- синергетически изменяющийся процесс координации иерархического взаимовлияния согласно социально-педагогическим и профессионально-деловым системам и моделям отношений, где социальный статус, опыт деятельности, культуры и общения, личностные и общественные материальные блага определяют выбор и результат функционирования в трансформации и реконструкции отношений, накоплении, ретрансляции и модификации опыта, системно влияющего на коллектив, элементы антропосистемы (субъекты, группы, коллективы и пр.) в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, фасилитирующий получение планомерно обоснованного результата в совместной деятельности выделенных элементов антропосистемы;

- согласованная, координированная, лично-гуманная деятельность нескольких субъектов антропосистемы в построении иерархических взаимоотношений согласно принципам современной системы управления, культуры и этики, определяющих развитие данных отношений, самой системы и каждого ее субъекта как смысла и результата антропологических преобразований и связей;

- процесс установления и поддержания целостности, уникальности, согласованности, устойчивости, мобильности, востребованности в системе субъект-субъектных связей и субъект-объектных преобразований согласно правилам и нормам морально-этических взаимоотношений и законам их национально-государственного регулирования, описываемый многомерными системами, матрицами, векторами и структурно-логическими моделями, позволяющими системно выявлять проблемы, факторы, условия неустойчивости систем и их стабилизации в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах;

- процесс поэтапного построения целеполагания, реализации его в системе полисубъектных и субъект-объектных отношений согласно выявленным и трансформированным моделям, основа коих представляет собой систему принципов современной гуманно-личностной педагогики и психологии, сохраняющей культуру как неприкосновенную ценность ретранслированных, трансформированных и модифицированных смыслов всех субъектов антропространства прошлого, настоящего и будущего;

- механизм и средство выявления и соблюдения закономерностей и законов социального развития в микро-, мезо-, макро- и мегамасштабах, провозглашающих человека и общество в целом уникальными единицами и системами антропоэволюционных преобразований, результаты коих должны строиться и развиваться в плоскости гуманизма, сотрудничества, научно-педагогических инноваций и организационно-деловых ресурсов данной системы, предопределившей появление данного механизма и средства, фасилитирующей сохранение совокупности ценностей в соответствии с системой ограничений и возможностей, нюансами решения проблем в данной области деятельности.

Под *функцией педагогического управления* будем понимать вектор развития отношений в полисубъектном поле, создающем условия для развития внутреннего мира ее субъектов, получения и распределения материальных благ в соответствии с системой принципов гуманно-личностной педагогики и психологии, сохранение уникальности, целостности, самостоятельности педагогической или образовательной системы. К *функциям педагогического управления* в современной педагогике относят:

- *ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ* — представляют собой матрицу преобразований внутреннего мира субъекта и политики в организации социального взаимодействия в микро-, мезо-, макро- и мегагруппах в соответствии с нормами морали, этики и культуры, создающих условия для ретран-

связи социального опыта от старшего поколения к младшему и трансформации моделей отношений и поведения в соответствии с индивидуальными особенностями субъектов культуры и их деятельностью. Продуктом деятельности (результатом) данной функции является соблюдение норм морали, этики, такта, гуманизма, профессиональной и педагогической культуры, сформированность ценностей и ценностных ориентаций личности, фасилитирующих гуманно-личностные преобразования внутреннего мира и внешней среды, современное мировоззрение субъектов социально-педагогического конгломерата и пр.

• **ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ФУНКЦИИ** — представляют собой матрицу возможностей в формировании общеучебных и предметных знаний, умений и навыков (ЗУН-ов), компетенций и рациональных способов умственных действий, фасилитирующих формирование культуры самостоятельной работы (КСР) и профессиональной культуры или профессионально-педагогической культуры (ППК) в соответствии с потребностями и возможностями (финансированием, распределением, менеджментом данного рода услуг и пр.) субъектов и самой среды. Продуктом деятельности (результатом) данной функции является сформированность КСР и профессиональной культуры у субъектов социальной среды. Возможности моделирования в структуре формирования КСР отражают условия и уровни сформированности данного феномена. Так, в модели уровней функционирования КСР выделяется 4 уровня, описывающих возможности и условия формирования в структуре феноменальных возможностей и границ-ограничителей. Первый уровень — это *объектный*, здесь каждый элемент антропосистемы представляет собой единицу, объект в своем исконном изучении, самопознании, самосовершенствовании, самореализации. Границы сформированности КСР первого уровня (объектного) определяются владением способами фиксации информации (аннотации, выписки, записи, конспекты, планы, тезисы, классификации, цитаты, рефераты и пр.). Второй уровень — *индивидуальный*, здесь человек со своей совокупностью индивидуальных качеств, чувств, образа мыслей, аспектов социально-педагогических отношений создает плацдарм (поле) для моделирования разнообразных средств, фасилитирующих решение разнообразных социально-педагогических задач, противоречий, проблем и дилемм. Сформированность КСР определяется возможностью индивида в результативности моделирования как его деятельности, так и ее продуктов. Третий уровень — это *субъектный*, здесь человек представляет собой субъекта культуры, среды, деятельности, общения, в ходе чего он практикует основы моделирования и претворения результатов моделирования на практике. Сформированность КСР определяется возможностью субъекта деятельности, общения, культуры в результативности моделирования и внедрения моделированных средств. Четвертый уровень — *личностный*, здесь личность определяет себе перспективы саморазвития, самосовершенствования и самореализации, создает условия

для саморазвития, самосовершенствования и самореализации других людей, фасилитирует процессы социализации и адаптации субъектов социально-педагогического пространства, включенных в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреды, способствует формированию позитивной, адекватной самооценки, необходимого уровня притязаний, внутренней мотивации деятельности, активизации формируемых и развиваемых с точки зрения гуманно-личностной педагогики и психологии структур личности. Сформированность КСР определяется возможностью личности осуществлять процессы самоопределения, самосовершенствования, саморазвития, самореализации, социализации, адаптации и прочих процессов и феноменологических аспектов социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия, где моделирование уже играет роль не только средства самоутверждения, самореализации, социализации, а также механизма, связующего кладезь социокультурного опыта с системой социально-педагогического и психолого-педагогического взаимодействия в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультимасштабах.

Уровни формирования КСР педагога: 1) использование средств фиксации информации (объектный уровень, обеспечивающий человеку владение способами, методами и средствами самообучения); 2) моделирование продуктов мыслетворчества (уровень индивида, включенного в систему деятельностно-практических отношений, создающих и реализующих включение индивида в мультисредовые отношения согласно способностям, интересам, мотивам, уровням притязаний и возможностям обеих сторон, т.е. мультисреды и индивида); 3) моделирование и реализация продуктов моделирования (уровень субъекта, включенного в систему деятельностно-практических и научно-экспериментальных отношений, фасилитирующих процессы самосовершенствования, самореализации и взаимодействия субъекта в мультисредах); 4) создание условий для использования средств фиксации информации, моделирования и внедрения продуктов моделирования (уровень личности, создающей и реализующей на практике в методах и средствах педагогического взаимодействия систему принципов гуманно-личностной педагогики, фасилитирующей включение в микро-, мезо-, макро-, мега- и мультисреду индивидов, субъектов, личностей с их качественно-количественными показателями сформированности опыта деятельности, т.е. обученности, образованности и пр.).

• **РАЗВИВАЮЩИЕ ФУНКЦИИ** — представляют собой многомерную матрицу из различных составляющих показателей качественно-количественного изменений как самой среды, так и ее субъектов в различных направлениях (ЗУН-ы, СУД-ы, СЭН-ы и пр.), качество коих отслеживается и определяется государственной политикой в области образования и культуры, сохраняется нормами общественных отношений и поведения в обществе. Продуктом деятельности (результатом) данной функции является воспитанность как результат воспитания; социализированность и адаптированность как результаты социализации и адап-

тации, обученность, образованность и грамотность как результаты обучения и образования; сформированность таких процессов, как самоопределение, самоутверждение, саморазвитие, самовоспитание, самообучение, самообразование, самосовершенствование, самореализация и пр.

- *ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ* — представляют собой матрицу управления качеством педагогических и образовательных услуг и ресурсов в соответствии с целеполаганием, набором социально и личностно допустимых или оптимальных средств и методов социального и социально-педагогического взаимодействия. Продуктом деятельности (результатом) данной функции является согласованность работы в педагогическом коллективе, соблюдение морально-этических норм, редукция и трансформация системы ценностей в соответствии с закономерностями изменений в общественных отношениях, построенных на основе гуманно-личностной педагогики и психологии, условно бесконфликтные взаимоотношения, ретрансляция и репродукция всех составных ценностей в антропосистеме и пр.

- *ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИЕ ФУНКЦИИ* — представляют собой матрицу выявления проблем, связанных с сохранением здоровья, методами и средствами формирования культуры здорового образа жизни, рационального писания, культуры умственного труда, культуры самостоятельной

работы и пр. и их согласованного, гуманно-личностного решения в соответствии с закономерностями и нормами гуманно-личностной педагогики и психологии. Продуктом деятельности (результатом) данной функции является здоровье общества, нации и конкретного человека как универсальный показатель и абсолютная ценность.

- *КОРРЕКЦИОННЫЕ ФУНКЦИИ* — представляют собой матрицу коррекций, выявленных и организуемых в соответствии с дефектом общественных отношений и личностного развития. Продуктом деятельности (результатом) данной функции является согласованное преобразование моделей полисубъектного пространства и субъект-объектных преобразований, не наносящих вреда здоровью личности и коллектива.

- *КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКИЕ ФУНКЦИИ* — представляют собой матрицу, направления и вектора функционирования которой представляют собой виды культуры, фасилитирующие сохранение ценностей, норм, морали и этики в микро-, мезо-, макро-, мегасредах. Продуктом деятельности (результатом) данной функции является сформированность различных видов культуры у субъекта общества и микро-, мезо-, макро-, мегаколлективов.

В таком контексте происходит формирования ЗУН-ов и компетенций в курсе «Управление образовательными системами».

Литература:

1. Козырева О.А. Воспитание как феномен моделирования и практики: монография / О.А. Козырева. — Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2010. — 410 с. — ISBN 978-5-7148-0346-8.
2. Козырева О.А. Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов педагогических вузов / О.А. Козырева. — Новокузнецк: КузГПА, 2010. — 97 с. — [+приложение на DVD]. — ISBN 978-5-85117-552-7.

Язык специальности как фактор профессионального развития студентов-фармацевтов при изучении английского языка

Коломиец Татьяна Вячеславовна, преподаватель

Национальный медицинский университет имени А.А. Богомольца (г. Киев, Украина)

В современных условиях расширения международных экономических связей существует потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов с таким уровнем владения иностранными языками, который позволяет осуществлять непосредственное общение с зарубежными партнерами в профессиональной деятельности. В контексте обучения английскому языку студентов неязыковых специальностей вузов актуальной задачей является овладение ими знаниями терминов специальности и получение навыков и умений использовать узкоспециализированную лексику для выполнения учебных профессионально ориентированных заданий, направленных на дальнейшее общение.

Хотя знание английского языка само по себе уже является ценным навыком, без знания фармацевтической английской терминологии фармацевты будут не в состоянии понять слова и выражения, потому что английский для фармацевтов существенно отличается от традиционного английского языка. Знание фармацевтического английского является отдельным навыком для профессионального фармацевта.

В современной методике проблема обучения профессионально ориентированной лексике освещается достаточно широко. Однако вопросы формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов-фармацевтов не являются решенными в полной

мере. В связи с этим в преподавательской среде достаточно ясно осознана необходимость дальнейшего совершенствования методики формирования профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов фармацевтической специальности. Основная проблема состоит в том, что студентам-фармацевтам предлагается за короткий срок освоить основы классификации фармакологических групп лекарственных препаратов, их применение, классификацию болезней и симптомов, а без фоновых знаний понимание специальной литературы невозможно.

Одна из основных задач, которая стоит перед преподавателями иностранных языков в неязыковом вузе, — научить студентов фармацевтической специальности понимать и переводить профессиональные тексты с иностранного языка на русский.

Высшая школа выпускает специалистов разных профилей. Осваивая свою специальность и готовясь к будущей профессиональной деятельности, студенты овладевают специальной лексикой и терминологией, навыками и умениями читать специальную литературу, говорить и писать по темам и проблемам избранной специальности.

Интерес к иностранному языку специальности неуклонно возрастал, начиная с XIX века. Сегодня анализ языков специальности является частью дисциплин прикладной лингвистики, где особое внимание отводится терминологическому нормированию при переводе специальных текстов и обеспечению их понимания [3, с. 5].

Язык специальности — это совокупность всех языковых средств, которые применяются в ограниченной специальностью сфере коммуникации в целях обеспечения взаимопонимания занятых в этой сфере людей. Выделяются и другие характеристики языка специальности: первичная связь с другими специальностями; устное и письменное употребление в специальной и междисциплинарных сферах коммуникации; официальное применение, выбор и частота использования языковых средств в разделах лексики; тенденция к нормированию терминологии и структуры текстов. В описании структуры языка специальности выделяют три взаимодействующих в процессе коммуникации плана: 1) лексико-терминологический, 2) морфолого-синтаксический и 3) текстовой [1, с. 45].

Преподавателю приходится кооперироваться и вступать в партнерство и сотрудничество со студентами, чтобы совместными усилиями успешно снимать трудности профессиональных вопросов на языке специальности. Средством мотивации обучения особенно для студентов с высокой профессиональной компетенцией может служить и введение новой информации к уже известным блокам профессиональной информации. Интенсификация обучения профессиональной иноязычной деятельности на основе коммуникативного метода к преподаванию иностранного языка специальности способствует мобильности при изучении профессии, а также успеху деятельности, что отвечает требованиям подготовки специалистов в профессиональном плане. Студенты глубже постигают культуру

изучаемых текстов и инструкций к фармацевтическим препаратам на английском языке.

Учебный профессиональный контекст овладения языком специальности способствует осознанию системы и структуры языка, коррекции лингвокоммуникативных навыков и умений. Акцент обучения переносится на тематически-содержательный план профориентированных учебных материалов, приближенных к аутентическим словоупотреблениям в целенаправленной коммуникации. При этом в учебных социальных контактах доминирует групповая коммуникация [4, с. 274].

К текстам для чтения прилагаются задания на составление выводов-резюме; описать, объяснить, сравнить, оценить, обобщить и т.д. Учет реферативной функции коммуникации стимулирует реализацию коммуникативного воздействия на партнера учебного общения и на его речевые поступки.

Главной целью обучения реферированию специальных текстов должно быть формирование надязыковой способности дискурса (т.е. направленности на обучение сообщению содержания увиденной или услышанной профессиональной информации) и техника ее языковой переработки, а также абстрагирование и контекстуализация в прогрессии: от описания, представления, доклада, анализа — до высказывания, суждения, аргументации, обоснования, дискуссии, принятия точки зрения по текстовым материалам, диаграммам, схемам, таблицам и т.д. Существенно важным является развитие у студентов автономности учения, особенно при обучении чтению аутентической специальной литературы и, в первую очередь, навыкам оперирования справочными пособиями. Необходимы также специфический языковой и относящийся к языку спектр умений, связанных с техникой рецептивной и продуктивной переработки устных и письменных специальных текстов в монологические и диалогические формы [4, с. 276].

В процессе освоения лексики изучаемого языка специальности студенты сами строят профориентированные высказывания, в которых эта лексика используется наряду с ранее известным материалом. Таким образом происходит актуальное творческое использование только что усвоенной лексики в коммуникативных ситуациях, что обеспечивает формирование навыка переноса информации, весьма важного для развития устной речи. Новая лексика языка специальности выступает в качестве основы тематически объединенного диалогического текста, логически связывает диалог и обеспечивает нарастание объема языкового материала в соответствии с принципом включения. В ходе участия в учебном диалоге студенты получают информацию о терминах в изучаемом языке специальности. Необходимость раскрыть словозначения, адекватные понятиям терминов, заставляет студентов быть внимательным и ко всему текстовому материалу, так как непонятное значение хотя бы одного из этих слов не позволит им участвовать в диалоге, в котором понятия, обозначаемые новыми словами, являются центральными и поэтому часто повторяются.

Наибольшую трудность для овладения представляет общенаучная лексика, находящаяся на стыке литературного языка и разговорной речи. По сравнению со специальными терминами, которые относительно свободно семантизируются в понятном для будущего специалиста ситуативном контексте диалога и, как правило, не представляет особых трудностей для запоминания, общенаучная лексика и фразеология требует постоянного внимания. В целях интенсивного освоения общенаучного словаря, в котором многосложных слов значительно больше, чем в обиходно-разговорном, рекомендуется применение трансформационных и подстановочных условно-коммуникативных упражнений, составление вопросов и ответов к специальным текстам и выполнение прямого и обратного перевода отрезков текстов при актуализации лексики и фразеологии общенаучного пласта речи студентов на иностранном языке специальности. Особое внимание при составлении тренировочных условно-коммуникативных упражнений преподавателям следует уделять словам и словосочетаниям, которые располагаются на границе между служебными и автономными словами, т.е. союзам, союзным фразеологизмам, наречиям и предложным словосочетаниям, выражающим различные логико-синтаксические связи — временные (предшествование, одновременность, следование действия), причинные отношения следствия, условия, предположения, цели, уступительные значения и др.

Необходимо подчеркнуть национально-языковую основу профессионального обучения. Нет языка специальности и научного стиля вообще; есть профессиональное общение на английском языке, английский научно-технический стиль и т.п. При обучении языку специальности и профессиональному общению особенности научного текста и интернациональные элементы терминологии осваиваются как литературная норма конкретного языка.

Если задача специальных кафедр состоит в том, чтобы научить студента основным понятиям отдельных отраслей науки, то задача преподавателя иностранного языка — помочь освоить терминологию специальности и письменную и устную профессиональную речь.

Существует насущная необходимость подготовки специалистов, способных точно переводить фармацевтические тексты разных жанров в письменной и устной форме. Без специальных учебников и словарей такая задача трудно выполнима, поскольку в настоящее время студентам-фармацевтам предлагаются пособия по фармацевтическому и медицинскому переводу, содержащие

переводные эквиваленты отдельных терминов и терминологических словосочетаний вне связи с целостными терминосистемами.

Профессиональное общение подразумевает не только свободное владение иностранным языком в пределах возможных социальных контактов, но и свободное владение профессионально ориентированной лексикой, которой студент овладевает в процессе чтения литературы по специальности. Условиями профессионально ориентированного обучения студентов фармацевтического факультета иностранному языку являются чтение аутентичных текстов, необходимость ознакомления их с общей, медицинской и фармацевтической терминологией, формирование навыков самостоятельной работы по созданию индивидуального словаря и овладение умениями устного профессионального общения, протекающего как сценарии самых распространенных ситуаций повседневного общения, необходимых и для профессиональной коммуникации.

Для того, чтобы подготовить будущего студента-фармацевта к обсуждению проблематики, составляющей содержание его профессиональной подготовки, необходимо отобрать тексты по фармакологии, фармакогнозии, ботанике, которые позволяют формировать умения прагматического характера, которые бы давали студенту-фармацевту возможность ориентироваться в литературе по специальности. Современные условия развития общества диктуют новую модель преподавания иностранного языка, позволяющую достаточно быстро и качественно обучить студентов не только рецептивным умениям, но и репродуктивным и продуктивным.

Основными принципами, на которые должна последовательно опираться технология интенсивно-коммуникативного обучения иностранному языку специальности являются: гуманизация, интенсификация и деятельностная активизация, коммуникативность, профессиональная ориентация и профессионализация обучения и самообучения, творческая самореализация личности обучающегося.

Методика преподавания иностранного языка на материале научного текста, на материале языка специальности позволяет в первую очередь своей ориентированностью опираться на текст как на высшую коммуникативную единицу обучения. В отличие от имеющихся в настоящее время типологий, базирующихся на одном каком-либо признаке текста, предлагается проводить классификацию одновременно по нескольким основаниям, учитывая как внутритекстовые, так и экстралингвистические признаки текста.

Литература:

1. Багрова А.Я. Формирование коммуникативных умений в чтении// Коммуникативная ориентированность обучения иностр. языкам в неяз. вузе. — М.: МГЛУ, 1998. — С. 44—50.
2. Беляева А.С. Основы построения аудиторных занятий по иностранному языку в неязыковых вузах: Монография. — Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1987. — 182 с.

3. Бим И.Л., Садомова Л.В: Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в школе. — 1998. — № 6. — С. 4—10.
4. Борозенец Г.К. Профессиональное обучение иностранному языку в неязыковом вузе на основе родного языка // Сб. науч. тр. Всерос. науч.-метод. конф. — Тольятти: ТолПИ, ВУиТ, 1999. — С. 273—277.
5. Калмыкова Е.И. Условия формирования лингвистической и коммуникативной компетенции // Формирование коммуникативной иноязычной компетенции. — Вып. 437. — М.: МГЛУ, 1998. — С. 24—33.

К вопросу о формировании коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку

Кудасова Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент

Рязанское высшее воздушно-десантное командное училище им. генерала армии В. Маргелова

Коммуникативная компетенция курсантов неязыкового вуза предполагает, прежде всего, развитие практических навыков владения языком в учебно-профессиональной сфере. Иными словами, коммуникативная компетенция будущих автомобилистов выражается уровнем навыков и умений в различных видах речевой деятельности на базе их будущей специальности.

На 1 курсе для формирования коммуникативной компетенции целесообразно использовать так называемые **профильные** тексты, так как они более тесно связаны с будущей специальностью курсантов, а следовательно, соответствуют их коммуникативным потребностям. Под **профильными** текстами мы имеем в виду тексты учебника профильной (специальной) учебной дисциплины на данном курсе, которые предъявляются курсантам в полном объеме.

Из вышеизложенного следует, что коммуникативная компетенция учащихся формируется в процессе обучения и в значительной степени определяется тем, насколько учащиеся осознают содержание мысли, свои коммуникативные намерения, ситуативную обусловленность, а также тем, насколько свободно на этой основе они управляют процессом своей речевой деятельности в устной или письменной форме в сфере профессионального общения.

Представляя собой сложное умение, коммуникативная компетенция имеет системную организацию, структура которой формируется целым рядом составляющих, между которыми устанавливаются определенные связи и отношения.

Составляющими коммуникативной компетенции являются:

— грамматическая компетенция как владение лингвистическим кодом, то есть способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонетические особенности языка и манипулировать ими на уровне слов и предложений;

— социолингвистическая компетенция, или социальные права использования языка, понимание ролей участников общения, информации, которой они обмениваются, и функции их взаимодействия;

— компетенция высказывания, которая связана со способностью воспринимать или продуцировать не отдельные предложения, а сверхфразовое единство;

— компетенция речевой стратегии, используемая для компенсации несовершенного знания правки, несовершенного владения чем-либо, когда не можешь вспомнить слово и хочешь дать знать собеседнику, что намерен продолжать общение, должен собраться с мыслями, не понял какое-либо слово и т.п.

Таким образом, анализируя системную организацию коммуникативной компетенции, можно выделить языковую, речевую, лингвистическую, предметную, профессиональную, лингвострановедческую, прагматическую, поведенческую, лингвосоциальную, формально-логическую, паралингвистическую.

Это сложная система, которая формируется путем взаимодействия трех основных базисных составляющих — языковой, предметной и прагматической. При формировании коммуникативной компетенции студентов на базе специальности данная классификация представляется оправданной, так как **языковая компетенция** обеспечивает формирование у курсанта умение строить грамматически правильные и осмысленные высказывания (в устной или письменной форме); **предметная компетенция** отвечает за содержание высказывания и обеспечивает получение знаний о том фрагменте мира, который выступает предметом речи; **прагматическая же компетенция** раскрывает коммуникативные намерения говорящего (пишущего), формируя при этом способность использовать высказывания в определенных речевых актах, соотнося их с интенциями и условиями общения.

Итак, исходя из вышеизложенного, можно сказать, что коммуникативную компетенцию курсантов технического вуза составляют: языковая, предметная и прагматическая компетенции.

Под **языковой компетенцией** понимается совокупность знаний о системе языка, позволяющих строить и анализировать предложения, как умение пользоваться системой языка для целей коммуникации, как умение добиваться вербальными средствами невербальных по-

веденческих идей, как знание правил анализа и синтеза единиц языка. Суммируя, можно сказать, что языковая компетенция — это усвоение категорий и единиц языка, их функций и грамматических правил, необходимых для понимания и построения речи. Из всего изложенного следует, что языковая компетенция включает в свой состав и лингвистическую компетенцию, так как инвентарь лингвистических единиц (лексика) составляет ее основу.

Под предметной компетенцией в автомобильной области понимается овладение основными понятиями данной дисциплины, что непосредственно связано со знанием подязыка данного учебного предмета. Важным компонентом предметной компетенции являются и коммуникативные потребности курсантов. Только знание коммуникативных потребностей дает возможность определить соответствующие умения, обеспечивающие необходимый и достаточный уровень владения русским языком при изучении данного предмета (автомобиля). **Коммуникативная потребность** представляет собой заинтересованность в речевой деятельности, возникающие до начала коммуникативного акта и поддерживающие и концентрирующие в ходе его реализации.

Коммуникативные потребности реализуются в разных видах речевой деятельности путем овладения различными способами осуществления речевых действий, являющихся составными частями этой деятельности и подчиненными сознательной цели. Таким образом, для реализации коммуникативных потребностей необходимо формирование отдельных навыков и умений, а именно:

- умение конструировать развернутое предложение различных типов;
- умение сокращать отдельные слова и использовать при записи специальные знаки и символы;
- умение с максимальной точностью передавать содержание учебных текстов во время конспектирования, когда преподаватель дает формулировку закона, определения нового понятия и т.д.;
- умение письменно фиксировать материал, воспринимаемый аудитивно или в процессе чтения, и производить определенные трансформации;
- умение выделять и записывать главную информацию из учебных текстов;
- умение составлять и записывать план текста, воспринятого аудитивно или при чтении;
- умение обобщать основное содержание прочитанного или прослушанного текста в виде схемы;
- умение составлять собственное высказывание на заданную тему, соблюдая правила связности текста.

Рассмотрим подробнее характер этих умений, формируемых в процессе обучения курсантов на занятиях по русскому языку в техническом вузе:

1 Умение конструировать предложения.

Анализ речевой деятельности курсантов показывает недостаточность сформированности речевого механизма на уровне предложения. Наблюдается определенная

рассогласованность между смысловой и формальной стороной высказывания, между планом содержания и планом выражения. Поэтому отработка навыков, входящих в механизм внешней (письменной) реализации, должна еще определенное время проводиться на уровне предложения, а предложения в качестве единицы отработки речевого механизма может быть объектом контроля до тех пор, пока форма речевой реализации не будет доведена до автоматизма. Нормальное речевое высказывание, при котором сознание учащихся будет направлено на смысловое содержание, возможно только после отработки языкового материала на уровне предложения. Следует также заметить, что в зависимости от этапа обучения умение конструировать предложения разных типов будет качественно изменяться: если на начальном этапе это в основном точное отражение модели, то есть репродукция, то на основном этапе это репродуктивно-продуктивный, а в конце этапа — продуктивный уровень.

2 Умение с максимальной точностью передавать содержание учебного текста.

Коммуникативная потребность в дословной записи существует у курсантов во время конспектирования лекции, когда преподаватель дает определение, формулирует выводы, законы, приводит цитаты и т.д. Такая запись аудитивно воспринимаемого текста (материала) требует достаточно высокой степени сформированности техники письма.

3 Умение письменно фиксировать материал, воспринимаемый при записи лекций и проводить различного рода синтаксические преобразования, не нарушая смыслового содержания.

Потребность письменно фиксировать содержание воспринимаемого на слух текста, производя синтаксические преобразования, трансформации, возникают у учащихся при конспектировании лекций. Как отмечают исследователи, «запись лекций и конспектирование печатного текста предстают как процессы речевой деятельности, которые характеризуются одними и теми же задачами и конечными продуктами, но существенно различаются исполнителем стадией осуществления». Поэтому считаем необходимым выделить следующие стадии формирования и контроля умения воспринимать на слух и письменно фиксировать учебный материал:

- стадии совершенствования графического автоматизма;
- стадии выработки навыка синтаксических преобразований, трансформаций без ущерба смыслового содержания на уровне отдельных предложений, затем — на межфразовом уровне;
- стадии совершенствования механизма вероятностного прогнозирования смысловой стороны и формы высказывания.

При формировании умения осуществлять синтаксические преобразования важную роль играет степень владения грамматическим материалом и соблюдение ха-

рактрных особенностей научного стиля речи: точности, логичности и лаконичности изложения.

4 Умение сокращать отдельные слова и использовать при записи специальные знаки и символы.

Изучая специальность, курсанты овладевают большим количеством новых понятий, и сокращенная запись с последующим обязательным прогнозированием во время выполнения тренировочных упражнений увеличивает скорость внутренней речи, что положительно отражается на качестве внешнего оформления речи как устной, так и письменной.

5 Умение выделять и записывать главную информацию учебного материала.

Потребность выделения и записи главной информации учебного материала появляется у учащихся при конспектировании первоисточника, а также при аннотировании и реферировании учебного материала по общеобразовательным дисциплинам. Реализация этой потребности предполагает сформированность умения выделять субъект и предмет высказывания, осуществлять отбор информации для сокращения.

6 Умение составлять и записывать план аудиотивного или печатного текста.

На 1 курсе учащиеся должны овладеть умением составлять самостоятельно разного рода планы. Составление плана является началом работы по аннотированию и реферированию учебной работы по специальности. Умение составлять планы разных типов базируется на умении конструировать и трансформировать предложения, определять тему и составляющие ее микротемы, определять главную мысль (идею) текста и основные положения (тезисы), раскрывающие ее, то есть определять предикаты первого и более низкого порядков. Таким образом, составление плана происходит в результате глубокого осмысления текста. Этот вид учебной деятельности курсантов имеет большое значение, так как в ходе обдумывания и записи пунктов плана происходят процессы активного внутреннего проговаривания, выбора и отбора вариантов записи, и вся эта аналитическая направленность мыслительной деятельности учащихся положительно влияет на качество как говорения, так и письма.

7 Умение письменно фиксировать основное содержание прочитанного или прослушанного текста или собственного высказывания в виде графической схемы с определенным смысловым значением.

Схематическое представление содержания — важный этап в становлении речевых умений, так как дает необходимые ориентиры при воспроизведении или порождении собственного текста как в устной, так и в письменной форме.

8 Умение составлять собственное письменное высказывание на заданную тему.

Потребность в составлении собственных письменных высказываний (текстов) появляется у учащихся во всех трех основных сферах общения: в учебно-профессиональной сфере при написании рефератов по общественным дисциплинам, при составлении текстов выступлений, докладов, в социально-культурной сфере при написании изложений.

Под прагматической компетенцией понимается умение высказаться в соответствии с коммуникативными намерениями пишущего или говорящего и ситуативными условиями речи и складывается:

а) из знаний соответствий между коммуникативными намерениями (интенциями) и реализующими их высказываниями;

б) из умений реализовать коммуникативные намерения путем выбора речевого действия в соответствии с требованиями ситуации и логикой протекания речевого акта.

Чтобы проверить уровень сформированности коммуникативной компетенции, следует предусмотреть такие действия преподавателя, как:

— выявление коммуникативных потребностей и интересов студентов;

— проверка структуры, содержания, речевого оформления продуктов речевого творчества студентов — текстов.

Для этого следует создать диагностическую систему, направленную на изучение степени сформированности данных умений. Уровень коммуникативной компетенции курсантов-автомобилистов, а значит, и уровень владения профессиональной лексикой, могут выявить тесты как наиболее объективная форма диагностики.

На продвинутом этапе обучения приток новой лексики резко увеличивается за счет терминов и терминологических словосочетаний, изучаемых специальных и общеобразовательных дисциплин, и это обуславливает проблему анализа и отбора лексико-грамматического материала, на базе которого в процессе обучения будет формироваться языковая компетенция и диагностироваться уровень ее сформированности.

Элементы модернизации дидактического процесса в вузе на базе современной технологии критериально-ориентированного обучения

Кудряшова Марина Евгеньевна, соискатель
Чайковский государственный институт физической культуры

В статье представлены современное понимание вопросов и структуры модернизации технологии критериально-ориентированного обучения в ВУЗе. Опираясь на современные подходы: модульный, деятельностный, компетентностный, тезаурусный, автор статьи предлагает и излагает положения, модернизирующие дидактический процесс в ВУЗе на базе современной технологии критериально-ориентированного обучения. Предложенная модернизация технологии ориентирована на повышение эффективности и качества дидактического процесса и развивает теорию дидактических (педагогических) систем.

Ключевые слова: структура учебной деятельности; таксономия; управление процессом обучения; технология обучения; качество дидактического процесса; критериально-ориентированная технология обучения.

Модернизация высшей школы предполагает решение системных задач — нормативно-правовых, экономических и структурных. На первом месте стоит задача обеспечения современного качества образования. В общегосударственном плане новое качество образования должно соответствовать современным потребностям развития страны. В плане обучения оно должно ориентироваться не только на усвоение студентом фиксированной суммы знаний, но и на развитие его личности, познавательных и творческих способностей. Высшая школа должна помочь сформировать у студентов новую систему специальных и универсальных знаний, умений, навыков, приобрести опыт самостоятельной деятельности, т.е. заложить современные ключевые ориентации, что и определяет современное качественное образование.

Смена образовательной парадигмы, т.е. переход от системы, ориентированной на преподавателя, к системе ориентированной на студента в рамках поставленных задач, требует новых подходов к организации обучения [15, с. 62].

Обобщая анализ различных научных подходов, приоритетным по праву признаётся модульное обучение. Теория модульного обучения (МО), как и любая дидактическая теория, базируется на дидактических принципах, определяющих её общее направление, цели, содержание, способы организации и управления познавательной деятельностью. Несмотря на различное понимание исследователями целей МО, несомненно одно: главная его цель — создание гибких образовательных структур как по содержанию, так и по организации обучения, «гарантирующих удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, и определяющий вектор нового, возникающего интереса» [7, с. 36].

По мнению Б. и М. Гольдшмид, модуль — это «автономная, независимая единица в спланированном ряде видов учебной деятельности, предназначенная помочь студенту достичь некоторых чётко определённых целей» [цит. по: 22, с. 3].

Отсутствие понимания целей — пожалуй, главная из причин, по которым многие широкомасштабные эксперименты по созданию образовательных структур, как по содержанию, так и по организации обучения оказываются не достаточно успешными и результативными.

Современный научный подход к формулированию образовательных целей, состоит на наш взгляд, в том, чтобы давать описание цели через продукт (результат), который должен быть получен в процессе обучения, а компетентность, компетенции и квалификация выпускаемых специалистов предъявляют основные требования в оценке качества работы системы образования в ВУЗе и системы образования в целом.

Цели модернизации были бы более ясными, если бы задавались продуктивным (диагностичным) образом, и позволили бы, в свою очередь, построить остальные элементы системы образования: его структуру, содержание, технологию, контроль. К сожалению, в документах, которые должны регулировать ход модернизации, цели преобразований описываются привычным образом — в виде направлений деятельности. Что-то необходимо «улучшить», «развить», «сформировать». От цели остаётся лишь оболочка, педагогическая мечта, достижение которой очень трудно, а подчас и невозможно ни качественно обеспечить, ни соответственно проверить.

Как показывает практика, один из выходов из этой ситуации заключается в переходе от репродуктивного обучения (освоения) учебного материала к осмысленному, осознанному его усвоению и творческому применению. И решение этой проблемы связано с освоением нетрадиционных подходов к организации учебного процесса и применением соответствующих современных технологий обучения (ТхО).

Разработка, модернизация и внедрение новых современных технологий обучения — (ТхО) является важным этапом для развития высшей школы. Одной из наиболее эффективных и перспективных в разработке, по мнению

автора, является системная структурно-логическая технология критериально-ориентированного обучения [1–6, 8–14, 17–19, 23–26, 29]. Основные положения системной **структурно-логической технологии** критериально-ориентированного обучения – (ССЛТхКОО) можно найти в работах [1–6, 8–14, 17–19, 23–26, 29], которые опираются на психолого-педагогические исследования Блума, Беспалько, Гальперина, Талызиной, Герасимова, Виленского и др., развивающих таксономию, теорию педагогических (дидактических) систем, а также теории: поэтапного формирования умственных действий учащегося и программированного обучения.

Концептуальная схема или характеристика ССЛТхКОО кратко сводится к следующим *ключевым её положениям* [10–13, 16]:

1. ССЛТхКОО ориентирует обучающихся в вузе на «системное конструирование» дидактического процесса – (ДПр) при последовательном прохождении следующих её основных шагов (этапов):

- 1.1. целеполагание;
- 1.2. отбор содержания обучения – (СО);
- 1.3. выбор методов обучения – (МО);
- 1.4. выбор средств обучения – (Ср.Об);
- 1.5. выбор организационных форм обучения – (ОФО);
- 1.26. создание проекта и его паспорта (технологической карты).

2. Критериально-ориентированная технология предполагает поэтапную реализацию модели диагностично поставленных учебных целей в виде совокупности *критериев-параметров*: α – уровней усвоения информации; β – уровней абстракции (формализации) учебной информации (уровней научности); γ – уровней осознанности информации и способов деятельности; τ – уровней освоения способов деятельности. Причём, первое приближение, реализующее общую многопараметрическую модель, формируется в виде реализации поэтапного алгоритма «восхождения» учащегося по **четырёх** уровням усвоения учебной информации: $(\alpha_1) \rightarrow (\alpha_2) \rightarrow (\alpha_3) \rightarrow (\alpha_4)$, где по таксономии *Беспалько В.П.* (видоизменённой и урезанной таксономии *Блума*): α_1 – узнавание; α_2 – воспроизведение; α_3 – применение; α_4 – творческие действия.

3. Технология ССЛТхКОО является именно технологией обучения – (**ТхО**), а не методикой, ремеслом или простой совокупностью приёмов, ибо опирается на фундаментальные теоретические исследования [4–6, 8–10; 13, 25]:

1. теорию эффективной деятельности;
2. психологическую теорию поэтапного формирования умственных действий учащегося;
3. теорию педагогических (дидактических) систем и теорию программированного обучения.

В психолого-педагогической литературе [1–6, 8–14, 17–19, 23–26, 29] уже считается признанным мнение, что педагогические (дидактические) технологии органично сочетают в себе педагогические (дидактические),

управленческие и технологические факторы. Однако, конструирование современных инновационных педагогических (дидактических) технологий и модернизация уже, известных и признанных, практически невозможна, без учёта, как общих принципов проектирования, так и принципов собственно технологических [13]. Поэтому и модернизация системной структурно-логической технологии критериально-ориентированного обучения в вузе (МССЛТхКОО) должна так же проводиться с позиций основных принципов проектирования (конструирования), а именно:

- методологических посылок;
- педагогических (дидактических) принципов;
- общих принципов управления и собственно технологических принципов.

Далее представлены элементы модернизации технологии критериально-ориентированного обучения:

1. Модернизированная технология обучения (**МТхО**, далее МССЛТхКОО) предполагает трансформацию таксономической последовательности уровней усвоения – (УУ) информации до 5-ти уровневой таксономии Блума-Беспалько путём введения (восстановления) промежуточного УУ – уровня «понимания» ($\alpha = 3$). Необходимость ввода (восстановления, по сравнению с таксономией *Беспалько В.П.*) уровня усвоения – «понимание» и его обязательного (надёжного) достижения учащимися ВУЗа при изучении конкретной дисциплины, вызвана требованиями педагогической общественности («*Закон об образовании*») обеспечения по окончании обучения высокого качества выпускника-специалиста (или по терминологии МССЛТхКОО – требование достижения высоких уровней усвоения информации (например, в вузе не ниже 4-го – применение полученных знаний в нетиповых ситуациях или 5-го уровня – творческие действия или действия в непредвиденных ситуациях). Таким образом, решение задачи, являющейся основной структурной единицей любого учебного предмета, может служить иллюстрацией теории, демонстрировать возможности выхода из практической ситуации, быть упражнением для отработки определённых методов решения или служить средством анализа и оценки результатов учебно-познавательной деятельности с четко заданным уровнем усвоения – (УУ).

С целью уяснения вопроса, каким образом диагностировать уровни усвоения информации – «понимание» ($\alpha = 3$), в структуру модернизируемой технологии в рамках этого уровня ($\alpha = 3$) вводятся подуровни, отражающие глубину и полноту процесса понимания. А именно, выделяют три подуровня: $\alpha 31$ – подуровень когнитивного понимания (поверхностного); $\alpha 32$ – подуровень неполного понимания (интерпритация, толкование); $\alpha 33$ – подуровень адекватного понимания (экзистенциальное понимание).

2. В модернизированной технологии обучения используется тезаурусный подход к организации содержания об-

учения, образовательных программ и стандартов, а также при написании учебников, пособий и т.д.

Для этого:

2.1. **Содержание обучения** учебного предмета — (УчПр) по **модернизированной технологии обучения** не только декомпозируется (членится) на учебные элементы — (УЭ) и *модули* из них, но в качестве одного из главных модулей предлагается *базово-понятийный модуль* — (М1), включающий в себя междисциплинарный *тезаурус (понятийный аппарат)*, который, в свою очередь, состоит из понятий, категорий, положений, принципов, ключевых УЭ, отражающих контекстные ключевые компетенции будущего специалиста, которому и преподаётся эта конкретная дисциплина. Причём, этот *Базовый модуль* — (М1) предполагается применять для обязательного, полного и надёжного усвоения студентами, изучающими конкретную дисциплину на заданном уровне усвоения — $[\alpha]$ (в вузе — со значением $[\alpha]$ не менее 3-х (при 5-ти уровневой таксономии) и при коэффициенте усвоения информации $K_\alpha \geq 0,7$) с пошаговым контролем и оценкой успешности достижений на каждом шаге *алгоритма учения* — (АФ). Идея создания и обязательного надёжного усвоения *понятийного модуля* при изучении конкретной дисциплины отражает следующую мысль: модуль-тезаурус необходим для получения прочного понятийного знания о сущности создаваемого в процессе учебной деятельности — (Уд) предмета или процесса. Вопрос же, когда его излагать и изучать: в начале курса или в конце, и в каком виде его конструировать — решается педагогическим экспериментом. Причём, обязательное наличие модуля — (М1) востребовано сейчас не только технологиями обучения гуманитарным, естественнонаучным, но и техническим дисциплинам в вузах [16].

2.2. **Последующие модули дисциплины изучаются**, усваиваются и контролируются с оценкой усвоения так же последовательно при заданных конкретных значениях $[\alpha]$ и при выполнении условия по коэффициенту усвоения информации — ($K_\alpha \geq 0,7$) без пропусков промежуточных значений уровня усвоения — (УУ) до заданного значения $[\alpha]$, а также при требовании, что $\beta = \beta_{\text{теор}}$ (т.е., язык науки (базы учебного предмета) учащемуся известен заранее (или применялся ранее при изучении других дисциплин)).

По этому же принципу соответственно должны быть разработаны и созданы: учебник (лекционный курс), учебные материалы, пособия и задания для самостоятельной работы студента (СРС) и, в первую очередь, бумажный (или электронный) вариант тезауруса — (М1) к изучаемому курсу. Уровень абстракции информации и степень её научности — β могут быть высокими или очень высокими, но, опять-таки, при условии, что учащиеся подготовлены к восприятию информации предыдущим обучением. При этом пошаговое и последовательное достижение высоких значений (от $\beta = 1$ до $\beta = \beta_{\text{теор}}$) в каждом модуле не обязательно.

Из сказанного следует, что в соответствии с предлагаемым принципом структуризации учебного материала обучение строится по отдельным функциональным узлам — модулям, предназначенным для достижения конкретных дидактических целей, заданных диагностично.

Любая преподаваемая с помощью предлагаемой модернизированной технологии дисциплина — предполагает наличие учебно-методического комплекса дисциплины — (УМКД) или дидактического комплекса информационного обеспечения учебной дисциплины, включающего как минимум следующие компоненты:

Учебная программа по дисциплине и рабочая программа, созданная ведущим преподавателем на базе ГОСа или типовой программы.

Курс лекций (на бумажном и электронном носителях) и междисциплинарный *тезаурус* (модуль — М1) — так же на бумажном и электронных носителях.

Граф дисциплины и спецификация (или матрица) к нему (с постановкой учебных целей по каждому учебному элементу (по α и β как минимум)); *технологическая карта* дисциплины.

Методические разработки ведущего преподавателя, учебные материалы по отдельным темам, модулям, занятиям, альбом схем и наглядных пособий, электронный практикум по дисциплине и т.п.

Батареи тестов для контроля усвоения учебного материала по $[\alpha]$ в рамках модулей учебного предмета.

Задания по курсу в виде контрольных работ, расчётно-графических, расчётно-проектировочных и курсовых работ.

Итоговые и зачётные тесты для рубежного контроля, зачётов и экзаменов, а также тесты для проверки остаточных знаний по конкретной дисциплине.

График СРС и перечень специализированных аудиторий.

Карта обеспеченности студентов и рекомендуемая литература при изучении дисциплины.

Особенность комплекса *УМКД* заключается в том, что он выполняет связующую функцию, являясь стержнем, вокруг которого формируется необходимая информационная среда, способствующая активному педагогическому взаимодействию преподавателя и обучающихся. Одновременно он (комплекс) является элементом технологии обучения и служит по существу основой технологии. Результатом проектирования и конструирования дидактического процесса является технологическая карта — паспорт проекта будущего учебного процесса, в котором целостно обрисованы его следующие главные элементы: 1) диагностично поставленные тактические (учебные) цели (в терминах α и β как минимум); 2) логическая структура (граф) дисциплины или матрица связей учебных элементов (УЭ); 3) дозировка учебного материала и контрольные задания; 4) описание дидактического процесса в виде поэтапной последовательности действий педагога с указанием очередности применения соответствующих элементов дидактического комплекса; 5) система контроля, оценки и коррекции.

3. Использование в модернизируемой ССЛТхКОО процесса тестирования не только в качестве процедур контроля и оценивания, но и обучающей процедуры, а также — для оценки «понимания» — $\alpha = 3$ и осознания информации при $\gamma = 1-3$, дает гибкое, вариативное применение соответствующих учебных заданий и создание адекватных типов задач с заранее заданным уровня сложности, например: «скрытый вопрос», задачи с «размытыми» условиями, задачи с недостаточными данными, задачи на обнаружение ошибок, задачи на комбинирование известных способов решения в новый и др.

4. Модернизация ССЛТхКОО предполагает и соответствующую модернизацию экзаменационной (одномоментной) процедуры диагностики (контроля) в вузе в виде поэтапной, многоуровневой, тестовой последовательности операций в течение экзамена: от проверки начального УУ (при $\alpha = 1$), проверки промежуточных уровней до заданного значения $[\alpha]$ (в вузе $[\alpha]$ — не ниже 4-го). При этом отслеживается последовательное продвижение студента в процессе его экзаменационной процедуры по лестнице УУ с помощью тестовой батареи и при обязательном выполнении условия на каждой ступени — ($K_{\alpha} \geq 0,7$), где K_{α} — коэффициент усвоения информации).

5. В практике реализации модернизированной технологии обучения предполагается внедрение ключевых её понятий: «сложности учебного задания (педагогической задачи)», «меры сложности задач (заданий)» и типологии сложности в виде: 1) структурная сложность; 2) комплексная сложность и сложность сопоставления; 3) экстраполяционная сложность; 4) сложность выделения [28,29].

Модернизированная технология предполагает использование при проектировании дидактического процесса понятий, введённых **Выгодским Л.С.**: «зона ближайшего развития» — (ЗБР) и «зона актуального развития» — (ЗАР). Причём, измерение этих зон предлагается производить по шкале уровней усвоения информации — ($\alpha = 1-5$). Кроме того, модернизируемая ТхО предполагает также широкое и конструктивное использование понятий «трудность» и «сложность» (с классификацией их типов), как при разработке учебных методических материалов, так и учебников, учебных пособий, УМКД и т.д. При этом трудность предлагается измерять по шкале — α , а сложность — по шкале β [4,12].

Применение этих понятий необходимо с целью создания соответствующих учебных заданий для формирования умений преодоления этих типов сложности при решении учебных и профессиональных задач. Опора же на количественные оценки сложности выделенных типов позволит оптимизировать и повысить эффективность учебного процесса.

6. В современной методике высшей школы разработаны и описаны различные методы структурирования учебного материала, например, метод дидактических единиц, теория графов, метод модульного построения и др. В рамках предлагаемой модернизации технологии об-

учения — (ССЛТхКОО) используется теория модульного обучения для структуризации учебного материала при помощи процедуры построения графов, матриц связей учебных элементов для каждого модуля с разработкой и реализацией соответствующих тестовых батарей для заданных уровней усвоения — $[\alpha]$.

7. Модернизация рассматриваемой технологии обучения предполагает не только расширение таксономии параметров — уровней усвоения информации и способов деятельности с 4-х до 5-ти, но и включение компетенции и компетентностей в качестве составляющих 4-го и 5-го уровней усвоения информации. Т.е. рекомендуется ввод и использование этих подуровней в виде последовательности и иерархии в ССЛТхКОО, в виде целей, а именно:

$\alpha = 1$ — узнавание (*опознавание, различение, сопотнесение*);

$\alpha = 2$ — воспроизведение (*буквальное и реконструктивное*);

$\alpha = 3$ — понимание (*предпонимание; толкование; постижение*);

$\alpha = 4$ — владение опытом практического применения информации (*знаний*) — умения, навыки, творческие действия, компетенции;

$\alpha = 5$ — компетентности; оценки; владение умениями, навыками, творческими действиями и компетенциями с выделением подуровней:

$\alpha 51$ — владение предметными и операционными ЗУ-Нами;

$\alpha 52$ — способность и готовность к практическому применению;

$\alpha 53$ — уверенность в действии;

$\alpha 54$ — ответственность за результаты деятельности.

8. В качестве предпочтительной системы управления познавательной деятельностью — (Пд) учащихся в вузе по предлагаемой модернизированной технологии рекомендуется комбинированная система управления — КСУ-11 [12], то есть система управления — (СУ) аудиторной самостоятельной работой студентов под руководством ведущего преподавателя (с учёным званием не ниже доцента) и авторскими методическими разработками, созданными именно для этого конкретного аудиторного занятия (причём, методичками, разработанными именно этим ведущим преподавателем и размноженными в количестве, достаточном для обеспечения каждого студента в группе).

Возможны варианты структуры организации КСУ-11 с:

а) 3-х часовой структурой организации занятия при 4-х часовом совмещении лекции и практического занятия по конкретному разделу, теме или модулю: [установка] → [самостоятельная работа → (СРС)] → [обсуждение];

б) 5-ти часовой структурой организации занятия: [установка] → [СРС] → [коррекция] → [СРС] → [обсуждение].

Обобщая сказанное, сформулируем основные преимущества модернизированной системной структурно-логической технологии критериально-ориентированного

обучения. Реализация особенностей и специфических принципов предлагаемой модернизированной технологии обеспечивает важнейшие характеристики обучения: 1) гибкость дидактической системы; 2) гибкость управления образовательным процессом, предполагающая вариативность методов и средств обучения; 3) гибкость и продуктивность системы контроля и оценки учебно-познавательной деятельности студентов.

Литература:

1. Block I.N., Anderson L.W. Mastery learning in classroom instruction. — N.Y. Lnd., 1975. — 137 с.
2. Bloom B.S. All our children learning: A primer for parents, teachers and other educators. № 4, — St. Louis, San Fransisco etc. 1981. — 285 с.
3. Афанасьев В. Проектирование педтехнологий. // Высшее образование в России, 2001, № 4. — с. 4–6.
4. Беспалько В.П. Теория педагогических систем. — ВГУ, — Воронеж, 1977. — 234 с.
5. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. — М. 1989. — 212 с.
6. В. Беспалько. Качество и эффективность учебника.// Народное образование. №8, 2007. — с. 7–9.
7. Вазина К.Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. Н.Новгород, 1991.
8. Виленский М.Я. и др. Технологии профессионально-ориентированного обучения в ВШ. — М. 2004. — 346 с.
9. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Современная теория поэтапного формирования умственных действий. — М. 1979. — 323 с.
10. Герасимов Е.Н. Теория дидактических систем и реализующая её технология обучения. — ЧГИФК, Чайковский, 2003. — 130 с.
11. Герасимов Е.Н. Теория педагогических систем и реализующая её технология. (Учебное пособие), ЧГИФК, — Чайковский, 1999. — 112 с.
12. Герасимов Е.Н. Теория дидактических систем и реализующая её технология обучения. — Монография, 2-е изд.- Чайковский.-РИО ЧГИФК, 2008. — 284 с.
13. Герасимов Е.Н. Модернизация дидактического процесса в вузе физической культуры на базе современной технологии обучения. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 2005, №5. с. 6–12.
14. Гурина Р. Как измерить профессиональную компетентность. // Высшее образование в России, 2008, №10. С. 9–12.
15. Е.А. Баженова. Технология модульного обучения. // Вестник Пермского университета. 2009. Выпуск 6 (32).
16. Е.Н. Герасимов, М.Е. Кудряшова. Концептуальные положения, модернизирующие системную структурно-логическую технологию критериально-ориентированного обучения в вузе физической культуры. // Теория и практика физической культуры, №5, 2010. — М. — 39–44 с.
17. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Арена, — М. 1994.
18. Кузнецов И. Настольная книга практического педагога. — М., 2003. — 294 с.
19. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. — Ростов-на-Дону, «Феникс», 2005. — 125 с.
20. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Сложные технологии модульного обучения: учеб.-метод.пособие /Алт. гос. ун-т. Барнаул, 1994.
21. Лукичёва Л.И., Егоров Д.Н. Управленческие решения. — Учебник. — «Омега».-Л.,М., 2008. — 265 с.
22. Методологические основы системы модульного формирования содержания образовательных программ и совместимой с международной системой классификации учебных модулей: мастер. науч. исслед., выполненных в МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках проекта ФПРО 2005 г. и национального проекта 2006 г.
23. Никишина И.В. Технология управления методической работы в образовательном учреждении. — Изд. «Учитель».-Волгоград, 2007. — 275 с.
24. Образцов П.И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе. // Высшее образование в России. 2001, №6. — с. 7–10.
25. Симонов В.П. Педагогический менеджмент.// Высшее образование .-М., 2007. — с. 4–7.
26. Околелов О.П. Оптимизационные методы дидактики. // Педагогика, №3, 2000. — с. 11–13.
27. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань, 1989.
28. Трайнев И.В. Конструктивная педагогика. — Сфера, — М., 2004. — 218 с.
29. Юдин В.В. Образовательный результат. // Педагогические технологии. — 2009, №4. — с. 4–7.

Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей

Кучерявая Татьяна Леонидовна, преподаватель,
Костанайский государственный университет им. А.Байтурсынова (Казахстан)

Современное общество требует новых подходов к подготовке специалистов в различных сферах деятельности. Выпускник современного вуза должен обладать не только хорошими знаниями в своей области, быть мобильным, активным, но и обязательно владеть иностранным языком, причем не на «бытовом», а именно на профессиональном уровне.

Целью обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей должно стать достижение уровня, достаточного для его практического использования в будущей профессиональной деятельности. Профессионально-ориентированное обучение предусматривает профессиональную направленность не только содержания учебных материалов, но и деятельности, формирующей профессиональные умения. Современному выпускнику уже не достаточно уметь только читать и переводить профессиональные тексты, но и уметь использовать иностранный язык в различных сферах общения.

Профессионально-ориентированное общение может происходить в официальной и неофициальной обстановке, в виде бесед с иностранными коллегами, выступлений на совещаниях, конференциях, коллективных обсуждениях, написаниях деловых писем и e-mail. Поэтому содержание обучения иностранному языку должно быть профессионально и коммуникативно направленным. Необходимо четко определять цели обучения иностранному языку студентов-лингвистов. Интерес студентов к предмету повышается, когда они ясно представляют перспективы использования полученных знаний, когда эти знания и умения в будущем смогут повысить их шансы на успех в любом виде деятельности.

Профессиональная направленность обучения требует интеграции иностранного языка с профильными дисциплинами, тщательного отбора содержания учебных материалов. Учебные материалы должны быть ориентированы на последние достижения в той или иной сфере деятельности, своевременно отражать научные открытия, новшества, касающиеся профессиональных интересов обучающихся, давать им возможность для профессионального роста.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку должно быть направлено на решение следующих задач:

1 — развитие коммуникативных умений по видам речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо). Успешное овладение навыками диалогической речи заключается в умении вести беседу на различные темы, обмениваться информацией профессионального характера. Монологическая речь предполагает умение

выступить с докладом, сообщением, высказать свою точку зрения в дискуссии. Целью обучения аудированию является формирование умений восприятия и понимания высказываний собеседника на иностранном языке, в соответствии с определенной ситуацией и сферой общения. Результатом обучения чтению становится владение всеми видами чтения публикаций различных жанров, в том числе и специальной литературы. Целями обучения письму являются умение составления аннотации, реферативного изложения прочитанного, перевод, а также написание деловых писем, оформление договоров и т.д.

2 — овладение определенными языковыми знаниями (знания фонетических явлений, грамматических форм, правил словообразования, лексических единиц). Языковые знания приобретаются на протяжении всего курса, так как каждая тема или ситуация общения соотносится с определенными языковыми и речевыми средствами.

3 — формирование социокультурных знаний, которые приобщают обучающихся к культуре народа-носителя изучаемого языка, помогают адаптироваться к иноязычной среде, избежать недопонимания в общении. Но при этом главным является не зазубривание фактов, а умение сравнивать социокультурный опыт народа, говорящего на изучаемом языке, с собственным опытом, с культурными ценностями своей страны, что способствует формированию общей культуры студентов.

4 — овладение определенным набором единиц профессиональной лексики, специальной терминологией на иностранном языке. Изучение языка специальности требует усвоения большого количества терминов и специальных понятий, необходимых будущему специалисту. Но за время, отведенное на изучение иностранного языка в вузе, невозможно овладеть всей терминологией, поэтому очень важным является развитие у студентов навыков работы со специальными словарями, глоссариями, справочниками по специальности.

Сущность профессионально-ориентированного обучения иностранному языку заключается в его интеграции со специальными дисциплинами с целью получения дополнительных профессиональных знаний и формирования профессионально значимых качеств личности.

Отсюда и происходит основная сложность реализации такого обучения в вузах. Преподаватели, ведущие занятия по иностранному языку, получили лингвистическое и педагогическое образование и не владеют специфической профессиональной лексикой, часто не имеют представления о коммуникативных потребностях, присущих данной профессии. Из-за отсутствия опыта и специальных знаний преподаватели сталкиваются с рядом

трудностей: психологических, лингвистических, методических и т.д. Также проблему составляет отсутствие современных учебников и учебных пособий, недостаток копировальной техники. Это создает неудобства и трудности, как при преподавании, так и при восприятии учебного материала.

Безусловно, преподаватель профессионально-ориентированного иностранного языка должен изучить основы специальности, базовую профессиональную лексику, ориентироваться в терминологии. Ведь часто отсутствие базовой подготовки у преподавателя ведет к искажению смысла при переводе текстов, акцентированию не важной с точки зрения специалиста информации.

Существуют несколько способов решения возникающих трудностей:

- использовать на занятиях по иностранному языку материалы, знакомящие с базовыми понятиями специальности, так как часто преподаватели-предметники не уделяют достаточно внимания основам профессии;

- на занятиях по иностранному языку создавать ситуации, в которых студенты могли бы использовать полученные теоретические знания по специальности для решения практических проблем;

- использовать материалы, уже известные студентам, но представленные с другой точки зрения;

- быть готовым к тому, что студенты могут исправлять ошибки преподавателя;

- использовать помощь преподавателя-предметника, как для подготовки к занятиям, так и во время их проведения («преподавание в команде»).

Какой бы способ не избрал преподаватель иностранного языка, от него, в любом случае, требуется владение определенными знаниями в данной профессиональной области, желание усовершенствовать процесс преподавания, заинтересованность в практическом применении студентами знаний, как в области иностранного языка, так и в профессиональной сфере, профессионализм, творческий подход к осуществлению учебного процесса.

Литература:

1. Матухин Д.Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей, Язык и культура, № 2 (14), 2011
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку: Пособие для учителя. М: АРКТИ-Глосса, 2000, 165 с.
3. Зайченко А.А. Особенности профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам студентов экономических специальностей, Вестник СевКавГТУ, серия «Гуманитарные науки», №2 (12), 2004
4. Мещерякова Е.В. Модернизация содержания профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов технического вуза, Материалы международной научно-технической конференции ААИ «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров», посвященной 145-летию МГТУ «МАМИ», 2010
5. Образцов П.И., О.Ю.Иванова Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005, 114 с.

Менеджмент системы качества в высших учебных заведениях Украины: состояние и перспективы

Липская Виктория Валентиновна, аспирант

Национальный университет биоресурсов и природоиспользования Украины

В статье проводится анализ состояния менеджмента системы качества в высших учебных заведениях Украины. На основе анализа опыта украинских ВУЗов выделяются позитивные тенденции. Определены проблемы, которые затрудняют создание и эффективное использование системы менеджмента качества в ВУЗах. Предлагаются пути эффективного внедрения принципов системы менеджмента качества.

Постановка проблемы в общем виде. Руководство любой организации рано или поздно осознает, что для увеличения эффективности ее деятельности и повышения возможностей, выхода на новые рынки и расширения позиций на старых, необходимо упорядочить все направления деятельности в единую систему управления. Одной из таких систем является система менеджмента качества

(СМК), сформированная по требованиям международных стандартов серии ИСО 9001. Система менеджмента качества образования является инновационным видом деятельности ВУЗа. Согласно современным представлениям о гарантиях качества внедрение подобной инновации обеспечивает конкурентоспособность ВУЗа на рынке образовательных услуг. В мире свыше 5000 учреждений

образования, в том числе около 1000 ВУЗов, успешно прошли сертификацию системы менеджмента качества на соответствие требованиям международного стандарта качества ИСО 9001. В Украине в настоящее время особое внимание уделяется внедрению системы менеджмента качества в высшие учебные заведения. Никогда еще проблема качества образования в Украине не имела такого идеологического, социального, экономического и технического значения, как сейчас.

Анализ последних исследований и публикаций. По вопросам внедрения СМК в деятельность учреждений образования в Украине ведутся активные научные исследования, в частности, в ГП «УкрНДНЦ» — проф. В. Новиков, Киевский национальный университет технологии и дизайна — проф. А. Зенкин, проф. Г. Химичев, один из основных разработчиков нормативных документов СМК — бывший проректор Киевского университета экономики и права «Крок». Анализ исследований и публикаций свидетельствует о том, что вопросы развития системы управления качеством ВУЗов являются актуальными в свете модернизации высшего образования Украины и обострения конкуренции среди учебных заведений. К наиболее весомым исследованиям, которые освещают вопросы качества в высших учебных заведениях, следует выделить работы таких ученых, как О. Белаш, Е. Коробейников, А. Мельниченко, Ю. Рашкевич, Л. Виткин, О. Шаров и другие. Однако, следует отметить, то вопросы управления качеством в высших учебных заведениях Украины остаются недостаточно изученными.

Цель статьи — осуществить анализ внедрения системы менеджмента качества в украинские высшие учебные заведения, определить эффективность и перспективы развития данной системы в Украине.

Изложение основного материала. История внедрения стандарта серии ISO 9001 в Украине насчитывает уже более 15 лет. Украина уверенно начинает внедрять мировые тенденции и требования и это дает украинским предприятиям возможность своевременно получать требования к системам менеджмента качества, внедряя которые, они могут выходить на европейский и мировые рынки с продукцией стабильного качества, подтверждая тем самым свою компетентность и конкурентоспособность. Именно из-за своей исключительной универсальности и применимости на любом предприятии ISO 9001 завоевал и продолжает завоевывать все больше и больше предприятий Украины. Как отмечает И. Тавлуй «Необходимость внедрения системы управления качеством в украинские ВУЗы связана с главной задачей образования на современном этапе — это удовлетворение потребности общества и подготовки специалистов, которые отвечают требованиям современного этапа развития экономики страны и вступления Украины в ВТО, путем усовершенствования образовательных программ и улучшения качества предоставления образовательных услуг» [1]. Сегодня в Украине насчитывается 345 университетов, академий и институтов. Подготовка студентов осуществляется по 76

направлениям и 584 специальностям, что в 2,5–3 раза превышает аналогичные показатели в США, Великобритании, Японии. «Чрезвычайно высокий уровень конкуренции высших образовательных учреждений в Украине, низкий уровень качества образовательных услуг, множество производственных, структурных, экономических и управленческих проблем в вузе обуславливают выбор — единственный выход из создавшейся ситуации — создание системы Гарантии качества образовательных услуг, то есть, системы менеджмента качества вуза» отмечает Ю. Думанский [2].

«Положение об аккредитации высших учебных заведений, направлений подготовки и специальностей в учебных заведениях», утвержденное Кабинетом Министров Украины (сентябрь 2009 г.), основная цель которого направлена на стимулирование со стороны государства внедрения во всех сферах деятельности СМК пункт 9 общей части сформулированы следующим образом: «Срок действия сертификата об аккредитации для вузов, имеющих статус национального, составляет до 7 лет, остальных — до 5 лет. При аккредитации направления подготовки, специальности и ВУЗа для учебных заведений, которые имеют действующий сертификат соответствия требованиям ISO 9001 на систему управления качеством, срок действия сертификата об аккредитации может быть увеличен на два года.

Как отмечает аудитор независимого органа по сертификации «Бюро Веритас» А. Лысенко «по состоянию на 1 апреля 2009 года в мире сертифицировано более 4,5 тыс. СМК учебных заведений. Из них более 1 тыс. сертифицировано по ISO 9001. Областью сертификации является учебный, воспитательный и научный процессы. В Киевском Национальном университете функционирует центр мониторинга качества образования» [3]. В Украине, по состоянию на начало 2012 года сертифицировано всего 8 учебных заведений: Университет экономики и права «Крок», Донецкий государственный институт цветных металлов, Институт последипломного образования руководящих работников водного транспорта (г. Одесса), Центр подготовки и аттестации плавсостава Севастопольского национального технического университета, Институт инвестиционного менеджмента, Европейский университет, Львовский государственный университет им. И. Франка, Национальный авиационный университет. Ведется подготовка к сертификации СМК и в ряде других ВУЗов, например, в Национальном университете биоресурсов и природопользования Украины и Львовском политехническом университете. Анализ их опыта позволяет выделить следующие позитивные тенденции:

- нарастающее распространение в высших учебных заведениях страны работ по созданию, внедрению и сертификации систем управления качеством в соответствии с требованиями и рекомендациями стандарта по менеджменту качества;
- проведение ВУЗами самооценки с целью выявления основных областей улучшения в учебной, научной,

административной, финансово-экономической и хозяйственной деятельности;

- создание в ряде высших учебных заведениях систем стратегического партнерства, обеспечивающих обратные связи вузов с потребителями их выпускников.

Во многих ВУЗах Украины созданы специальные структурные подразделения по управлению качеством подготовки специалистов. Однако, исходя из представленного опыта разработки и внедрения внутривузовской системы управления качеством образования в высших учебных заведениях, можно выделить ряд проблем, которые затрудняют создание и эффективное использование таких систем:

- отсутствие однозначно определенной нормативно-правовой базы для четкой и последовательной организации работ по созданию систем управления качеством образования в ВУЗе;
- недостаток необходимых методических пособий и рекомендаций по внедрению принципов менеджмента качества в образовательных учреждениях;
- ослабление связи с предприятиями промышленности и как результат — ведение образовательной деятельности в отрыве от потребностей сегодняшнего дня;
- недостаток квалифицированных менеджеров на среднем уровне управления ВУЗом;
- неприятие профессорско-преподавательским составом новых принципов управления;
- недостаточное содействие ВУЗам по внедрению принципов менеджмента качества со стороны органов управления;
- недостаточные объемы финансовых средств для эффективного проведения изменений и совершенствования своей деятельности.

Выполнение всего вышеперечисленного комплекса работ требует масштабных исследований, учитывающих международный и украинский опыт внедрения системы менеджмента качества в вузах.

Выводы. Таким образом, для эффективности СМК в высшем учебном заведении необходимо придерживаться определенных ключевых ориентиров в своей деятельности:

- качественная подготовка студента является результатом качества ключевых процессов, составляющих деятельность ВУЗов;

Литература:

1. Тавлуй І.П. «Виктористанни міжнародних стандартів для забезпечення якості вищої освіти». Сборник научных работ молодых ученых и студентов по материалам второй научно-практической конференции «Інформаційно-вимірjuвальні технології, технічне регулювання та менеджмент якості», 2011 год.
2. Думанский Ю.В., Белик И.Е. Внедрение системы менеджмента качества в Донецком национальном медицинском университете им. Горького» // Університетська клініка Научні труди ДонНМУ Том 7, № 2, 2011 — С. 125—127
3. Лысенко А.И. Конкуренция среди ВУЗов или менеджмент качества высших учебных заведений Украины. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.osvita.org.ua/articles/399.html>
4. Момот А.И., Масюк Л.Н., Мирошниченко Е.В. «Возможности управления качеством в сфере высшего образования» Л.М. / А.И Момот., Л.Н Масюк, Е.В Мирошниченко // Научні труди ДОННТУ. Серія економічна — 2007. — №31—3. — с. 225—228.

- обеспечение ВУЗом конкурсного набора студентов;
- основа качественного обучения как проектирование соответствующих планов и учебных программ;
- сопровождение обучения активной научной деятельностью преподавателей с привлечением к ней студентов;
- планомерное обеспечение изучения учебных дисциплин в течение всего учебного года, при этом оценки знаний студента осуществляется в течение обучения, а не только после завершения;
- ориентация ВУЗов на трудоустройство выпускника по специальности, поскольку фактически это является главной оценкой его деятельности;
- ориентация на эффективную воспитательную работу;
- обратная связь с выпускниками, работодателями, обществом;
- ориентация на непрерывное образование.

Система качества, которая эффективно функционирует, позволяет обеспечить доказательства для потенциальных потребителей относительно того, что ВУЗы способны сделать для них. Обеспечение стабильного выпуска компетентных специалистов, улучшение структуры управления, повышение производительности, оптимизация расходов, укрепление имиджа — усиливает позиции ВУЗов на рынке образовательных услуг в Украине. «Создание эффективно действующей системы управления вузом на основе системы менеджмента качества позволит существенно повысить уровень подготовки выпускников и их конкурентоспособность на рынке труда» [4].

Актуальными направлениями дальнейшей разработки очерченной проблемы является совершенствование организационной и функциональной структуры ВУЗов для эффективного внедрения принципов системы менеджмента качества в Украине. Разработка плана его стратегического развития на краткосрочную и среднесрочную перспективы, развитие инновационной инфраструктуры, продуманной кадровой политики в сфере науки и образования, формирование сети стратегических партнеров, обеспечивающих обратную связь «ВУЗ — потребитель» — все это необходимо для достижения поставленных целей.

Требования к учебной книге

Мендубаева Залиха Абильдаевна, преподаватель
Омская государственная медицинская академия

Требования к любым учебникам и учебно-методическим комплексам, на наш взгляд, определяются требованиями современного общества, предъявляемыми через требования к образованию (школьному, вузовскому), достижения в области наук, теории образования, методики обучения, а также теории учебной книги.

Рассмотрим данный актуальный вопрос о содержании требований современного образования, предъявляемые к учебникам и учебно-методическим комплексам. В данном исследовании нас интересуют требования, которые предъявляются к учебникам по общеобразовательным дисциплинам в вузе, но ради необходимости соблюдения логической структуры и преемственности в раскрытии вопроса, уделим внимание и требованиям, относящимся к школьным учебникам, а также к вузовским учебникам по профилирующим дисциплинам.

Анализ зарубежных школьных учебников, проведенный коллективом авторов РГПУ им. А.И. Герцена, позволил выявить следующие позитивные черты, которые могут быть использованы в разработке новых подходов к созданию школьной учебной литературы: построение учебника по модульному принципу, введение сюжета в учебник, разнообразие современного иллюстративного материала, основной текст учебников составлен с учетом современных тенденций развития экранной культуры, установление содержательных линий между разными предметами, реализация такого основополагающего дидактического принципа как возрастосообразность, составление учебников для профильной школы [2].

Возможные направления совершенствования учебников для российской школы выглядят следующим образом: конструирование авторами линий учебников на основании разных психологических концепций учебной деятельности (например, теория деятельности А.Н. Леонтьева, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина, концепция обучения на высоком уровне трудности Л.В. Занкова и др.), конструирование учебников на основании разных дидактических теорий и технологий обучения (развивающее, проблемное, модульное, дифференцированное, личностно-ориентированное, проектные технологии, технологии работы с текстом и т.д.), совершенствование методических подходов к содержанию и структуры учебника.

Переходя к освещению вопроса по вузовским учебникам отметим, что требования к учебной литературе определяются изменившейся ситуацией в образовании современного студента, что выражается влиянием социокультурных факторов:

- информатизация жизни общества, что требует от человека умений работать с информацией, используя

различные ее источники и технологии обработки;

- демократизация, понимаемая в первую очередь как становление гражданского общества, что, с одной стороны, предполагает предоставление человеку большей свободы, а с другой стороны, ориентирует его на проявление большей ответственности по отношению к обществу, семье и самому себе;

- становление нового культурного типа личности (тип личности, соответствующий современной культуре, характеризуется самостоятельностью, творчеством, ответственностью и готовностью к обучению в течение всей жизни);

- реализация компетентного подхода в образовании (умение сотрудничать; способность к общению, жизни в обществе и участию в общественной жизни; способность к решению проблем; способность самостоятельно организовывать свой труд; способность к сотрудничеству с людьми различных национальностей и уровней культуры; способность к использованию новых технологий, в первую очередь информационных. Быть компетентным — значит уметь мобилизовать имеющиеся знания и опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных жизненных обстоятельствах).

Итак, исходя из необходимости реализации компетентного подхода в образовании и влияния социокультурных факторов на образование, обозначим общие требования к учебной литературе:

- учебник реализует деятельностный характер образования, направленность содержания образования на формирование общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, информационно-коммуникативной, практической, творческой и рефлексивной деятельности, на приобретение студентами опыта деятельности;

- учебник направлен на становление ключевых компетенций — готовности студентов использовать усвоенные знания, умения и способы деятельности в реальной жизни для решения практических задач;

- учебник обеспечивает вариативность и свободу выбора в образовании для субъектов образовательного процесса (студентов, преподавателей и образовательных учреждений).

В значительной степени современный учебник должен быть практикоориентирован, освоение учебного материала в нем построено на активной деятельности студентов не только репродуктивного характера. Более того, учебник, ориентированный на становление компетентностей, должен предлагать студенту возможность самостоятельно решать различного рода задачи на основе предметного материала.

Создание произведений учебной литературы сложный и многогранный процесс, который к тому же имеет и субъективный характер и определяется научным и преподавательским опытом и мировоззрением. Автор, при работе над произведением, может руководствоваться собственными критериями отбора знаний, определяет меру и глубину их представления в том или ином учебном издании. При всем при этом он должен соблюдать федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по конкретной дисциплине и руководствоваться учебной программой, которые имеют управляющее значение для содержания и структуры будущего издания.

Представим общие требования, предъявляемые к учебной книге:

1. Высокий научно-методический уровень содержания, отражающий в нем этические и эстетические нормы конкретной человеческой деятельности и соответствующий основным направлениям и итогам развития научной мысли, ее современному состоянию.

2. Соответствие требованиям ФГОСов ВПО, определяющих обязательный набор дисциплинарных знаний.

3. Учебник должен удовлетворять как сложившейся системе организации учебного процесса, так и перспективе.

4. Дидактический уровень учебной книги, обеспечивающий необходимый обучающий эффект, т.е. доступность, связь с лекционными и практическими знаниями, стимулирование самостоятельной работы.

5. Четкое обозначение тем, необходимый справочный аппарат, литература.

6. Учебник без особых затруднений должен вписываться в научную и педагогическую концепцию преподавателя, быть инструментом, соотносимым с рабочим планом, графиком учебного процесса. Содержать структурно-логическую связь с компьютерной техникой.

7. Объем учебников должен быть соразмерен с ролью и местом дисциплины в учебном плане и, соответствовать времени, отводимому на изучение данного курса.

В зависимости от предлагаемой области учебной книги требования к ней должны дифференцироваться.

При создании учебных книг по циклу математических и естественно-научных дисциплин необходимо помнить, что главная задача фундаментального образования — сформировать у студентов научный способ мышления, под которым понимаем развитие способностей и навыков анализа, классификации, обобщения основных признаков явлений, их свойств, а также объектов окружающего мира. Учебная книга по этому циклу должна быть адаптирована к основному профилю специальности. Системный подход к проблеме естественно-научного образования заключается в том, что автор учебника должен, с одной стороны, обладать достаточным объемом знаний по своей дисциплине, а с другой стороны — быть в курсе проблем основной специализации студентов, для которых предназначена учебная книга.

К другим требованиям к учебникам по этому циклу можно отнести:

1) Учебники по фундаментальным наукам (физике, математике, химии и др.) не должны дублировать основные разделы школьного учебника.

2) Акцентируя внимание на принципиальных вопросах развития науки, необходимо также соблюдать общую логику построения учебной дисциплины, обеспечивать устойчивые междисциплинарные связи внутри своего блока.

3) Учебник должен содержать достаточное количество справочной информации, обеспечивать логико-структурную связь с компьютерными средствами обучения, прививать студентам вкус к самостоятельной работе, развивать у них логическое мышление, способность к решению практических задач.

4) Учебник по фундаментальным дисциплинам должен отличаться строгостью и общностью доказательств и положений, а также обоснованностью применяемых методов и получаемых результатов.

Кратко опишем основные требования к учебной литературе гуманитарного и социально-экономического цикла:

- соответствие ФГОСам ВПО;
- соблюдение принципов историзма и преемственности, этических и эстетических норм при изложении материала;
- полнота и объективность библиографических сведений;
- включение необходимого справочного аппарата.

Учебники по профилирующим дисциплинам обеспечивают изучение предметов, входящих в два цикла стандарта:

- цикл общепрофессиональных дисциплин, которым завершается обучение на втором уровне высшего образования — подготовка бакалавров;
- цикл специальных дисциплин, которыми овладевают студенты на третьем уровне обучения — подготовка специалистов и магистров.

Отметим некоторые особенности наиболее часто предлагаемых авторами подходов (Л.Г.Тюрина) к конструированию учебных книг по общепрофессиональным и специальным дисциплинам [1]:

1) Использование системной методологии, включающей моделирование (системный подход). В эпоху компьютеризации студент должен свободно оперировать системными понятиями, подходами, исследованиями. Системное рассмотрение объекта позволяет выявить совершенно новые связи, качества, отношения. Системный подход к изучению разделов той или иной дисциплины предполагает продвижение от общего к частному. Ориентировка учебника на моделирование процессов (математизацию курса), содействует развитию интуиции и конструктивному профессиональному мышлению будущих специалистов.

2) Проблемное изложение материала (проблемный подход). Использование объяснительного принципа

вместо описательного. Изложение программного материала, когда автор не просто сообщает знания, а показывает пути, которые привели к данным выводам, является проблемным изложением. Проблемные ситуации ставят студента перед необходимостью проанализировать расчетные параметры, установить причинно-следственные связи, т.е. по ходу изложения материала осуществляется сравнение с ранее изученным. Конечно, проблемный подход усиливает познавательный интерес у студентов, но и от автора требует серьезной методической работы, высокой научной компетентности, умения системно и доказательно излагать учебный материал.

3) Вариативная часть учебной книги должна содержать разделы, главы посвященные новым технологиям, типовым прикладным программам. Полученные знания будут способствовать успеху выпускника вуза на рынке рабочих мест благодаря его быстрой адаптации к производственной или научной деятельности.

4) Гуманитарная компонента предметной области учебника по профилирующей дисциплине должна быть направлена на формирование гуманитарной культуры бакалавра, специалиста, магистра. Надо понимать, что речь идет не только о содержании гуманитарного плана, а скорее об определенной ориентации профессиональных знаний на понимание духовных начал всякой деятельности, этических, эстетических позиций субъекта по отношению к окружающему миру.

Идеологией стандартов высшего профессионального образования предусмотрено, что гуманитарные основания, влияющие на ценностные ориентиры системы знаний выпускника, обеспечиваются общими гуманитарными и социально-экономическими дисциплинами. Но дисциплины общеобразовательного характера слабо влияют на духовный облик студента как будущего специалиста, поскольку мало связаны с профессиональной деятельностью, к которой он готовится. Необходимо, чтобы гуманитарная составляющая каждой профессии находила отражение в предметной области учебников по профилирующим дисциплинам, т.к. наибольшее внимание студент уделяет изучению специальных дисциплин. Очень важно, чтобы гуманитарные знания имели управляющее значение по отношению к профессиональным, органично взаимодействуя с ними и в то же время, задавая определенную направленность рассмотрению предмета.

5) При разработке учебников по профилирующим дисциплинам необходимо учитывать используемые в системе образования модели обучения. Предметно-онтологическая модель обучения формирует репродуктивный тип отношения к профессиональной деятельности, который является одним из необходимых условий производства и воспроизводства в той или иной области. Гносеологическая модель обучения формирует у обучаемых продуктивный, творческий тип отношения к профессиональной деятельности. При создании учебников по общепрофессиональным и специальным дисциплинам следует учитывать обе модели обучения, разумно дифференцируя

тот или другой подход в зависимости от того, для какого уровня образования создается учебник. Например, гносеологическая модель обучения применима для второго и третьего уровней образования, когда речь идет об овладении знаниями и навыками в широком поле профессионального направления.

Переход ВПО на многоуровневую подготовку бакалавров, магистров и дипломированных специалистов привел к изменению целевого назначения учебной книги, т.к. на каждом уровне обучения цели и задачи подготовки различные. При подготовке учебных книг для каждого уровня необходимо учитывать условия непрерывного образования: знания и умения, полученные на первом этапе являются базовыми для следующих.

Особенности подготовки бакалавров, дипломированных специалистов и магистров накладывают соответствующие требования на учебные книги каждого уровня.

В основе подготовки учебных книг для бакалавров по дисциплинам, формируемым преимущественно по системам наук, лежит принцип предметности. В их структурах соблюдаются принципы поступательности и цикличности изложения материала, соответствующие традиционной структуре классических учебников. Учебный процесс обладает системностью, логичностью и завершенностью как результат использования комплексного информационно-методического обучения на уровне подготовки бакалавров.

Предметная область учебника, предназначенного для подготовки бакалавров, должна быть шире предметной области учебника, ориентированного на обучение специалистов. В учебнике, предназначенном будущему бакалавру, важно выявить тенденции и обозначить перспективы развития практической или научной деятельности, тогда как в учебник, предназначенный будущему специалисту, необходимо, прежде всего, включать актуальные знания, характеризующие данную область, раскрывая их практическую значимость в контексте тенденций развития отрасли.

В учебниках по общепрофессиональным и специальным дисциплинам информационное поле по многим параметрам будет совпадать, но информационные базы будут отличаться, для бакалавров она стабильна, а для специалистов более динамична (учебник постоянно должен пополняться новой информацией). Отбор фактов, их особенности, глубина характеристик происходящих процессов в учебниках для будущих бакалавров и специалистов, конечно же, различны.

Преимущество содержания этих учебников отчасти может обеспечить единая терминосистема: термины, с которыми обучаемый впервые знакомится при изучении общепрофессионального учебника, должны быть дополнены новыми понятиями специального учебника с учетом задачи углубления и конкретизации профессиональных знаний и их практической направленности.

Для дисциплин, изучаемых на третьем уровне приемлемо использование нескольких учебников и учебных по-

собий различных авторов, которые отражают, как правило, разные подходы и традиции в преподавании, благодаря чему специалисты получают более разносторонние знания.

В основе подготовки учебных книг для магистров лежит деятельностный принцип: автор учебной книги отбирает научные и профессиональные знания и систематизирует (структурирует) их с учетом потребностей конкретного вида и формы деятельности будущего специалиста. При создании учебных книг для магистров следует учитывать уровень их подготовки: хорошую базовую подготовку, возможность реализации вариативного (индивидуаль-

ного) обучения, способность к самообучению и саморазвитию, междисциплинарный характер обучения. Авторам учебников для магистров рекомендуется сочетать линейные и циклические способы изложения, то есть учебники должны иметь комбинированную структуру. При этом доля учебных книг для магистров в системе учебных изданий должна быть минимальной, т.к. магистр — это специалист, обладающий продуктивным мышлением, высокой информационной культурой, поэтому он должен активно использовать научную периодику и монографическую литературу.

Литература:

1. Антонова С.Г., Тюрина Л.Г. Современная учебная книга. Создание учебной литературы нового поколения. М., 2001 с. 21.
2. Учебник фиксированного формата: концепция создания и материалы к разработке / О.В.Акулова, В.В.Барабанов, Е.В.Баранова и др.; Под ред. Г.А.Бордовского. — СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2008. — 351 с.

Индивидуализация профессионального обучения будущих инженеров на основе модульной технологии

Мухамедшина Алия Вазиховна, аспирант
Вятский государственный гуманитарный университет (г. Киров)

*Цельм овладевают по частям
Луций Анней Сенека*

Конкурентоспособная профессиональная компетентность современного выпускника высшего учебного заведения на рынке труда может быть достигнута при условии значительных преобразований системы высшей профессиональной школы [7].

Особое внимание сегодня уделяется развитию инженерного образования. «Создание инновационной экономики невозможно без развития инженерного образования, без повышения его качества и конкурентоспособности в мировом образовательном сообществе», — эти слова принадлежат И.Б. Федорову, президенту МГТУ им. Баумана, академику РАН, доктору технических наук, профессору, заслуженному деятелю науки и техники РФ. В год система образования выпускает почти двести тысяч новых инженеров, но только треть устраиваются работать по специальности. «Проблему нужно решать и решать с ориентацией на перспективу; в первую очередь надо пересмотреть методы и цели обучения инженеров», — заключил Дмитрий Медведев.

Опыт подготовки инженерных кадров различного профиля подтверждает, что качества, необходимые для реализации личности в данном виде деятельности приобретаемы. Данные качества формируются и развиваются в ходе профессиональной подготовки, в процессе накопления практических навыков решения практико-ориентированных,

инженерно-технических задач [1, 3, 4]. Образ современного инженера многогранен, его функции многочисленны. Во-первых, деятельность инженера носит высокоинтеллектуальный характер. Для эффективного развития инженерной деятельности, как правило, необходимо высшее техническое образование. Во-вторых, быть инженером — это значит грамотно применять научно-технические знания на практике. Следует отметить, что это применение должно носить творческий характер. В-третьих, приоритетная задача инженера — эффективное соединение науки и производства, с целью повышение производительности труда. [4]. Социологи под руководством В.А. Ядова выделили три блока деловых качеств, необходимых инженеру:

1. *творческий* — включает самостоятельность, творческий подход к делу, инициативность, интеллектуальные способности, опыт и знания;

2. *исполнительский* — содержит такие деловые качества, как старательность, аккуратность, тщательность, исполнительность, дисциплинированность, усидчивость, добросовестность, трудолюбие;

3. *творчество + организованность*; данный блок включает в себя качества необходимые для творческой и репродуктивной работы. К таким качествам относят: работоспособность, оперативность, ответственность, организованность, настойчивость,

Каждый инженер уникален и неповторим. Каждый обладает определенным набором качеств. В зависимости от того, качества какого блока преобладают и как данные качества соотносятся между собой, выделяют следующие профессиональные типы инженеров:

1. творчески устремленный («инженер по призванию»);
2. добросовестный инженер («исполнитель»);
3. «средний» уровень овладения профессией: довольный собой и своими профессиональными успехами человек, деловые качества развиты одинаково, причем одинаково средне;
4. отчужденный от профессии («инженер поневоле»), достаточно низкий уровень деловых качеств по всем трем блокам [3, 4].

Современный инженер должен обладать повышенным творческим потенциалом, такими качествами как: интегративное мышление; системный анализ; интеллектуальная культура; креативный уровень профессиональной деятельности; способность к принятию конструктивных решений на основе диалога; способность прогнозировать ситуацию в профессиональной сфере; ответственность за результаты своей профессиональной деятельности. [5].

Одними из самых актуальных направлений модернизации целостной системы образовательного пространства сегодня является усиление информационной и личностно-ориентированной составляющих [4].

Личностно-ориентированная технология обучения представляет собой синтез гуманистической философии, психологии и педагогики. В центре внимания педагога — уникальная целостная личность, стремящаяся к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации). Парадигма личностно-ориентированного обучения обусловлена ориентацией на свойства личности, ее формирования и развития в соответствии с природными особенностями и индивидуальными характеристиками.

Индивидуализация — (в широком смысле) процесс выделения человека как относительно самостоятельного субъекта в ходе исторического развития общественных отношений. Индивидуальность — это особенности характера и психологического склада, отличающих одну личность от других; личность как обладатель неповторимой совокупности психологических свойств [2]. Индивидуализация обучения — это процесс организации учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого участника образовательного процесса. При этом учет особенностей носит комплексный характер и осуществляется на каждом этапе обучения. В качестве компонентов индивидуализации обучения выделяют самоконтроль и контроль. Одной из форм индивидуализации является программированное обучение [2]. Программированное обучение представляет собой комбинированную дидактическую систему (В.П. Беспалько) $ПО = 1 + 2 + 7 + 8$, где

1 — классическое лекционное обучение (управление — разомкнутое, рассеянное, ручное);

2 — обучение с помощью аудиовизуальных технических средств (разомкнутое, рассеянное, автоматизированное);

7 — система «Репетитор» (циклическое, направленное, ручное);

8 — «программное обучение» (циклическое, направленное, автоматизированное), для которого имеется заранее составленная программа.

В основу технологии программированного обучения Б.Ф. Скиннер вложил два основных правила:

- переход от контроля к самоконтролю;
- увеличение доли самостоятельной работы обучающихся [5].

Принципы построения обучающих программ: информативность, операционность, обратная связь, индивидуальный темп и управление обучением, деление учебного материала на единицы (модули).

Обучающий модуль — это логически завершенная форма части содержания учебной дисциплины (раздел дисциплины), включающая в себя познавательный и профессиональный аспекты, усвоение которых должно быть завершено соответствующей формой контроля знаний, умений и навыков, сформированных в результате овладения обучаемыми данным модулем. Модуль должен содержать следующие составляющие: информационный (познавательный) и деятельностный (учебно-профессиональный) компонент. Данные компоненты реализуют основные функции: первый — формирование теоретических знаний; второй — формирование профессиональных умений и навыков на основе приобретенных знаний. Образовательная программа предусматривает реализацию обязательной и вариативной части. При изучении курса за студентом закрепляется право самостоятельного выбора модулей вариативной части в зависимости от уровня знаний и умений, уровня личностных притязаний, своих индивидуальных особенностей.

Модуль — это самостоятельная структурная единица. Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, тезаурусом, списком необходимой литературы. Для разработки комплекса модулей необходимо осуществлять тщательный системный анализ и глубокую методическую проработку содержания и структуры определенного раздела, дисциплины, курса.

Построение модуля происходит по следующему алгоритму:

- наименование модуля, определение целей и задач;
- определение теоретического ядра курса (модуля);
- отбор материала содержания практических занятий;
- определение содержания лабораторного практикума;
- обоснование необходимости использования программного обеспечения;
- организация и активизация самостоятельной деятельности студента по изучению учебного модуля [5];

В качестве основных принципов технологии модульного обучения выделяют следующие (П. А. Юцявичене):

- *принцип модульности* (определение и выделение функциональных «узлов» — учебных блоков, предназначенных для реализации конкретных дидактических целей; интеграция различных видов и форм обучения);

- *принцип динамичности (открытости)* обеспечивает свободное изменение содержания учебных модулей, возможность дополнения и замены теоретической и практической составляющих.

- *принцип действенности и оперативности знаний и их системы* (для реализации данного принципа необходимо дидактические задачи формулировать в терминах методов деятельности; обучение должно организовываться на основе проблемного подхода к знанию);

- *принцип гибкости* обеспечивает формирование индивидуальных образовательных траекторий;

- *принцип осознанной перспективы* требует вовлечение и постепенное расширение мотивационной сферы обучающихся; управление и регулирование механизма «стимул — действие», активизация самостоятельной работы будущих специалистов, расширение границ взаимодействия преподавателя и студентов.

- *принцип паритетности* (от лат. paritas — равенство) отвечает за создание оптимальных, равноправных психолого-педагогических, организационно-методических, эргономических условий для всех участников образовательного процесса [5].

Преимущества технологии модульного обучения:

- реализация системного подхода к построению курса и определению его содержания;

- гибкость структуры модульного построения курса;

- осуществление дифференцированного подхода в обучении будущих специалистов;

- формирование индивидуальных образовательных траекторий изучения учебного модуля;

- расширение мотивационной сферы, развитие познавательного интереса обучающихся;

- обеспечение оптимального сочетания различных организационных форм и методов взаимодействия в системе «преподаватель — студент»;

- обеспечение эффективного и регулярного контроля знаний студентов.

Новые широкие возможности для реализации и формирования индивидуально-образовательных траекторий предоставляют информационные технологии.

Литература:

1. Блажей А., Дриенски Д., Перлаки И. Научно-техническая революция и инженерное образование. — М.: Высшая школа, 1988. — 285 с.
2. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад.; Под общ. ред. Е.Ю. Усик; [Сост.: Астахова В.И. и др.]. — Х.: Изд-во НУА, 2007. — 524 с.
3. Захарьящева, В.В. Профессионально-личностные качества современного инженера / В.В. Захарьящева // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия «Гуманитарные науки». — 2007. № 5.
4. Мартынюк И.О. Инженер в зеркале времени. — К., 1989. — 160 с.
5. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общей ред. В.С. Кукушкина. — М.: ИКЦ «МарТ»: — Ростов н/Д, 2006. — 336 с.
6. Университетское образование: концептуальные основы / В.Е. Шукшунов, В.Н. Лозовский, М.В. Буланова-Топоркова, Г.В. Сучков // Высшее образование в России. 2004. № 10. С. 19–29. [5]
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учебное пособие для вузов. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 437 с.

К проблеме педагогического конфликта в высшей профессиональной школе

Огнетова Инна Юрьевна, преподаватель

Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники

Общение с другими людьми — неотъемлемая часть, необходимое условие полноценной жизни каждого человека. Самое хорошее в нашей жизни связано с общением. А самое неприятное? Тоже с общением, со взаимоотношениями дома и на работе. Размышляя о том, что мешает нормальному общению, взаимодействию мы чаще всего вспоминаем о конфликтах и о том, что с ними связано отсутствие взаимопонимания, угрозы, враждебность, обиды,

попытки доказать свою правоту. Мы привыкли относиться к конфликтам как к явлению только негативному. Нам хочется их избежать. Но можно ли прожить без конфликтов? Чтобы ответить на этот вопрос, надо, прежде всего, определить что такое конфликт, прийти к согласию относительно значения этого слова.

Конфликт — форма социального взаимодействия между субъектами, возникающая по причине несовпадения же-

ланий, интересов, ценностей [6, с. 15]. И хотя существуют различные определения конфликта, все они подчеркивают наличие противоречия, которое принимает форму разногласий, если речь идет о взаимодействии людей. Отсутствие согласия обусловлено наличием различных мнений, взглядов, идей, точек зрения. С конфликтами, как с явлением неизбежным, не надо бороться. Ими надо управлять. Правильно организованное конфликтное взаимодействие — это верный, хотя и нелегкий путь к согласию. Конфликты могут возникать практически во всех сферах человеческой жизни, в том числе и при осуществлении профессиональной деятельности. Имеют свои характерные особенности и педагогические конфликты. Собственно педагогическими можно считать конфликты, возникающие в системе «педагог — учащийся». Их специфика заключается в том, что в нем сталкиваются представители разных социальных групп, обладающих различным статусом. Говоря спортивным языком, педагог и учащийся выступают в разных весовых категориях. Цель педагога как воспитателя, руководителя заключается не в том, чтобы победить, навязать другому человеку свое решение, а, наоборот, укрепить его волю и разум, пробудить добрые чувства.

Известно довольно много классификаций конфликтов, базирующихся на различных критериях. Общая классификация такова: столкновения между группой и личностью; между группами; между личностями; внутри личности [2, с. 49]. Но, как и все в нашем мире, конфликты имеют не только негативные, но и позитивные последствия. Позитивные последствия выражаются в развитии и гармонизации отношений между участниками конфликта, способствуют принятию обоснованных решений. Но чтобы направить конфликты в конструктивное русло, необходимо уметь их анализировать, понимать их причины и возможные следствия. Для этого существуют организационные способы управления конфликтными ситуациями, а именно: четкая формулировка предъявляемых требований; соблюдение принципа единоначалия; установление общих целей, формирование общих ценностей; установление четких критериев оценки результатов деятельности.

Образование осуществляет сложнейшую функцию трансляции и воспроизводства культуры и одновременно развития человека и цивилизации. Это возможно только при условии продуктивного разрешения ряда ключевых противоречий, а именно:

- образование одновременно и вводит в культуру, и способствует ее преодолению. Объясним это противоречие. Майкл Коул в своей книге «Культурно-историческая психология» утверждает, что человек «не видит культуру так же, как рыба не видит воды», поскольку культура есть среда его обитания. Это означает, что культурные преобразования появляются как необходимость лишь в ответ на обнаружение каких-то несоответствий. В свою очередь, чтобы эти несоответствия обнаружить, необходимо «подняться» над определенным типом культуры, выйти в межкультурный контекст, увидеть множество культур.

- противоречие между целевыми ориентирами образовательной практики и декларациями соответствующих институтов. То есть с одной стороны, образование должно выполнять функции подготовки к будущей деятельности, а с другой — отвечать на запросы образующейся личности в области удовлетворения любопытства (непрагматического познания).

- одной из наиболее противоречивых сторон образовательной деятельности является оценка. Проблема оценки заявляет о себе как специфический уровень совершенно особого рода деятельности другого человека. Эффективность педагогических «вложений» должна быть оценена, поскольку этот труд для общественного блага, труд, оплачиваемый обществом [1, с. 29]. Человек учащийся, овладевающий тем, в чем другой, его учащийся, компетентен, должен иметь возможность соотносить свои достижения с образцами.

Воплощение противоречий образовательных процессов в действующую конфликтную систему можно увидеть на модели, которая представляет собой пять конфликтных ситуаций, в образовании которых ведущим фактором является предмет конфликта:

1. Предметом конфликта является статус в иерархизированной системе отношений. Конфликтная ситуация возникает при интерпретации взаимодействия и/или собственных действий: а) как угрожающих фактически установившемуся или субъективно представляемому статусу; в) как помеха в процессе формирования желаемого статуса. Одна из сторон непременно наделяется экспертной функцией, то есть от нее зависит признание или непризнание статусного положения. Характер взаимодействия определяется как защита, доказывание или формирование статуса. Этот тип конфликта характерен при установлении отношений с педагогом как со значимой фигурой [8, с. 151].

2. Предметом конфликта является показатель идентичности, принадлежности («я такой же, как...»). Такой тип ситуации характерен для половозрастной или другой групповой принадлежности.

3. Предметом конфликта является присвоенная разрывность в некотором внешнем предметном материале. Буквально — что-то требует переделки, но для ее осуществления необходимо усилие над собой, потому что тот стереотип преобразования, который есть, не срабатывает. Конфликтная ситуация возникает как вопрос для себя — «Каким образом восстановить целостность предметного материала?» или иными словами, «Есть ли у меня такая способность?». Точным образцом такого типа ситуаций является учебная задача, когда она решается независимо от внешней учительской оценки. Такие задачи не имеют очевидного и простого способа преобразования, требуют серьезных напряжений, связанных с преодолением стереотипов, требуют «прорыва» к новому ресурсу для того, чтобы закрепив достижение, получить эффект учебности и восстановить чувство «могу» [7, с. 186].

4. Предметом конфликта является чувство самооценки. Конфликтная ситуация возникает как реакция на спровоцированный процесс снижения самооценки. Подобного типа ситуации часто бывают неумышленно (или умышленно) спровоцированы педагогом, выставившим оценку, которой учащийся не ожидал. Расхождение между прогнозируемой и реальной оценкой приобретает характеристики внутреннего конфликта, если принятое педагогом решение не вызывает сомнения в справедливости. Появляются одновременно две оценки: желаемая и реальная. Переживается ситуация: «Я не смог, значит, я хуже, чем я о себе думаю? Нет, это не так!» Вот это «это не так!» надо себе доказать. Доказывание тоже представляет собой решение своеобразной задачи, связанной с поиском самооправдания. Главная цель — не утратить положительного самоотношения.

5. Предметом конфликта является чувство ответственности. Это конфликтные переживания собственной вины (неважно, есть ли ее объективные предпосылки) и стремление понести за это наказание, адекватное степени вины, и с другой стороны — попытки защититься от самонаказания через поиск смягчающих обстоятельств.

А теперь давайте рассмотрим причины возникновения педагогического конфликта в высшей школе. В чем же они заключаются? Во взаимодействиях студентов и преподавателей можно выделить наиболее характерные причины конфликтов [4, с. 47]:

I. Путаница студентами своих социальных ролей. Некоторые из них до конца не осознали свою социальную роль и думают, что они в системе «ребенок-взрослый» и видят в преподавателях «родителей».

II. Неправильное оценивание преподавателями своей роли (преподаватель считает себя «родителем» для студентов) или позиции студентов (преподаватель думает, что студент — «ребенок», а студент считает себя «взрослым»).

III. Неулавливание студентами многоплановости их деятельности. Внутренняя структура деятельности студента в высшей школе является комплексной. Это учебная, научно-исследовательская, организационная и общественная деятельность. А студенты выбирают только один вид деятельности, исключая остальные.

IV. Различия в ценностных ориентациях. Период нестабильности в идейно-нравственной сфере российского общества, экономический кризис и обнищание большинства россиян стимулируют возрождение социалистических идеалов. В таких условиях конфликты в ценностных ориентациях (и не только в них) в педагогическом процессе вполне закономерны. Также различия во взаимных ожиданиях участников учебного процесса, которые охватывают широкий круг проблем от ценностных ориентаций до качества получаемых знаний и эффективности их усвоения, могут быть конфликтогенными [5, с. 24].

Далее обратимся к особенностям педагогических конфликтов в высшей школе. Специфика педагогического конфликта в высшей школе состоит в том, что студент в значительно большей степени является самостоятельным субъектом педагогического процесса. Он выступает «заказчиком» типа образования и способен осознанно оценить предлагаемый ему «товар». Другая особенность во взаимодействии «преподаватель — студент» (характерная прежде всего для российского высшего образования) заключается в том, что преподаватель, обладая высоким профессиональным статусом в вузовской среде, в повседневной жизни опущен до самого низкого уровня. Это тоже является мощным фактором возникновения конфликтов [3, с. 11].

Подводя итог, можно сказать, что преподавание — это, прежде всего, общение, общение доставляющее радость и раскрывающее полноту жизни. Но, как и все в этом мире, общение имеет и другую сторону. Отсутствие взаимопонимания, враждебность, обиды, угрозы — вот что мы обычно вспоминаем о том, что мешает нормальному общению, то есть о конфликтах. Не зная как поступить в конфликтной ситуации, преподаватель может совершить непоправимые ошибки, которые приведут к плачевным последствиям. Чтобы этого избежать, преподавателю высшей школы необходимы знания о педагогических конфликтах и их особенностях, а также умения ими пользоваться. Тогда педагог будет способен предугадать, предотвратить конфликт или сделать его протекание наиболее конструктивным, ведь от благоприятного разрешения конфликтов зависит эффективность обучения студентов.

Литература:

1. Гришина Н.В. Психология конфликта. — С.-Пт., 2003. — 160 с.
2. Журавлев В.И. Основы педагогической конфликтологии. — М.: Экмос, 1995. — 215 с.
3. Педагогика и психология высшей школы. — Ростов н/Д., 2002. — 181 с.
4. Практическая психология для преподавателей. — М., 1997. — 135 с.
5. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. — Мн., 1998. — 220 с.
6. Рогаткина Т.А. Взаимодействие и конфликт в педагогическом процессе. // Основы психологии и педагогики высшей школы №4, 2001.
7. Уткин Э.А. Конфликтология. Теория и практика. — М., 1989. — 243 с.
8. Хасан Б.И. Конструирование и организация конфликтов в обучении. Развитие прикладных психологических исследований. — М.: ЭКСМНО, 1999. — 187 с.

Информатизация самостоятельной работы студентов с иностранной профессиональной литературой

Пашивкина Екатерина Владимировна, преподаватель
Кременчугский национальный университет имени М. Остроградского (Украина)

Поскольку самостоятельная работа является одной из важных форм организации учебного процесса, следует акцентировать внимание студентов на ее непосредственном влиянии на формирование таких параметров квалификационной характеристики, как мобильность, навыки прогнозирования ситуации и активного воздействия на нее, умение анализировать источники информации на иностранных языках. Это необходимо для того, чтобы студенты видели положительные результаты своего труда, и переживаемый ими успех в обучении способствовал трансформации опосредованного интереса в интерес непосредственный, так как на современном этапе развития общества знания иностранного языка являются одним из важных требований, предъявляемых к специалисту на рынке труда. Требования к уровню владения иностранным языком и умению использовать знания иностранного языка в своей профессиональной деятельности существенно меняются. Иностранный язык рассматривается как неотъемлемый компонент профессиональной подготовки будущего специалиста. Это связано с реформированием политических, экономических и культурных сфер деятельности, ориентацией их на совместное партнерство с зарубежными странами и международные стандарты.

Повышается роль иностранного языка не только как средства профессионального общения, но и как средства достижения социальных ролей. Поэтому возникает потребность в поисках новых подходов в преподавании иностранного языка в вузе с целью подготовки специалиста, профессиональная компетенция которого становится более глубокой благодаря владению иностранным языком.

В неязыковом вузе изучение иностранного языка направлено на получение научной, профессионально значимой информации; на овладение видами речевой деятельности, позволяющей пользоваться этой информацией. Иностранный язык служит средством общения, средством приема и передачи информации об окружающей действительности.

Обучение иностранному языку становится одним из важных компонентов системы профессионального образования. Между тем, изучение состояния преподавания иностранного языка профессионального общения в образовательных учреждениях показывает, что в условиях информатизации общества, уровень организации самостоятельной работы студентов с иностранной профессиональной литературой требует разработки более эффективных методов и средств.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информа-

тизация образования, внедрение информационных технологий в систему обучения. За последние десятилетия произошли существенные изменения, касающиеся требований к системе высшего образования. Формируются новые подходы и критерии оценки качества образования, происходит интенсивный процесс разработки методики использования современных информационных технологий в различных видах учебной деятельности высшей профессиональной школы.

В условиях высшего технического учебного заведения одна из главных задач — научить студента самостоятельно читать профессиональную литературу на иностранном языке, которая является так же неотъемлемой частью его профессиональной подготовки, так как стремительный технический и технологический прогресс вызывает необходимость пополнять и обновлять собственные знания самостоятельно не только на родном языке, а и на иностранных языках.

Чтение иноязычной литературы по специальности — наиболее мотивированный вид деятельности, так как учитывается интерес студентов и уровень их познавательных языковых возможностей. Умение читать иноязычную литературу открывает студентам доступ к зарубежным источникам информации, что позволяет им на качественно новом уровне реализовать на практике свой профессиональный потенциал.

Самостоятельное чтение профессиональной литературы может происходить как в аудиторное, так и внеаудиторное время. При организации самостоятельной работы студентов применяются следующие формы и методы:

- изучение рабочего материала — индивидуальная работа над усвоением курса в электронном варианте;
- индивидуальный компьютерный тренинг — выполнение студентами тестовых заданий для самоконтроля;
- проведение заключительного электронного тестирования итоговых знаний по изученным модулям;
- работа с электронной библиотекой, с сайтами различных газет и журналов — индивидуальная работа по подбору и копированию фрагментов научной литературы для самостоятельного изучения.

Эффективной считается организация самостоятельной работы студентов с использованием электронного учебника. Эффективность информатизации образования зависит от того на сколько новые технологии внедрены в структуру и содержание современных учебников [1, с. 24].

Исходной моделью может служить учебник, в котором представлено как содержание обучения, так и методика его активного использования с помощью информационных технологий.

Новая форма построения учебника должна быть гибкой, динамичной и включать теоретический материал и методические компоненты, должна ориентировать студентов на практическую работу средствами проблемных методов обучения. Концепция электронного учебника находится в стадии формирования. Предлагаются различные определения этого понятия и использования в сфере учебной деятельности, но общая черта определений компьютерного учебника — это то, что учебник состоит из двух частей — учебный материал на электронном носителе в виде рисунков, таблиц, мультипликационных и видео фрагментов, графических изображений, текстов, и методических материалов к ним в печатном виде.

Преимущества электронного учебника перед традиционными методами и средствами организации самостоятельной работы по иностранному языку можно охарактеризовать в следующем:

- обеспечение оптимальных для каждого студента последовательности и объема работы над курсом, что включает смену теории и разбор примеров;
- обеспечение возможности самоконтроля качества полученных знаний,
- экономия времени, необходимого для освоения тем [2, с. 117].

Электронный учебник обеспечивает имитацию учебных занятий, контроль студентами собственных знаний и достижений, возможность расширения знаний вне программы, обеспечение индивидуальной программы обучения для каждого пользователя [3, с. 15].

Следует отметить, что чтение профессиональной литературы на иностранном языке, которое включает синтетические операции и занимает меньше времени, чем чтение, которое характеризуется аналитическими операциями.

С точки зрения экономии времени, необходима такая организация чтения профессиональной литературы на иностранном языке, которая содержит выполнение больше синтетических операций, поскольку, они возможны при чтении материала более знакомого студентам, по тематике, которую они проработали в процессе изучения профессиональных дисциплин и курсов. Поэтому, подбор тренировочного материала для чтения профессиональной литературы на иностранном языке необходимо проводить с учетом предметных связей и последовательности изучения студентами материала по профессиональным дисциплинам. Главной педагогической задачей при проведении структурного анализа учебного материала является создание полного списка самых существенных элементов (тем, вопросов), работа по изучению которых в итоге даст усваивание предмета в целом. Критерием отбора существенных элементов от менее важных может служить проверка их влияния на качество целого.

Возможность читать оригинальные тексты по специальности вызывает большой интерес студентов. Они наглядно убеждаются в необходимости использования ино-

странного языка не только в будущем, но и в настоящем, в момент их обучения в вузе. Специальный ориентированный отбор учебных текстов для чтения с помощью преподавателей профилирующих кафедр является важнейшей предпосылкой повышения заинтересованности студентов в изучении иностранного языка.

Таким образом, электронный учебник позволяет не только организовать самостоятельную работу по иностранному языку в процессе изучения конкретной темы, раздела, курса, но, и как дидактическое средство комплексного назначения отвечает задачам самостоятельной работы студентов, и его использование для полного изучения тем является рациональным и эффективным для организации самостоятельной работы студента с чтением иностранной профессиональной литературы, что помогает студенту быстрее воспринимать терминологию.

Работая с материалами зарубежных изданий, студент овладевает не только иностранным языком, но и приемами работы со специальной литературой, специальной терминологией, системой обозначений и специфическими для зарубежного опыта понятиями [4, с. 200]. Это становится возможным только при тесной интеграции обучения иностранному языку с обучением профилирующим предметам. Интегративные профессиональные знания у студентов формируются на протяжении всего периода обучения путем накопления из различных образовательных областей.

Использование информационных технологий в процессе самостоятельной работы студентов предоставляет ряд преимуществ:

- учебные продукты выполнены на высоком методическом уровне;
- возможность выбора студентом индивидуального режима работы;
- создание студентом учебной среды вне университета с помощью переноса учебного материала на электронные носители;
- вариативность заданий с учетом потенциальных возможностей студентов;
- повышение мотивации студентов;
- возможность объективного электронного контроля и самоконтроля знаний студентов.

Для достижения основной цели профессионального образования, подготовки компетентного специалиста — необходимо соблюдать определенные условия в организации процесса обучения. При таком подходе иностранный язык становится одним из средств изучения специальности, формирования и развития профессиональных интересов у студентов, активизации их познавательной деятельности, готовности обучаемых целенаправленно использовать полученные знания в сфере профессиональной деятельности, что соответствует поставленной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Литература:

1. Апатова И.В. Информационные технологии в образовании. — М., 1994. — 45 с.
2. Булатова Д.В. Иностранный язык как средство профессиональной подготовки студентов неязыковых вузов // Профессиональное образование. — 1996, — №1. — с. 78–83.
3. Смирнов А.Н. Проблемы электронного учебника. — 2009. — 161 с. .
4. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Учебн. — метод. Пособие для вузов. — М. — Высш. шк., 1987. — 207 с. .

Принципы отбора лексики и выбора способа семантизации при обучении иностранных учащихся естественнонаучного профиля русскому языку

Прокубовский Александр Алексеевич, кандидат филологических наук, преподаватель
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

1. «Да будет благословен Ломоносов, благодаря которому ... из *абриса* стал *чертеж*, из *оксигениума* — *кислород*, из *гидрогениума* — *водород*, а *бергверк* превратился в *рудник*». Так писал К.И. Чуковский в своей книге «Живой как жизнь» [1, с. 43]. Действительно, заслуга М.В. Ломоносова в создании научной терминологии огромна. Развитие естественных наук в XVIII веке побудило многогранного ученого реформировать язык науки.

«Принужден я был искать, — пишет Ломоносов, — слов для наименования некоторых физических инструментов, действий и натуральных вещей, которые хотя сперва покажутся несколько странны, однако надеюсь, что они со временем, через употребление, знакомее будут» [цит. по: 2, с. 57]. Михаил Васильевич не только заимствовал готовые латинские (ПРОПОРЦИЯ, ФОРМУЛА) и греческие (ТЕРМОМЕТР, МИКРОСКОП, АТМОСФЕРА) слова из языка международной науки, но и создал свои термины на материале русского языка, не уступающего по своему богатству латыни: СЛОЖЕНИЕ, ЯВЛЕНИЕ, ОПЫТ, КИСЛОТА, УПРУГОСТЬ, ПРЕДМЕТ и десятки других. Без этих слов, бывших «странными» на первых порах, но со временем вытеснивших громоздкие иностранные термины и ставших более близкими носителям русского языка, в современной науке просто невозможно обойтись.

Обучение иностранных учащихся естественнонаучного профиля необходимым терминам их специальности является обязательной частью более общей задачи — обучения лексике русского языка вообще.

2.1. Иностранные студенты и магистранты, с которыми работают преподаватели кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, как правило,

- а) хорошо знают русский алфавит;
- б) владеют словами русского языка, необходимыми для удовлетворения основных коммуникативных потребно-

стей, для высказывания на повседневные темы, а также в некоторой степени владеют русской терминологией языка специальности;

в) знакомы с графической записью русских слов, с принципами построения предложений на русском языке, с падежами русского языка.

Согласно классификации владения лексическими знаниями и навыками, это уровень В2 [3, с. 127], соответствующий второму сертификационному уровню (точнее, это такой период, когда первый сертификационный уровень уже пройден). На данном этапе главное внимание следует уделять семантизации нового слова, то есть усвоению его значения. Обучение студента или магистранта правильному произнесению слова русского языка (путем повторения за говорящим) и правильной записи слова (в соответствии с напечатанным текстом) в среднем вызывает меньше затруднений.

2.2. Безусловно, на каждом уровне обучения нужно обязательно обращать внимание на то, какие звуки учащийся выговаривает достаточно хорошо, а какие — нет. Например, учащийся смешивает [т] и [д], а в тексте по физике или механике встречается словосочетание *металлический прут*. Чтобы не смешивать слово ПРУТ со словом ПРУД, нужно провести специальную фонетическую работу на слоги со звуком [т] («та-тя», «то-тё» и т.д.), а также объяснить различие в смыслах форм *от прута* и *от пруда*.

Запомнить же написание нового слова помогают письменные упражнения: ответить на вопросы к тексту в письменной форме, вставить пропущенные слова в предложения, написать краткий пересказ текста с использованием новых терминов и пр. Также общенаучная лексика может активизироваться при обучении синтаксическим конструкциям [4, с. 3]. Например, глагол ПОЛЬЗОВАТЬСЯ не только требует творительного падежа, но и образует активные конструкции с определенной лексикой языка специальности: *пользоваться прибором, веществом, явлением*.

3.1. Какие новые слова лучше давать для обучения русскому языку учащимся естественных факультетов? Важно включать в активный словарь учащихся не только общеупотребительную лексику или слова, относящиеся к социокультурной сфере, но также значительное число научных терминов, имеющих непосредственное отношение к их будущей профессии, а также слова, необходимые всем студентам, независимо от специальности, например, ДИССЕРТАЦИЯ, УЧЕНАЯ СТЕПЕНЬ. Решить эту задачу помогают тексты по языку различных специальностей и упражнения (предтекстовые и послетекстовые). При обучении новым правилам грамматики также следует вводить в активное пользование новые слова и конструкции, чему способствуют показательные примеры и грамматические упражнения. В этом плане показательна методика М.В. Всеволодовой и В.М. Завьяловой в пособии [5]: уроки вводного курса знакомят с грамматическими средствами, характерными для научного стиля, а также увеличивают словарный запас общенаучной лексики. Основной курс учебника вводит новый материал, как грамматический, так и лексический [5, с. 3–4].

3.2. Но текст или ряд отдельных иллюстративных предложений — не единственные средства постижения иностранным учащимся лексики русского языка. Лексика также может быть усвоена в составе:

- а) лексико-тематической группы («Естественные науки»: *астрофизика, биохимия*);
- б) лексико-семантической группы («Прилагательные, обозначающие качества ученого»: *остроумный, доброжелательный, ответственный*);
- в) лексико-словообразовательной группы (*свет — светить — осветить — освещение — просвещение*).

Средства ввода нового слова в активный словарь учащегося достаточно разнообразны.

4.1. Отбор новой лексики, включаемой в тексты и различные упражнения, следует соотносить с такими критериями, как

- важность нового слова для общения, что касается многих слов, считающихся в русском языке общепринятыми (ПРИЧИНА, ЦЕЛЬ, НУЖНО, ДОЛЖЕН и т.п.), и некоторых терминов, например, для рассказа о будущей профессии;
- частотность употребления нового слова: РАЗРЕШИТЬ — достаточно частотно, ПОЗВОЛИТЬ (в контексте типа *Отец позволил мне сделать что-л.*; не смешивать с конструкцией *Условия позволяют сделать что-л.*) — менее частотно, используется в основном в книжных стилях;
- учебно-методическая (в упражнениях на новые правила грамматики) или профессиональная (в текстах по языку специальности) необходимость введения нового слова.

Но также важно учитывать, каким способом удобно семантизировать новое слово. Этот выбор так или иначе связан со всеми вышеназванными критериями.

4.2. Л.С. Крючкова и Н.В. Мощинская выделили 10 основных способов семантизации лексики [3, с. 123–124]. Опираясь на личный опыт преподавания и интуицию, каждый педагог может составить свою систему способов семантизации, где одни способы будут более целесообразными для обучения студентов естественнонаучного профиля новым словам, а другие — менее значимыми, факультативными. Рассмотрев ряд упражнений в учебных пособиях [4], [6], [7], выполнив многие из этих упражнений и прочитав ряд текстов по языку специальности из сборников [8], [9] с разнообразными группами учащихся (физиков, химиков, биологов и др.), я распределил эти 10 способов по шкале «эффективности» при обучении русскому языку иностранцев естественных специальностей.

4.2.1. **Наглядность.** Безусловно, способ семантизации слова через рисунки, жесты или пантомиму — самый продуктивный. Целесообразно использовать эти средства для объяснения глаголов движения: эти глаголы достаточно частотны в языке вообще. При объяснении глагола ЗАХОДИТЬ, ЗАЙТИ предложение типа *Я ходил в университет* иллюстрируется движением «туда и обратно», а предложение типа *По пути я зашел за другом* — движением иного рода: с остановкой на середине траектории.

Давая различные термины, специальные понятия, которые стоит включить в активный словарь, разумно использовать схематичные рисунки мелом на доске. Чтобы обучить студентов слову ОРБИТА, удобно изобразить на доске схему Солнечной системы с орбитами Земли вокруг Солнца и Луны вокруг Земли. Но этот способ эффективен главным образом для объяснения слов с конкретными значениями.

4.2.2. **Подбор родового понятия к видовому.** Задания на подбор родового понятия, аналогичные заданиям в сборнике [8], одинаково подходят для овладения как естественнонаучными терминами, так и частотными словами, важными для всех студентов, независимо от специальности. Например, в группе слов *профессор, ученый, наука, лектор, учитель* родовым понятием окажется «профессия, специальность», а лишним словом — *наука*. Такое упражнение можно дать как тренировочное перед аналогичным, более сложным.

Можно использовать упражнения данного типа и для запоминания собственно слов языка специальности. Например, в ряду *радиотехника, радиофизика, радиоэлектроника* слово *радиоприемник* окажется лишним, так как не подходит под родовое понятие «наука, дисциплина». Если новое слово удастся включить в тематическую группу, то его значение вполне возможно объяснить данным способом.

4.2.3. **Описание или толкование значения.** Этот способ близок к подбору родового понятия. Он полезен, так как учащийся в рамках упражнения может сам соотносить слово с соответствующим толкованием. В одном упражнении даются достаточно частотные слова УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ, ПРАКТИКУМ и КОНСПЕКТ,

к каждому из которых нужно подобрать объяснение. Так, например, определение 'краткое изложение содержания учебников, лекций, докладов' будет относиться к слову КОНСПЕКТ. Здесь толкование дается учащемуся в готовом виде; кроме того, в таких заданиях частично используется и другой способ семантизации — опора на языковую догадку.

Толкование уместно давать и для объяснения других слов (общепринятых, книжных, устаревших и т.п.), входящих в текст по языку специальности или по социокультурной тематике, но не обязательных для активного словаря. Например, если в тексте встречается малоупотребительное в современном языке слово МАНУФАКТУРА, то проще дать готовое определение, включающее родовое понятие («фабрика») и конкретизирующую информацию («с применением ручного труда»).

4.2.4. Семный анализ слова. Данный способ частично похож на два предыдущих, поэтому расположен в системе рядом с ними. Семантика каждого слова состоит из определенных долей: РУЧКА = «предмет» + «предназначен для записи информации» + «содержит цветную жидкость» (в отличие от карандаша). При использовании преподавателем этого способа учащийся может сам составить для себя значение слова из нужных компонентов:

УНИВЕРСАЛ = «человек» + «владеет специальностями» (= «специалист») + «многими» + «одинаково хорошо»;

БИОХИМИЯ = «наука» + «изучает химические процессы жизни».

Иностранцам учащимся допустимо давать частотные многозначные слова (в небольшом количестве), но тогда выбор способа может зависеть от значения слова.

КРУЖОК 'небольшой круг' объясняется через словообразовательный анализ: «круг» + «небольшого размера» (этот компонент выражен через уменьшительный суффикс).

КРУЖОК 'группа лиц' требует уже иного способа — семного анализа: «группа людей» + «проводят совместные занятия».

4.2.5. Словообразовательный анализ. Упражнения на определение компонентов, из которых состоит слово, активно используются составителями сборников текстов для чтения и других учебных пособий. Такой способ одинаково хорошо подходит для объяснения и терминов, и общеупотребительных слов, и слов художественного стиля речи. Многие слова, необходимые учащимся естественных специальностей, можно семантизировать по значениям составных частей (ТЕПЛОПРОВОДНОСТЬ — от ТЕПЛО и ПРОВОДИТЬ) либо по значениям корня и аффикса (ПИЩЕВОЙ — от ПИЩА, т.е. связанный с пищей, с едой). Это может касаться и других слов, уже не специализированных: ЖИЗНЕОПИСАНИЕ — «описывать жизнь», ЗАРУБЕЖНЫЙ — «за рубежом».

Если же в слове есть метафорический компонент, то его словообразовательный анализ уместно сопроводить комментарием. Например, ПРОСВЕЩЕНИЕ (слово,

имеющее отношение ко всем специальностям) связано со словом СВЕТ, но не напрямую, а только метафорически: речь идет не о свете Солнца и не об электрическом свете, а о «свете науки» для необразованных. Этот способ можно назвать одним из наиболее эффективных, но он подходит только для производных слов.

4.2.6. Опора на языковую догадку учащегося. В отношении слов языка специальности этот способ достаточно эффективен, но касается только терминов иноязычного происхождения, ставших международными словами. К таким словам относятся и термины (МЕХАНИКА, МАГНЕТИЗМ, АКУСТИКА), и слова, полезные в научной среде для учащихся всех специальностей (ДИСКУССИЯ, КОНГРЕСС).

Также языковая догадка может помочь при понимании значения идиом, фразеологизмов: *быть в отрыве от жизни, высказать правду в глаза*. Иногда понимание таких выражений помогает и приведение близкого по форме контекста: подобно тому, как можно *бросить кому-то песок в глаза*, можно и *высказать правду в глаза*.

4.2.7. Контекст. Слово может быть усвоено иностранным учащимся не само по себе, а только в составе текста, предложения. Можно включить в текст по языку специальности новое слово, если представляется возможным подобрать другой, близкий по смыслу контекст, в котором оно фигурировало бы. Например, если в предложении типа *Столетов подбирал для своих лекций интересные иллюстрации* учащемуся не понятно значение слова ИЛЛЮСТРАЦИЯ, то преподаватель может дать слово в более наглядном контексте: *Иллюстрация в учебнике помогает лучше понять то, о чём написано*.

Что касается слов языка специальности, то под этот способ подходят в основном те из них, которые созвучны общеупотребительным словам русского языка:

замедление скорости нейтронов — замедление хода автомобиля;

взлет жизни на Земле — взлет самолета.

4.2.8. Антонимы. Несмотря на то, что человек широко использует антонимы уже на начальном этапе, при обучении иностранных естественников подбор антонимов уместен главным образом для объяснения общеупотребительной лексики или малоупотребительных слов художественного стиля: *бессмысленный — осмысленный, продолжительный — короткий*.

Иногда, впрочем, общеупотребительное слово может совпадать по звучанию с термином: ЭЛЕМЕНТАРНЫЙ. В рамках упражнения учащийся должен определить, что противоположным по значению будет прилагательное СЛОЖНЫЙ. Это же касается и профессиональных идиом, состоящих из привычных слов: *мягкая вода — жесткая вода*.

4.2.9. Синонимы. Подбор синонимов наиболее уместен для объяснения слов художественного стиля речи, которые могут встретиться в текстах по языку специаль-

ности или по социокультурной тематике. Авторами пособий (в частности, [8]) составлен ряд упражнений на объяснение значения слова через другое слово, близкое по значению. Так, прилагательные БЕЗУКОРИЗНЕННЫЙ и ТРИВИАЛЬНЫЙ легко объясняются через более привычные слова ИДЕАЛЬНЫЙ и ОБЫЧНЫЙ соответственно, равно как НАСТАВНИК – через знакомые синонимы УЧИТЕЛЬ или РУКОВОДИТЕЛЬ.

Безусловно, студенты, магистранты, аспиранты, пишущие работы по специальности (курсовые, дипломные и т.п.), обязательно должны владеть такими понятиями, как, например, ПЕРЕЧЕНЬ и НАИМЕНОВАНИЕ. Эти слова тоже удобнее объяснить через более простые и более частотные синонимы: СПИСОК и НАЗВАНИЕ соответственно.

4.2.10. **Перевод.** Этот способ семантизации слова наиболее экономичен и подходит для объяснения, главным образом, лексики с абстрактным значением: МЫСЛЬ ‘thought, reflection’ (подавляющее большинство иностранных учащихся знает английский язык как международный). Удобно, например, использовать перевод при изучении причинно-следственных отношений, тогда учащимся проще будет усвоить, что конструкции типа *по ошибке (by mistake)* не требуют заполнения валентности на субъекта, а в конструкциях типа *по совету кого-л. (by somebody’s council)* заполнение этой валентности обязательно.

Однако при изучении лексики языка специальности злоупотреблять переводом не следует, этот способ лучше применять только там, где иной способ семантизации не

подходит. Если учащийся может понять толкование слова целиком на русском языке, то прибегать к переводу не стоит.

5. Итак, при отборе нового лексического материала для иностранных учащихся естественных факультетов следует руководствоваться следующими основными принципами:

а) насколько новое слово важно для общения на русском языке вообще и между представителями той или иной специальности;

б) насколько часто используется слово в речи вообще и в языке специальности в частности, а также целесообразно ли давать слова книжные, устаревшие и т.п., и если давать, то в каком количестве;

в) насколько новое слово необходимо для овладения изучаемым правилом грамматики или новой информацией по специальности;

г) удобно ли объяснить значение слова с помощью способов семантизации, оказавшихся наиболее эффективными в вышеуказанной системе (наглядность, подбор родового понятия к видовому, описание или толкование), а также в каких ситуациях уместно использовать менее эффективные способы (подбор антонимов или синонимов, перевод).

Классификация способов семантизации, выстроенная мною с опорой на материал Л.С. Крючковой и Н.В. Мошинской [3, 123–124], может дополняться и корректироваться преподавателями в соответствии с их педагогическим опытом и индивидуальными особенностями учащихся.

Литература:

1. Чуковский К.И. Живой как жизнь. М.: «Молодая гвардия», 1962.
2. Вартаньян Э.А. Рождение слова. М.: «Детская литература», 1970.
3. Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: «Флинта» / «Наука», 2009.
4. Лариохина Н.М. и другие. Сборник упражнений по синтаксису научной речи. Издательство Московского университета, 1965.
5. Всеволодова М.В., Завьялова В.М. Учитесь читать литературу по языку специальности: Пособие по русскому языку. М.: «Высшая школа», 1987.
6. Егорова А.Ф. Некоторые трудные случаи русской грамматики: Сборник упражнений по русскому языку. М.: ИД «Муравей-Гайд», 2001.
7. Прудникова Н.С. Пособие по чтению (механика) для стажеров, аспирантов и студентов технических вузов. М.: «Русский язык», 1984.
8. Ученые Московского университета: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. Авторы: Л.В. Белоброва, В.М. Касьянова, Т.В. Кортава и другие. М.: Филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005.
9. Читаем тексты по химии: Учебное пособие по русскому языку для иностранных учащихся. Авторы: Т.В. Кортава, О.А. Ильина, Е.В. Макеева и другие. М.: «МАКС Пресс», 2009.

Представительство Волгоградского студенчества в группах по тяжести трудового процесса будущей профессиональной деятельности

Мандриков Виктор Борисович, доктор педагогических наук, профессор
Волгоградский государственный медицинский университет

Прыткова Елена Геннадиевна, кандидат педагогических наук, доцент
Волгоградский государственный технический университет

Обновление всех сторон общественной жизни выдвинуло принципиально новые требования к личности специалиста. На первый план выходит потребность общества в конкурентоспособных работниках, которые должны принимать и решать сложные профессиональные задачи в постоянно меняющихся условиях производства. Интеллектуальный потенциал страны, напрямую определяющийся качеством высшего образования, становится важнейшим фактором не только экономического и социального развития, но и экономической и политической самостоятельности общества, фактором её выживания [1, 5, 6].

В связи с этим популярность высшего образования остается на достаточно высоком уровне, что подтверждается анализом поступления абитуриентов в Волгоградские вузы. Так согласно сведениям «Обобщенных данных о высших учебных заведениях Волгоградской области» отмечается, что на 01.10.2010 учебный год, в государственных и негосударственных вузах и филиалах обучается свыше 120000 человек. Количество абитуриентов отдавших предпочтение тем или иным государственным вузам представлено на рис. 1.

При анализе подачи документов молодежи в вузы отмечается, что наибольшее количество абитуриентов отдало предпочтение ВолгГТУ – 24,1% от общего числа студентов.

Бурный научно-технический прогресс в современной жизни формирует такие факторы условий труда и жизни людей, которые превышают адаптационные, физиологические и психофизиологические возможности организма

человека. В связи с этим, проблемы, связанные с обеспечением безопасности на производстве, выявление опасных и вредных факторов, оказывающих неблагоприятное воздействие на здоровье человека и развитие профессиональных заболеваний, а вместе с тем и разработка мероприятий которые способствовали бы повышению адаптационных резервов организма человека, является актуальным на сегодняшний день.

В связи с данной проблемой нами был проанализирован характер распределения абитуриентов более 120 профессий, по которым готовят специалистов в Волгоградских вузах.

Для оценки воздействия трудового процесса на организм работников мы воспользовались классификацией используемой в соответствии с «Гигиеническими критериями оценки условий труда по показателям вредности и опасности факторов производственной среды, тяжести и напряженности трудового процесса» («Руководство по гигиенической оценке факторов рабочей среды и трудового процесса. Критерии и классификация условий труда» Р 2.2.2006–05). Тяжесть труда характеризуется физической динамической нагрузкой, массой поднимаемого и перемещаемого груза, общим числом стереотипных рабочих движений, величиной статической нагрузки, характером рабочей позы, глубиной и частотой наклона корпуса, перемещениями в пространстве.

Анализ классификации профессий по степени тяжести трудового процесса показ, что к первой категории тяжести труда относятся 12,5% от общего числа рассмотренных специальностей (рис. 2).

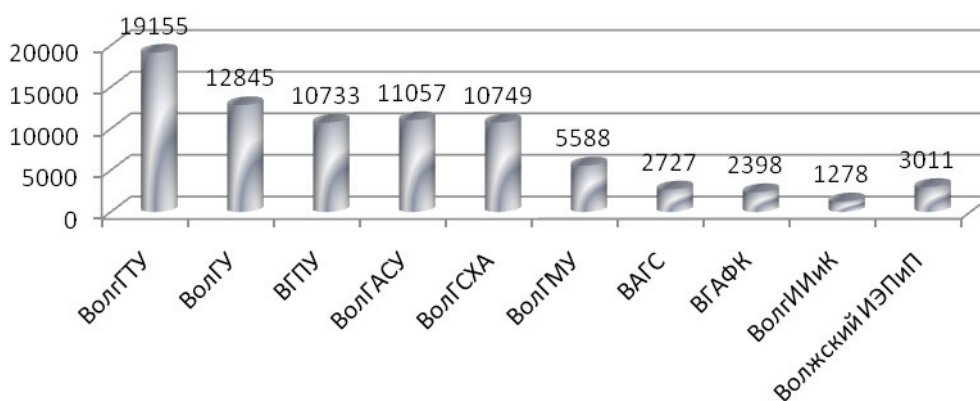


Рис. 1. Количество абитуриентов поступивших в Волгоградские государственные вузы в 2010–2011 учебном году

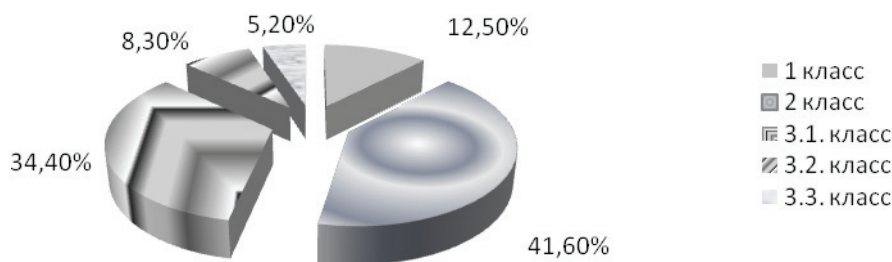


Рис. 2. Распределение профессий по степени тяжести трудового процесса

Характеризующиеся выполнением работы в комфортных условиях внешней производственной среды при благоприятных величинах физической нагрузки. Основную группу данной категории профессий составляет инженеры — экологи, озеленители, физики (если только не надо испытывать какие-либо приборы), биологи, архитекторы, агрономы, специалисты по экологическим проблемам, зоологи. Ко второму классу относятся 41,6% проанализированных профессий. Для данной группы характерно выполнение работы в условиях, не превышающих предельно допустимых значений производственных факторов, установленных действующими санитарными правилами, нормами и эргономическими рекомендациями.

При более детальном рассмотрении данной группы специальностей отмечается, что 20% профессий относятся к направлению экономика и управление; 17,5% специальностей связанных с электронной и вычислительной техникой; 35% — профессии технической направленности и 15% — пищевой индустрии, и около 9% специалистов медицинского направления и специалистов искусства (рис. 3).

Из анализа профессий видно, что основная масса специальностей принадлежит к допустимым условиям труда, которые характеризуются отсутствием большой физической динамической нагрузки, подниманием и перемещением груза вручную, но присутствует большой объем стереотипных рабочих движений и проведение значительного рабочего времени в неудобной рабочей позе.

Данная группа специалистов основное время проводит за компьютером или за наблюдением производственного процесса, поэтому многие находятся в вынужденной, неудобной позе до 60–75% рабочего времени. Такая вынужденная рабочая поза вызывает у данной категории специалистов статическое перенапряжение мышц шейно-плечевой области и спины, создающие предпосылки для быстрой утомляемости и развития патологии опорно-двигательного аппарата.

У специалистов строительных специальностей условия труда характеризуются: незначительными или возможными перемещениями до 4–7 км; свободной позой или вынужденной рабочей позой до 50% рабочего времени (т.к. работа может, проходит и сидя за компьютером).

Следует отметить, что многие специалисты данной группы (экономического направления, специалисты по электронно-вычислительной технике, строительных специальностей и др.) по напряженности трудового процесса относятся к подклассу 3.2., т.к. характеризуются достаточно длительной по времени сосредоточенностью внимания от 50% до 75% времени смены. Большой объем информации перерабатывается ими зачастую при наличии дефицита времени и монотонности трудового процесса. Отмечается высокая эмоциональная и интеллектуальная нагрузка, т.к. приходится решать сложные задачи в условиях дефицита времени и в условиях повышенной ответственности.

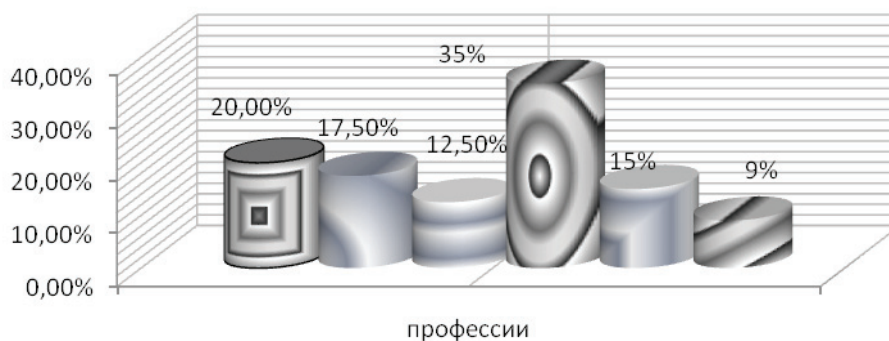


Рис. 3. Распределение профессий отнесенных ко 2 классу по тяжести трудового процесса

Третий класс в классификации трудового процесса по степени тяжести в свою очередь подразделяется на 3 подкласса:

К подклассу 3.1. данной категории относятся работы, при выполнении которых вследствие не вполне благоприятных условий труда у практически здоровых людей формируются реакции, характерные для пограничного состояния организма. К данной подгруппе относятся 34,4 % рассмотренных профессий (рис. 2). Основную часть подкласса 3.1. составляют специалисты технического профиля: техники-технологи по специальностям, техники-механики по оборудованию, инженеры — технологи, слесари по специальностям, токари, инженеры — строители, кровельщики, врачи различного направления. Для данной группы специалистов характерно восприятие и переработка большого объема зрительной и слуховой информации, разнообразных двигательных действий, требующих тотальных мышечных усилий и отличающихся частой изменчивостью двигательных задач и вариативностью состава действий, вынужденными позами стоя, сидя, присев.

К работам, входящие в подкласс 3.2., и характеризующиеся неблагоприятными условиями труда приводящие к реакциям, характерным для более глубокого пограничного (предпатологического) состояния у практически здоровых людей, относятся 8,3% проанализированных профессий. В данной подгруппе в основном встречаются профессии технической направленности: техники-монтажники, техники по автомобилестроению, ремонту и обслуживанию транспорта, специалисты по двигателям и т.д. Условия труда, которых характеризуются достаточным объемом физической нагрузки, выполнением работ на высоте и в очень неудобных и опасных позах, что оказывает значительную нагрузку на опорно-двигательный аппарат. Работа может проходить в различных природно-климатических условиях труда. К данному подклассу относятся и некоторые специальности медицинского направления.

К подклассу 3.3. относятся 5,2% рассмотренных профессий в основном металлургической направленности, связанные с систематическими физическими нагрузками, в частности с постоянными передвижениями, переноской значительных по тяжести предметов и оборудования.

Таким образом, из проведенного анализа видно, что в настоящее время в Волгоградских вузах наиболее популярные профессии, на которых отмечается и наибольший конкурс при поступлении молодежи, в основном технической направленности, специальности экономики и управления, сельскохозяйственные и строительные, пищевые специальности.

Рассмотрение условий труда по степени тяжести трудового процесса показало, что большая часть популярных и востребованных профессий относятся ко второму классу (41,6%) и подклассу 3.1 (34,4%) (рис. 2), характеризующиеся продолжительным сохранением вынужденной рабочей позы, высоким удельным весом статических физических нагрузок, высокой координационной точностью

верхних конечностей, быстротой двигательных реакций, сопряженных с повышенным вниманием, лабильным мышлением и оперативной памятью.

Сравнивая трудовую деятельность на современном этапе развития общества с недавним прошлым, видно, что характер труда изменяется не просто сокращением тяжелых физических нагрузок, но и расширением диапазона сложных движений, требующих высокой точности, хорошей координации, быстроты реакции и точности мышечных усилий работника.

Современное производство переходит на качественно новую техническую, автоматизированную основу. Однако какого бы высокого технического уровня нынешнее производство ни достигло, человек остается элементом этого производства и роль его еще более возрастает. Техника берет на себя энергетически обеспечивающие функции, тем самым освобождая человека от тяжелой, изнуряющей работы [1, 2, 3, 5].

При этом резко снижается использование мускульной силы, а стало быть, происходит детренированность организма из-за недостатка двигательной активности. Во многих видах высокопроизводительного труда уменьшается число движений, либо движения составляют однообразную картину, так как задействуют одни и те же мышечные группы. В связи с тем, что мышцы являются необычайно деятельной активной тканью и составляют в среднем 40% веса нашего тела, то понятно, что резкое снижение их работоспособности может привести к возникновению заболеваний [4, 6].

В настоящее время в различных видах труда насчитывается несколько тысяч профессий, а специальностей — десятки тысяч. И все они имеют свою специфику, свои отличительные особенности трудовой деятельности, свои требования к функциональным возможностям, к физическим и психическим качествам людей, занимающихся тем или иным видом труда. А постоянное преобразование технико-технологической основы производства, как правило, влечет за собой и необходимость в переквалификации, переподготовке и смене специальностей. Между тем такая смена деятельности требует как разносторонних способностей, так и физического совершенства, которого можно достичь в процессе специализированной подготовки. Объясняется данный факт тем, что разносторонняя и специальная физическая подготовка способствует более быстрому освоению смежных профессий и свободной перемены труда.

Таким образом, роль профессионально-прикладной физической культуры в подготовке молодежи, способных успешно работать в усложняющихся условиях производства, возрастает.

Данная проблема продиктована и тем, что время, необходимое на освоение современных профессий, и достижение профессионального мастерства в них, в большей степени зависит от уровня функциональных возможностей организма, от степени развития физических способностей специалиста.

Литература:

1. Давыденко А.И. Организация и содержание профессионально-прикладной физической подготовки студентов технических вузов: Автореф. дис. канд. пед. наук. — Краснодар, 2005—23 с.
2. Каравашкина О.В. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов в вузах строительного профиля: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2000. — 25 с.
3. Коровин С.С. Теоретические и методологические основы профессиональной физической культуры учащейся молодежи: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 1997. — 50 с.
4. Панарин А.И. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов металлургического вуза как средство формирования их готовности к профессиональному самоопределению: Автореф. дис. канд. пед. наук. — М., 2006. — 25 с.
5. Суворов Ю.А., Платонова В.А. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов / Учебно-метод. пособие — СПб.: СПбГУИТМО, 2006. — 90 с.
6. Физическая культура студента: Учебник / Под ред. В.И. Ильинича. — М.: Гардарики, 2005. — 448 с.

Основные характеристики нового качества образования при переходе на стандарты третьего поколения

Родина Елена Викторовна, ассистент
Ставропольский государственный аграрный университет

Переход в настоящее время на стандарты третьего поколения привлекает к усиленному формированию умений и навыков, и использованию приобретенных знаний в практической деятельности и повседневной жизни.

При этом есть необходимость, сохраняя лучшие традиции российского образования, переориентировать его на новые качественные результаты, отражающие не только освоение предметного содержания (знаний и умений, опыта творческой деятельности и др.), но и овладение метапредметными умениями (способами деятельности, применимыми как в обучении, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях), а также включающие личностные результаты (систему ценностных отношений, интересов, мотивации обучающихся и др.).

Достигнуть нового качества образования, т.е. решить не востребованные ранее задачи, можно только комплексным путем, найдя и применив новые подходы к отбору содержания образования, совершенствованию образовательного процесса и обновлению системы оценки образовательных достижений и качества образования.

Новые российские стандарты, как общего образования, так и высшего профессионального, определяют требования к результатам освоения основных образовательных программ и предусматривают распределение ответственности за достигаемые результаты между системой образования, образовательными учреждениями и обучающимися. В связи с этим они устанавливают:

— ориентиры развития системы образования, определяющие основные направления образовательной политики, ответственность, за реализацию которой несет,

главным образом, система образования (федеральная, региональные и муниципальные);

— рамочные требования к содержанию и организации образовательного процесса, ответственность за выполнение которых несут, главным образом, образовательные учреждения;

— общее описание ожидаемых индивидуальных достижений в частности студентов, в том числе — подлежащих и не подлежащих итоговой аттестации.

Поэтому основными направлениями оценки при новом подходе являются оценка результатов деятельности:

— образовательных систем (общероссийской, региональной и муниципальной);

— образовательных учреждений и педагогов;

— студентов.

Качество и востребованность образования для глобального общества, основанного на знаниях, доступ к высококачественному среднему образованию является необходимым условием для успешности дальнейшего образования и подготовки к выходу на рынок труда.

Необходимы срочные меры, направленные на повышение качества образования, если ставится цель дать возможность всем россиянам приобрести знания, навыки и выработать компетентности, необходимые для преуспевания в мире, который все больше зависит от новых технологий и оперативного обмена информацией.

Однако постановка задачи «повышения качества» (как это сделано в Концепции модернизации) может оказаться абстрактной и даже бессмысленной, поскольку отсутствует его точное определение, хотя некоторые характеристики качества могут быть измерены (и измеряются) по целому ряду показателей. Нам кажется, что необхо-

димом сконцентрироваться на конкретных аспектах качества, например, актуальности и значимости образования для потребностей современной экономики и общества; ориентации образования на гибкость, самостоятельность, инициативность и инновационность выпускников. Но и эти понятия определить непросто. Например, востребованность не является устойчивой характеристикой образования: в быстро меняющейся обстановке невозможно прогнозировать, что будет и что не будет востребовано в более отдаленной перспективе через десять или даже через пять лет. Действительно, в российском профессиональном образовании ориентация на «востребованность» производственной специализации способствовала формированию негибкой и во многом устаревшей системы, которая сейчас не является актуальной и значимой для молодежи. В этом смысле жесткая «слепая» ориентация на внешнюю потребность («востребованность») может создавать препятствия для развития, а не возможности для повышения качества в долгосрочной перспективе. Поэтому, говоря далее о качестве, мы будем говорить не о повышении «старого» качества, а о придании образованию новых качественных характеристик.

Некоторые направления «качественных изменений», базируются сегодня на трех важных допущениях. Во-первых, высококачественная система образования направлена на достижение долгосрочных результатов, отражающих не столько сегодняшние, сколько прогнозируемые потребности меняющегося общества. Во-вторых, для достижения нового качества организация образования и структура управления образованием должны сами по себе отражать основные характеристики новой экономики и общества, основанного на знаниях: она должна быть гибкой, инновационной и способной быстро воспринимать происходящие перемены. В-третьих, в осуществлении стратегии модернизации нужно переходить от «лозунгов» о политике обеспечения качества к действиям по реализации этой политики, а, следовательно, к конкретным ориентирам.

В нынешнее время Россия медленно переходит на гибкие, ориентированные на формирование навыков и компетентностей модульные подходы к обучению. Жесткость федеральных профессиональных стандартов затрудняет внедрение гибких и ориентированных на спрос программ. Концепцию признания конкретной профессиональной компетентности, независимо от того, каким образом она была приобретена, почти невозможно претворить в жизнь в рамках системы, ориентированной на процесс, в котором отсутствуют модульные учебные материалы, рассчитанные на потребности студентов. Эти проблемы в конечном итоге приводят к снижению внутренней и внешней мобильности рабочей силы, а также возможностей человека к прохождению переподготовки и участию в процессе непрерывного образования.

Создание системы непрерывного образования предусматривает многообразие типов высшего образования по срокам и уровням подготовки, формам обучению, выдава-

емым дипломам, степеням и званиям. При этом действующая многие годы и хорошо зарекомендовавшая себя в ряде случаев традиционная система не разрушается, а дополняется новыми элементами, переходя в новое качество.

Качество подготовки специалиста предполагает необходимость создания условий для психолого-педагогической поддержки личностного становления студента на этапах его адаптации к учебе и работе, идентификации его с требованием профессиональной деятельности, творческой самореализации.

Для обеспечения мобильности и открытости более полного учета индивидуальных особенностей личности, качественного развития российской образовательной системы необходимо отказаться от узкой специализации, создавать условия для беступиковости образовательной «траектории» посредством введения многоуровневой структуры подготовки специалистов. Одним из основных направлений совершенствования этой структуры выступает создание новых механизмов управления системой, и прежде всего, качеством подготовки специалистов.

До относительно недавнего времени образовательный процесс в профессиональных учреждениях был направлен на обучение конкретным профессиям, а не на формирование совокупности прикладных умений и гибких ключевых навыков, применимых в целом ряде профессий.

Повышение качества образования — одна из главных проблем, которую предстоит решить в ходе реформирования образовательной системы нашей страны. Качество как системная методологическая категория, по мнению российских специалистов, отражает степень соответствия результата образования поставленным целям и является интегральной характеристикой образовательного процесса. Исходя из этого, решение проблемы качества предполагает дальнейшую демократизацию обучения на всех уровнях образовательного процесса, его индивидуализацию и социальную эффективность.

Традиционные методы обучения плохо подходят для того, чтобы развить у людей навыки, необходимые для экономики, индустриального общества и политической системы.

Оценивая характеристики новые качества образования нельзя обойти стороной понятия компетенции и компетентность. Термин компетентность обозначает характеристику человека (обладающий компетенцией, знающий, сведущий в определенной области и т.д.), а термин компетенция означает то, чем человек обладает (способности, умения, круг полномочий, круг вопросов). В отечественной литературе делаются попытки развести эти два термина, наполнив их разным содержанием. Однако компетентность остается характеристикой человека, а компетенция тем, чем он уже обладает. Именно то, чем он владеет, и определяет его характеристику как компетентного.

Общие и профессиональные компетенции образуют своего рода комплементарные единства. Общие (ключевые)

Основные черты развития в получении знаний традиционной модели и модели обучения на протяжении жизни по ряду важных параметров

| Традиционное обучение | Обучение на протяжении жизни |
|--|---|
| Педагог является источником знаний. | Преподаватели направляют к источникам знаний. |
| Учащиеся получают знания от педагога. | Люди обучаются в реальном действии. |
| Учащиеся работают индивидуально. | Люди учатся в группах и друг у друга. |
| Тесты проводятся с целью приостановить дальнейшее продвижение до тех пор, пока учащиеся не освоят определенные навыки и умения. | Оценка используется для определения учебных стратегий и для выбора пути для дальнейшего обучения. |
| Все учащиеся занимаются одним и тем же. | Преподаватели разрабатывают индивидуальные учебные планы. |
| Преподаватели получают изначальную профессиональную подготовку, и их дальнейшее обучение происходит в рамках узкоспециализированного повышения квалификации. | Преподаватели сами являются учащимися на протяжении всей жизни. Первоначальная профессиональная подготовка и профессиональное развитие связаны между собой. |

чевые, универсальные) компетенции, как считает проф. Ю. Колер, должны быть педагогически целесообразными

инструментом для повышения способности к труду-стройству и собственно дидактического качества.

| Компетентностный подход | Традиционный подход |
|--|---|
| 1. Проектирование результата (цели, задачи, релевантные критерии оценок; измеримость; устойчивость). 2. Вариативность длительности (гибкие требования для каждого; учет индивидуального «ритма»). 3. Оценка, соответствующая критериям. 4. Измерение базируется на заданном стандарте при односторонних критериях. | 1. Вариативность (глубина темы). Результаты различаются у различных обучающихся (их групп). 2. Заданность длительности (независимо от индивидуальной «размерности учебного шага»). 3. Оценка, соответствующая норме. 4. Оцениваются знания, но не возможности и достижения. Знания нормированы в форме процентных заданностей или ступеней. |

Образование сегодня это не только система приобретения определенных качеств знаний и умений, а это еще и формирование культуры специалиста, в которой со-

единяются высокий профессионализм, интеллигентность, социальная зрелость и творческое начало.

Литература:

1. Байденко В.И.. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. — М., 2006.
2. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: Учебное пособие. — М., 2008.
3. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие под редакцией А.А.Дергача, — М., 2010.

Лингводидактическая технология модульного обучения продуктивному филологическому чтению на иностранном языке

Рубцова Анна Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена

Система профессионального иноязычного образования на сегодняшний день претерпевает существенные изменения. Всё большее внимание учёные уделяют проблеме разработки современных лингводидактических технологий,

отвечающих требованиям инновационных процессов в области современного иноязычного образования.

В этой связи особого внимания, на наш взгляд, заслуживает *технология модульного обучения продук-*

тивному филологическому чтению на иностранном языке (ИЯ), разработанная на основе методологии продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании с учётом специфики модульного обучения и продуктивного филологического чтения на ИЯ.

При этом *продуктивное филологическое чтение* определяется нами как *специфический вид самостоятельного чтения, направленный на переработку филологической информации, содержащейся в тексте с помощью определённых продуктивных способов и приёмов создания и организации иноязычной речевой продукции, способствующий языковому и общекультурному развитию обучаемого* [3, с.14].

Следует отметить, что направленность продуктивного филологического чтения на освоение литературоведческой, страноведческой и культуроведческой информации ориентирует обучаемого не только на более глубокое отношение к иноязычному тексту, но и способствует овладению знаниями определенных фактов культуры народа — носителя изучаемого языка, то есть лингвострановедческие и лингвокультуроведческие аспекты продуктивного филологического чтения позволяют говорить о реализации обязательных целевых компонентов коммуникативной компетенции в современных стандартах профессионального иноязычного образования — социолингвистическом и социокультурном.

Кроме того, в процессе продуктивного филологического чтения, как условие его эффективного осуществления, изучающему язык необходима в полном объеме информация, связывающая формальные данные о языковой единице с широким лингвокультурным и социокультурным контекстом, что существенным образом влияет на её осознанное усвоение студентом. Другими словами в данном случае объектом изучения в широком смысле является текст как продукт речевого общения и образец речевого поведения (контекст), в котором функционирует и реализуется та или иная анализируемая языковая единица.

Результат или продукт самостоятельной/автономной работы студента над лингвокультуроведческим компонентом языка может представлять собой:

- списки типичных речевых формул, характерных для той или иной речевой ситуации и др.;
- словники-списки языковых единиц, типичных для какой-либо социальной группы (сленг, жаргон и т.д.);
- словники-списки специфических лексических единиц (историзмы, шутливые выражения и т.п.).

Ориентация самостоятельного изучения ИЯ на данные формы работы над языком, как правило, не только обеспечивает адекватность понимания и использования изучаемого языка, но и может служить соответствующей основой для возможных интегративных междисциплинарных проектов.

Отсюда, представляется возможным обозначить три основные вида интерпретации филологической информации текста, результатом которых могут быть следующие формы справочных записей студента:

- анализ позиции автора по данному лингвострановедческому факту с точки зрения общего смысла текста;
- понимание и комментарий широкого социокультурного контекста, представленного в тексте;
- комментарий факта с точки зрения его культуроведческого значения.

Данные виды самостоятельной работы имеют форму индивидуальных справочных записей, комментариев и т.д. к тексту. Они предполагают достаточно глубокий анализ и понимание не только социально-культурных традиций народа — носителя языка, но и знание особенностей литературного и авторского стиля.

В связи с этим мы выделяем основные виды продуктивных способов и приёмов создания и организации иноязычной речевой продукции, реализуемой в работе над текстом как продуктом лингвокультуры и объектом продуктивного филологического чтения:

- комментирование и интерпретация прочитанного текста: комментирование широкого лингвокультурного контекста, комментирование и понимание позиции автора по отношению к лингвострановедческому факту и его использованию в данном контексте, комментирование лингвокультурного факта с точки зрения мировоззрения обучаемого;
- составление и обновление файла изученной лингвострановедческой и лингвокультуроведческой информации, отражённой в иноязычных текстах с указанием широкого контекста произведения;
- использование различных видов словарей в целях анализа и интерпретации лингвокультуроведческого значения лексических единиц.

Одной из главных особенностей технологии модульного обучения продуктивному филологическому чтению на ИЯ является то, что обучаемый уже на стадии ознакомления с заглавием текста, его общим характером и ситуативной предпосылкой продуцирует определённые личностные установки и ожидания от работы с данным текстом, производит анализ и прогнозирование использования информации, содержащейся в тексте. Вследствие этого обучаемый ставит перед собой определённые образовательные задачи, направленные на смысловое, осознанное восприятие и интерпретацию текста и содержащегося в нём иноязычного речевого материала.

В этом смысле обучение продуктивному филологическому чтению на ИЯ является одним из стратегических средств развития умений целеполагания при обучении ИЯ. К тому же модульное обучение и построение в его рамках индивидуальной учебной траектории каждого отдельно взятого студента тем более способствует достижению данной цели.

Считаем необходимым подчеркнуть значение проектирования индивидуальной учебной траектории при модульном обучении продуктивному филологическому чтению на ИЯ, которое является психолого-дидактическим механизмом воздействия на развитие деятельностно-важных качеств личности обучаемого через форму

организации учебной деятельности, чем обеспечивается самоопределение и саморазвитие обучаемого в целостном учебно-воспитательном процессе [1, с. 11].

При этом преподаватель обеспечивает моделирование индивидуальной учебной траектории и «запускает» механизм воздействия на личность студента. Важным является то обстоятельство, что в области изучения ИЯ преподаватель представляет собой некоторый эталон речевого поведения, эталон качества овладения ИЯ. Существенным аспектом роли преподавателя является и то, что он выступает в качестве субъекта взаимной рефлексии и оценки процесса и продукта учебной деятельности, своеобразного «зеркала» для рефлексивной самооценки обучаемого.

Помимо этого, в ходе реализации технологии модульного обучения продуктивному филологическому чтению происходит развитие способности студента, в сотрудничестве с преподавателем и/или самостоятельно, осознанно ставить промежуточные цели и учебные задачи овладения различными аспектами изучаемого языка, определять соответствующий конечный речевой продукт, корректно оценивать необходимые текстовые материалы, выбирать рациональные способы учебной деятельности в соответствии с личностным смыслом изучения ИЯ.

Другими словами, происходит развитие позиции студента «Я-преподаватель», то есть студент умеет самостоятельно, и/или опираясь на помощь преподавателя, определять и оценивать свои реальные потребности в изучении ИЯ в целом и в его конкретных аспектах, проводить своеобразный личностный анализ и оценку потребностей. При этом студентом осознаётся механизм функционирования языка в реальном общении и механизм его освоения. Последний, как правило, связан для изучающего ИЯ с типичными ошибками и типичными трудностями, которые у него возникают, и оценкой своих способностей в изучении ИЯ [2, с. 32].

В этом смысле следует также отметить то, что в учебном процессе, установка обучаемого на цель/результат овладения и использования ИЯ в значительной степени формируется под влиянием контроля и оценки. Поэтому для формирования умений целеполагания обучаемому важно также осознавать критерии оценки сформированности языковых навыков, коммуникативных умений и в целом уровня владения и успешности использования ИЯ.

Как правило, на практике указанные параметры учебной ситуации задаются извне — преподавателем или пособием. Поэтому при обучении продуктивному филологическому чтению на ИЯ преподавателю и студенту необходимо согласовывать и разделять ответственность за постановку целей обучения и, по возможности, переносить ее на студента, ставить его в реальные условия самостоятельного, свободного и ответственного выбора.

Подчеркнем, что целеполагание по своей природе основано на действии механизма рефлексивной самооценки. Поэтому приемы, используемые для развития умений целеполагания, по существу носят рефлексивно-оценочный характер. С целью развития указанных умений можно использовать следующие методические приемы, перенесенные в личностно ориентированный педагогический процесс из области социальной психологии: анкетирование (опросники различного типа, анкеты, открытые таблицы, контрольные листы самооценки и т.п.), рейтинговая оценка; прием «переговоров»; коммуникативные игры и т.д. Эти приемы могут использоваться в процессе обучения продуктивному филологическому чтению на ИЯ как индивидуально, так и при совместном обсуждении в группе, консультативной поддержке преподавателя, их составление может быть результатом совместной деятельности преподавателя — студента — группы.

На основании выше изложенного, мы выделяем основными учебные умения продуктивного филологического чтения на ИЯ, овладение которыми происходит в процессе реализации технологии модульного обучения продуктивному филологическому чтению:

- расширенный лингвистический анализ иноязычных языковых средств, представленных в тексте;
- стилистическая и лингвистическая интерпретация иноязычных языковых средств с точки зрения характеристики персонажа, раскрытия замысла текста, точки зрения автора и т.п.;
- понимание подтекста, ориентация в структуре текста и др.;
- анализирование и комментирование событий, фактов, поведения персонажей с точки зрения лингвокультурного подхода к изучению ИЯ;
- использование продуктивных приёмов и способов организации и интерпретации иноязычного речевого материала;
- создание личностного иноязычного речевого продукта;
- продуктивный поиск и аккумуляция иноязычных языковых средств по определённому признаку: признаку синонимичности (составление синонимичных рядов языковых средств), для выражения определённого коммуникативного намерения, эмоциональной/качественной характеристики героя и т.п., при помощи составления логико-смысловой цепочки текста, в соответствии со смысловой связью и др.;
- целеполагание и самоанализ своего продвижения в лингво-культурном развитии.

Таким образом, технология модульного обучения продуктивному филологическому чтению на ИЯ представляют собой целостную организационно-технологическую систему учебно-воспитательного процесса, реализуемую на базе продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании.

Литература:

1. Алмазова Н.И. Поликодовая дидактика: антропоцентризм vs. «технологии» в обучающих стратегиях // Коммуникация в поликодовом пространстве: языковые, культурологические и дидактические аспекты. — СПб., 2011. С. 11.
2. Ерёмин Ю.В., Рубцова А.В. Принципы построения модели продуктивного обучения профессиональной коммуникации на иностранном языке в педагогическом университете // Проблемы современной филологии и лингводидактики. Сборник научных трудов. — СПб., 2008. С. 32.
3. Рубцова А.В. Обучение продуктивному филологическому чтению на ИЯ в условиях самостоятельной работы студентов языковых факультетов педагогических университетов. Автореф. к.пед.наук. — СПб, 2006. с. 14.

Проектная технология в системе обучения английскому языку

Смагулова Анара Смагуловна, преподаватель

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова (Казахстан)

Определяющей чертой современного образования является внедрение в учебный процесс инновационных технологий. В научной литературе имеется немало трактовок этого понятия, но все они сходятся в одном: понятие «инновация» ассоциируется с чем-то новым. Однако не всякое новое в обучении можно назвать инновационным. Инновация предполагает создание и внедрение такого новшества, которое вносит существенные изменения в любую практику, в том числе, и в систему обучения. Инновации в сфере образования направлены на формирование личности, ее способности к использованию этих знаний, применение теории на практике, на обновление содержания образовательного процесса. В конце концов, использование интерактивных и инновационных методов в обучении необходимо, чтобы не растерять студентов в конкурентной борьбе, чтобы образовательный процесс стал более интересным и насыщенным.

Понятно, что структура интерактивного урока будет отличаться от структуры обычного урока. Инновационные и интерактивные методы требуют больше времени на подготовку к занятиям. На сегодняшний день в университете им. А. Байтурсынова техническая оснащенность достаточно на высоком уровне и, возможно, это одна из причин заинтересованности преподавателей в применении инновационных и интерактивных методов в учебном процессе.

В Республике Казахстан, представляющей собой многонациональное государство, актуальной остается проблема формирования поликультурной личности, владеющей двумя или несколькими языками.

В Послании 2007 года «Новый Казахстан в новом мире» Глава государства Нурсултан Назарбаев сказал: «Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык — государственный язык, русский язык — как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику», — «Для нас очень важен русский язык, как язык, через который мы выходили и вы-

ходим на мировую культуру (...) Английский язык, по которому делаются инновации, новые технологии, которые необходимы для глобального мира, он необходим всем», — продолжил мысль Президент Казахстана.

С принятием Закона «О языках» иностранный язык приобрел статус средства международного общения. Английский язык стал полноправным предметом в вузах Казахстана. С каждым годом возрастает особый интерес среди молодежи к английскому языку как средству международного общения. Появляются новые специальности со знанием иностранного языка. Знание английского языка — это обязательное требование для делового общения и ведения бизнеса в любой точке мира, свидетельство и залог конкурентоспособности, профессиональной социализации современного молодого поколения. И задача преподавателя университета: совершенствовать методы обучения, пересмотреть содержание обучения иностранному языку. Необходим поиск инновационных методов, передовых технологий обучения языкам.

В КГУ им. А. Байтурсынова использование интерактивных методов преподавания становится весьма привычным делом для изучения английского языка.

Каждый преподаватель в той или иной степени обладает элементами методической системы, ориентирующейся на конкретные целевые установки и стремящейся к достижению определенных результатов.

Можно упомянуть различные педагогические технологии, применимые в процессе преподавания английского языка:

- технология уровневой дифференциации (ТУД), ориентированная на обучение в малых группах соответственно языковому уровню студентов;

- стратегии Технологии критического мышления через чтение и письмо (RWCT), которая представляет структуру занятия, состоящей из трех стадий обучения и изучения:

- 1 стадия — мотивация-побуждение (evocation);
- 2 стадия — поиск ответов из опыта собственных знаний (Realization of incurring);

- 3 стадия — рефлексия (Reflection);
 - технология «Step by step» («Шаг за шагом»), учитывающая индивидуальные способности обучающихся;
 - технология педагогики встречных усилий (ПВУ), в которой наиболее продуктивным способом возбуждения внимания является эвристическая задача.

К названным педагогическим технологиям можно прибавить ряд других, но суть не в их количестве, а в последовательном применении на практике. Их объединяет методика организации деятельности субъектов процесса обучения, каковыми являются преподаватель и студент. Методы, применяемые в перечисленных технологиях, основаны на их интерактивном взаимодействии.

Интерактивная модель обучения основывается на постоянном взаимодействии и активной связи участников процесса — преподавателя и студента. Если мы представим современные тенденции развития процесса обучения в форме текстовой таблицы, то налицо стремление к активной самостоятельной деятельности.

Рассмотрим современные тенденции развития образовательного процесса в динамике.

Если раньше: преподаватель — режиссер учебного процесса; ответственность берет на себя преподаватель; реализация умения работать под руководством; активность преподавателя превышает активность студента, то в настоящее время: режиссура лежит в структуре материала, положенного в основу обучения; ответственность берет на себя студент; реализация умения работать самостоятельно; активность учащегося выше активности преподавателя.

Таким образом, интерактивные методы обучения лежат в основе всех новых технологий, в том числе и при обучении английскому языку.

При интерактивной методике преподавания обучающиеся научатся следующим знаниям, умениям и навыкам:

- составлять самостоятельное суждение об информации (учебном материале), выбирать необходимое из потока информации;
- анализировать информацию с разных точек зрения и позиций;
- самостоятельное конструирование новых понятий и знаний;
- дискутировать, аргументировать и доказывать свою точку зрения;
- учитывать альтернативные мнения, с уважением относиться к мнению других;
- делать выбор, принимать решения и решать сложные проблемы;
- работать в составе команды;
- эффективно общаться и взаимодействовать;
- принимать правила совместной работы.

В рамках данной темы хотелось бы подробнее остановиться на практике применения метода проектов в процессе изучения английского языка на примере групп инженерно-технических специальностей. Выбор именно этого направления обусловлен теми богатейшими возможностями, которые открывает метод проектов при об-

учении английскому языку, а также особенностями технического направления образования, что придает не только специфику содержанию учебных программ, но и определяет отличительные черты речемыслительной деятельности студентов — «технарей».

Проектный метод в образовании — это дидактическое средство активизации познавательной деятельности учащихся, развитие креативности и одновременно формирование определенных личностных качеств. Три «кита», на которых держится данная технология: самостоятельность, деятельность, результативность. Немаловажным является вопрос, где и как проводить работу над проектом. В условиях ВУЗовского обучения неоправданна форма внеаудиторной работы над проектом, однако возможно использование такой формы, как мини-проект, который выполняется поэтапно в течение нескольких занятий, без дополнительных затрат времени.

Работа с проектом имеет следующие этапы:

1. Подготовительный, который включает в себя следующие шаги:

- а) планирование преподавателем проекта в рамках тем программы;
- б) выдвижение идеи преподавателем на занятии;
- в) обсуждение идеи студентами; выдвижение ими своих идей; аргументирование своего мнения.

2. Организация работы:

- а) формирование микрогрупп;
- б) распределение заданий в микрогруппах;
- в) практическая деятельность учащихся в рамках проекта.

3. Завершающий этап:

- а) промежуточный контроль (при длительном проекте);
- б) обсуждение способа оформления проекта;
- в) документирование проекта.

4. Презентация результатов проекта всей группе.

5. Подведение итогов выполнения проекта: обсуждение результатов, выставление оценок и т.д.

6. Этап практического использования результатов проекта (в качестве наглядных пособий, докладов на других уроках, выставки и т.д.).

Соответственно содержание этапов:

1) работа над темой цикла (овладение лексикой, грамматическими образцами, аудирование и чтение текстов по теме, активизация материала в упражнениях);

2) поиск ответов на вопросы проблемного характера в материалах учебников, специальных изданий, дополнительных источников, в том числе электронных ресурсов;

3) формирование творческих групп, распределение задания между членами группы, работа над планом проекта;

4) оформление проекта (рисунки, плакаты, чертежи, сценарии презентации);

5) презентация проекта;

6) подведение итогов работы. Очень важно на данном этапе дать возможность студентам выразить свое мнение, обменяться впечатлениями. Самые яркие, оригинальные, содержательные проекты представляются к внесению в

базу данных творческих работ, которая представляет собой своеобразную методическую копилку для преподавателя. В практике обучения английскому языку на инженерно-техническом факультете я предлагала к выполнению такие виды проектов, как информационные, игровые, исследовательские, творческие. Наиболее приемлемой формой для данной категории студентов, как показала практика, являются проекты информационные и исследовательские, например, на темы: «Великие ученые», «Нобелевские лауреаты в области науки и техники», «Люди века», «Открытие века», «Научные прорывы 20 века», «Достижения науки в 20-м веке», можно привести пример: проект на тему «Достижения науки в 20-м веке» был представлен в 3 различных вариантах, один из которых привлек внимание нетривиальным подходом и оформлением презентации: в ней присутствовал не только массив лексики, но и впечатлили виртуальные и звуковые эффекты.

Некоторые промежуточные результаты можно представить следующим образом:

— наличие продуктивных приемов в деятельности преподавателя:

- Проблемная ситуация ставится и решается совместно со студентами
- Активизирующий вопрос приводит к дискуссии
- Подчеркиваются приемы познавательной деятельности
- Разнообразие методов активизации деятельности студентов
- Использование ИТ, обучающих программ.

Литература:

1. Послание Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана. 28 февраля 2007 г.
2. Закон Республики Казахстан от 11 июля 1997 года № 151-І О языках в Республике Казахстан
3. Борисова Е.М. Проект на уроках немецкого языка // ИЯШ. — 2007. — № 5. — с. 27–30
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 2006.
5. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. М., 2007
6. Елибаева Р.Д. Интерактивные методы при обучении языку // Білім берудегі менеджмент. — 2010. — № 3. — с. 48–51
7. Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. — М.: Педагогическое общество России, 2008.

Формирование профессионально-коммуникативных умений в процессе профессиональной подготовки слушателей в вузах ФСИН России как педагогическая проблема

Сорокин Александр Витальевич, преподаватель

Ивановский филиал Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации

Качественная подготовка сотрудников уголовно-исполнительной системы (далее — УИС) к сложным условиям их деятельности была и остается приоритетной за-

— наличие продуктивных приемов в деятельности студентов:

- Активная работа в группах
- Свободное владение материалом, пополнение активной лексики
- Практическое применение интерактивных методов исследования: мозгового штурма, актуализации жизненного опыта личности, её интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях.
- Максимальное использование специальной лексики в темах проектов по истории техники, науки, инженерной мысли
- Широкие возможности совмещения навыков в области ИТ и познаний лингвокультурологического характера в форме презентации
- Отсутствие строго определенных рамок поведения, более свободное общение в рамках делового обсуждения

Как видим, проектная технология в системе интерактивных методик обучения имеет большой потенциал. Это направление работы тем более актуально для обучения в группах студентов технических специальностей, так как позволяет на практике обеспечить межпредметные связи: английский язык не рассматривается как изолированный предмет, не нужный инженеру, технику; в ходе выполнения проектов ненавязчиво проявляет себя универсальный характер технической терминологии, приходит осознание того, что знание английского языка — реально обоснованная необходимость современного развития науки и техники, культуры и международных связей.

дачей образовательных учреждений ФСИН России. Итоговые цели педагогов здесь отличаются известным дуализмом. С одной стороны, необходимо подготовить

юриста, обладающего знаниями, навыками и умениями, отвечающими Государственному образовательному стандарту по соответствующей специальности. В этой части подготовка выпускника вуза Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации (далее — ФСИН России) ничем не отличается от обучения студента «гражданского» юридического вуза. С другой стороны, нужно учитывать специфику будущей служебной деятельности слушателя. В связи с этим, на наш взгляд, неперенным элементом учебного и воспитательного процессов в вузах ФСИН России будет, является формирование профессионально-коммуникативных умений у обучающихся при изучении дисциплин уголовно-правового цикла.

В условиях реформирования и развития уголовно-исполнительной системы произошло возрастание объема задач возложенных на уголовно-исполнительную систему. В числе основных задач реформирования УИС определены такие, как совершенствование уголовно-исполнительной политики и организации исполнения наказаний, направленной на социализацию осужденных; изменение идеологии применения основных средств исправления осужденных в местах лишения свободы с усилением психолого-педагогической работы с личностью и подготовки ее к жизни в обществе; разработка форм проведения воспитательной работы, организации образовательного процесса и трудовой занятости осужденных в новых условиях отбывания наказания; приведение системы исполнения наказаний в соответствие с международными стандартами, обучение, воспитание и профессиональная подготовка сотрудников новой формации и др. [1].

Качественное решение этих задач предполагает использование современных подходов к профессиональному становлению и совершенствованию профессионального мастерства сотрудников уголовно-исполнительной системы на основе создания целостной системы их профессиональной подготовки. В Федеральном законе Российской Федерации «Об образовании» провозглашается «гуманистический характер образования», в соответствии с которым развитие личности становится важной целью деятельности образовательных учреждений ФСИН России [2].

И важная роль в этом процессе принадлежит образовательным учреждениям высшего профессионального образования. А в решении данной проблемы на современном этапе развития УИС особую роль должна играть именно профессиональная подготовка специалистов.

В связи с произошедшими изменениями в законодательстве привело к повышению требований ко всем сотрудникам, входящим в ее организационно-штатную структуру и появлению нового подхода к процессу правового профильного обучения, увязыванию проблемы успешной реализации возложенных на УИС функций по исполнению уголовного наказания от наличия профессионально подготовленных кадров.

Необходимость формирования профессионально-коммуникативных умений у будущих специалистов УИС про-

диктовано всевозможными изменениями в экономической, политической и социальной-правовой сферах жизни общества. Безусловно, определяющую роль в данном вопросе, должна сыграть профессиональная подготовка педагогов высших общеобразовательных учреждений ФСИН России.

Отметим, что совершенствование системы подготовки кадров уголовно-исполнительной системы, а также эффективности их профессионального обучения является одним из основных направлений кадровой политики ФСИН России. Сегодня необходимы кадры не только с хорошей профессиональной подготовкой, но и с более широким кругозором, высокой культурой поведения, прочными моральными установками, умеющие общаться на различных социальных уровнях и по различным вопросам.

При разработке содержания обучения будущих специалистов ФСИН России преподавателю необходимо учитывать следующие особенности, которые характерны для пенитенциарной системы:

- творческую активность, призывающую специалиста мыслить, анализировать, эффективно выполнять свою профессиональную деятельность;
- коммуникабельность — умение контактировать с людьми, ориентироваться в оперативной обстановке;
- самостоятельность, требующую от работника умений персонально принимать решения, собственноручно фиксировать и подтверждать факты, совершать действия;
- самообразование на протяжении всей профессиональной деятельности.

Как видим, основу деятельности специалиста УИС составляют функции прогнозирования, проектирования и организации процессуальных сторон системы исполнения наказаний, где коммуникативный компонент является основным составляющим деятельности специалиста.

В соответствии с требованиями нового образовательного стандарта [3] выпускник должен обладать общекультурными компетенциями: осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает достаточным уровнем профессионального правосознания; способен добросовестно исполнять профессиональные обязанности, соблюдать принципы этики юриста; владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей её достижения; способен логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; обладает культурой поведения, готов к кооперации с коллегами, работе в коллективе; имеет нетерпимое отношение к коррупционному поведению, уважительно относится к праву и закону; стремится к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; способен использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении социальных и профессиональных задач; анализировать социально значимые проблемы и процессы и др.

Выпускник должен обладать профессиональными компетенциями **в нормотворческой деятельности**: способен

участвовать в разработке нормативно-правовых актов в соответствии с профилем своей профессиональной деятельности; **в правоприменительной деятельности:** способен осуществлять профессиональную деятельность на основе развитого правосознания, правового мышления и правовой культуры; обеспечивать соблюдение законодательства субъектами права; принимать решения и совершать юридические действия в точном соответствии с законом; применять нормативные правовые акты, реализовывать нормы материального и процессуального права в профессиональной деятельности; юридически правильно квалифицировать факты и обстоятельства; **в правоохранительной деятельности:** готов к выполнению должностных обязанностей по обеспечению законности и правопорядка, безопасности личности, общества, государства; способен уважать честь и достоинство личности, соблюдать и защищать права и свободы человека и гражданина; выявлять, пресекать, раскрывать и расследовать преступления и иные правонарушения; осуществлять предупреждение правонарушений, выявлять и устранять причины и условия, способствующие их совершению; выявлять, давать оценку коррупционного поведения и содействовать его пресечению; **в экспертно-консультационной деятельности:** способен толковать различные правовые акты; давать квалифицированные юридические заключения и консультации в конкретных видах юридической деятельности; **в педагогической деятельности:** способен преподавать правовые дисциплины на необходимом теоретическом и методическом уровне; управлять самостоятельной работой обучающихся; эффективно осуществлять правовое воспитание.

Для формирования профессионально-коммуникативных умений, а также в целях повышения профессионального уровня сотрудников УИС, педагогам при изучении дисциплин уголовно-правового цикла таких как «Криминология», «Уголовный процесс», «Уголовное право», «Криминология и профилактика преступлений», «Теоретические основы квалификации преступлений», «Криминологическая характеристика и профилактика преступлений в местах лишения свободы», «Региональные особенности и проблемы борьбы с преступностью», «Проблемы квалификации преступлений, совершаемых в учреждениях уголовно-исполнительной системы», и др., целесообразно, на наш взгляд, проводить совместные семинары, круглые столы и совещания с участием сотрудников УИС, органов суда, прокуратуры и представителей образовательных учреждений УИС; привлекать в процесс обучения практических сотрудников УИС для осуществления анализа и оценки знаний, умений и навыков слушателей и обмена передовым опытом деятельности; проводить ролевые игры — рассмотрением типичных ситуаций, которые могут непременно возникнуть в будущей деятельности сотрудников УИС. «Цель проигрывания таких ситуаций — поиски выхода из них в процессе игры или при просмотре

и переживании со стороны формирование практических умений и навыков общения, принятия решений» [4], путем вовлечения всех слушателей в активную деятельность и помощи им абстрагироваться и побыть в различных ролях и ситуациях характерных для пенитенциарной системы.

Профессиональная подготовка будущих специалистов УИС должна быть ориентирована на формирование системы научных принципов и методов, обеспечивающих функции прогнозирования, проектирования и организации процессуальных сторон системы исполнения наказаний, где коммуникативный компонент является основным составляющим деятельности специалиста, что ставит педагогическую проблему формирования профессионально-коммуникативных умений в разряд наиболее значимых. Умение же предполагает четкий самоконтроль, активность сознания, овладение обобщенными способами выполнения разных задач.

Выпускники образовательных учреждений ФСИН России должны уметь планировать воспитательную работу с осужденными, мероприятия по воспитанию и обучению личного состава, работу среди населения по формированию объективного мнения о деятельности правоохранительных органов, владеть основами планирования труда осужденных и обучения их профессии. Следовательно, через призму обучения, будущим сотрудникам УИС актуально формирование таких профессионально-коммуникативных умений, как: умение вступать в положительный эмоциональный контакт; спонтанно общаться; слушать и понимать партнера по общению; взаимодействовать с партнером; умение вызывать доверие; умение убеждать; умение правильно воспринимать и учитывать критику, соответственно с ней перестраивать свою деятельность; тактично и справедливо оценивать деятельность субъектов общения; выдвигать педагогическое требование и добиваться его выполнения и т.д.

Овладение профессионально-коммуникативными умениями в процессе профессиональной подготовки возможно через развитие мотивации к освоению профессионально-коммуникативных умений, усвоение цели и теоретических основ профессионально-коммуникативной деятельности, формирование операционного состава профессионально-коммуникативной деятельности.

Таким образом, для того чтобы формирование профессионально-коммуникативных умений слушателей происходило успешнее, следует включать обучение этим умениям в контекст с профессионально-значимыми дисциплинами уголовно-правового цикла, организовывать наблюдение за применением профессионально-коммуникативных умений в практической деятельности юриста, вызывать интерес к освоению профессионально-коммуникативных умений, добиваться понимания важности, необходимости владения профессионально-коммуникативных умений при осуществлении профессиональной деятельности.

Литература:

1. О Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года: Распоряжение Правительства РФ от 14.10.2010 N 1772-р // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс».
2. Об образовании: Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс».
3. Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 030900 Юриспруденция (квалификация (степень) «бакалавр»): Приказ Министерства образования и науки РФ от 4 мая 2010 г. N 464 // Справочно-правовая система «Консультант Плюс»: [Электронный ресурс] / Компания «Консультант Плюс».
4. Тюгаева Н.А. Методика подготовки и проведения ролевой игры // Проблемы совершенствования форм и методов активного обучения в высшей школе Российской Федерации. — Рязань: РВШ МВД РФ, 1994. С. 41.

Электронный учебно-методический комплекс как компонент информационно-образовательной среды педагогического вуза

Татаринцев Алексей Иванович, магистрант
Воронежский государственный педагогический университет

На современном этапе перехода к стандартам нового поколения, основанном на модульных технологиях, вопрос о качественной организации самостоятельной работы студентов становится особенно актуальным.

Внедрение электронных учебно-методических комплексов в процесс обучения создает принципиально новые педагогические инструменты, предоставляя, тем самым, и новые возможности. При этом изменяются функции педагога, и значительно расширяется сектор самостоятельной учебной работы учащихся как неотъемлемой части учебного процесса.

Известно, что самостоятельная учебная работа эффективна только в активно-деятельностной форме, следовательно, необходимо внедрение методик и подходов, развивающих такие формы обучения и усиливающих мотивацию учащихся. Еще одним последствием расширения сектора самостоятельной учебной работы является необходимость непрерывного мониторинга процесса обучения.

Информатизация общества связана с расширением сферы применения информационных и коммуникационных технологий. В связи с этим актуальным является вопрос применения информационных и коммуникационных технологий в системе образования на всех его уровнях.

Подходы к определению понятия «информационно-коммуникационные технологии» рассматриваются в «Энциклопедии профессионального образования», И.Г. Захаровой, И.В. Робертом, И.Г. Семакиной, С.Г. Григорьевым.

Информационно-коммуникационные технологии — это программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции

по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей, в том числе глобальных (И.В. Роберт).

В последние годы наблюдается развитие информационных и коммуникационных технологий. Основная цель развития указанных технологий — возможность получения доступа к информационным ресурсам и обеспечение оперативного информационного взаимодействия.

Электронным образовательным ресурсом (ЭОР) называется продукт, имеющий электронный формат представления, который может содержать информацию разного типа: презентации, рисунки, схемы, диаграммы, аудио- и видео-файлы, тесты, тренажеры и т.д. В электронном ресурсе должны быть учтены основные принципы дидактического, технического, организационного, эргономического, эстетического характера.

Электронные учебные издания (ЭУИ) — учебные издания, используемые в учебном процессе и представленные в электронном виде на цифровых носителях (CD, DVD): учебники, учебные и учебно-методические пособия, учебно-методические комплексы и другие учебно-методические материалы.

Учебно-методический комплекс по дисциплине включает: учебно-методический комплекс как самостоятельный документ в соответствии с утвержденной структурой; дополнительные элементы (электронные версии учебника, учебного пособия, учебно-методического пособия, практикума, практического пособия; методические рекомендации по изучению теоретического курса дисциплины, методические рекомендации по проведению практических и/или семинарских занятий, лабораторный практикум и методические рекомендации по выполнению

лабораторных работ, задания для самостоятельной работы и методические рекомендации по ее выполнению, методические указания по выполнению курсовых работ; тестовые материалы для контроля знаний обучающихся; методические рекомендации и тематика контрольных работ для обучающихся заочной формы обучения и т.д.); рекомендуемые элементы (конспект лекций, электронная библиотека курса, методическое обеспечение интерактивных методов обучения, глоссарий курса, учебные видеофильмы, компьютерные обучающие программы и др.); дополнительные информационные ресурсы (словари, справочник, хрестоматии, периодические и отраслевые издания, ссылки на базы данных, сайтов, справочные системы, сетевые ресурсы и т.п.).

Учебно-методический комплекс по практике включает следующие основные элементы: программа практики (цель практики, ее содержание, задания, порядок прохождения), графики проведения, образец формы отчетного документа и порядок его оформления.

Учебно-методический комплекс по итоговой государственной аттестации включает следующие основные элементы: перечень видов итоговых аттестационных испытаний, программы государственных экзаменов, темы выпускных квалификационных (дипломных) работ, требования к содержанию и методические рекомендации по выполнению и оформлению дипломных работ, критерии оценки дипломных работ.

Преимуществом электронного учебно-методического комплекса является наличие сгруппированного материала, который включает в себя программы лекций и практических занятий, темы рефератов, программы экзаменов и зачетов, а так же методические рекомендации студентам по освоению учебных дисциплин, списки рекомендуемой литературы.

Предоставление материала в презентационной форме даст возможность стимулировать предметно-образную память у студентов, познавательную и творческую их активность, позволяя увеличить коэффициент усваиваемого учебного материала, повышая интерес обучаемых к преподаваемому предмету.

Электронное учебное издание представляет собой особым образом структурированную информацию по учебному курсу, обеспечивающую реализацию дидактических возможностей во всех звеньях дидактического цикла процесса обучения: постановку познавательной задачи; предъявление содержания учебного материала; организацию применения первично полученных знаний (организацию деятельности по выполнению отдельных заданий, в результате которой происходит формирование научных знаний); обратную связь, контроль деятельности обучаемых; организацию подготовки к дальнейшей учебной деятельности (задание ориентиров для самообразования, для чтения дополнительной литературы). При этом законченное и полное электронное учебное издание, обеспечивая непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, предоставляет теоретический мате-

риал, организует тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, информационно-поисковую деятельность.

Электронное учебное издание полностью или частично заменяет или дополняет основной учебник

Электронный учебно-методический комплекс (ЭУМК) – программный мультимедиа продукт учебного назначения, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержащий организационные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности и формализованности процедур оценки знаний.

В зависимости от масштаба охватываемой предметной области различают электронные учебно-методические комплексы по отдельной учебной дисциплине (ЭУМКД) и электронные учебно-методические комплексы по специальности (направлению) (ЭУМКС).

Состав учебно-методического комплекса определяется содержанием рабочей программы по соответствующей дисциплине.

Электронный учебно-методический комплекс – электронная версия учебно-методических материалов, включающая традиционные учебно-методические комплексы по дисциплинам учебного плана, учебно-методические комплексы по видам практик и учебно-методические комплексы по итоговой государственной аттестации выпускников.

Преимуществом электронного учебно-методического комплекса является наличие сгруппированного материала, который включает в себя программы лекций и практических занятий, темы рефератов, программы экзаменов и зачетов, а так же методические рекомендации студентам по освоению учебных дисциплин, списки рекомендуемой литературы.

Предоставление материала в презентационной форме даст возможность стимулировать предметно-образную память у студентов, познавательную и творческую их активность, позволяя увеличить коэффициент усваиваемого учебного материала, повышая интерес обучаемых к преподаваемому предмету.

Преподавателю предоставляется возможность быстрого и объективного анализа знаний студентов, при оценке которых полностью исключается его субъективное отношение к студенту.

Достоинства ЭУМК:

1. Разнообразие форм представления информации подразумевает применение аудио-, видео-, графической информации, схем, чертежей и т.п.

2. Дифференциация обучения, которая заключается в разделении заданий по уровню сложности, учет индивидуальных особенностей обучаемого

3. Интенсификация самостоятельной работы учащихся, которая заключается в усилении деятельности самообучения, самоконтроля, самооценки обучаемого.

4. Повышение мотивации, интереса и познавательной активности за счет разнообразия форм работы, возможности включения игрового момента и использование различных форм представления информации

5. Своевременная и объективная оценка результатов деятельности учеников

Однако, несмотря на широкие возможности ЭУМК, существуют **проблемы**, которые возникают как при подготовке к урокам с их применением, так и во время их проведения:

1. Недостаточная компьютерная грамотность некоторых преподавателей.

2. Сложности в интеграции ИКТ в поурочную структуру занятий.

3. Отсутствие доступа к кабинету информатики.

4. Недостаточная мотивация к работе у студентов и, как следствие, частое их отвлечение на игры, музыку, проверку характеристик ПК и т.п.

5. Недостаточное количество доступной литературы по вопросам применения ЭУМК в учебном процессе.

6. Низкий уровень навыков владения ПК у студентов.

Программно-техническое обеспечение, используемое для создания ЭУМК, может быть разнообразным, это определяется возможностями и задачами, реализуемыми преподавателем в содержательной части ЭУМК. Наиболее распространенные в силу простоты это Microsoft Power Point, а так же программы с основами языка разметки гипертекста (HTML – Hyper Text Markup Language), применяемые по поиску, приему и передаче необходимой информации в международной сети Internet. Соответствующий комплект компакт-дисков можно будет

использовать как преподавателями, так и студентами во время самостоятельной подготовки к занятиям.

Включение в материал ЭУМК предварительно подготовленных видеороликов наглядно воспроизводящих реальный эксперимент, позволяет не в ущерб наглядности сэкономить соответствующие реактивы – немаловажный фактор в условиях проблем с финансированием, а так же не требует создание специальных лабораторных условий. Тесты, включаемые в ЭУМК, предполагающие выбор правильного или неправильного ответа из нескольких представленных могут быть полезными для определения исходного уровня знаний и заключительных тестов после изучения отдельных тем.

Электронный учебно-методический комплекс должен предоставляться студентам на внешнем носителе и свободно распространяться по локальной сети и глобальной сети Интернет. Информационный банк дисциплины (электронные учебники и пособия, демонстрации, тестовые и другие задания, примеры уже выполненных проектов), входящий в состав электронного учебно-методического комплекса, необходимо постоянно обновлять и пополнять.

Электронные учебники могут быть использованы как при проведении аудиторных занятий, так и для самостоятельной работы студентов.

Создание библиотеки интеллектуальных компьютерных учебников и интерактивных учебно-методических материалов является важнейшей стратегической задачей и должно быть направлено на повышение эффективности образовательной и научно-исследовательской деятельности колледжа за счет оперативного использования электронных информационных ресурсов.

Этапы разработки ЭУМК:



Создание электронного учебно-методического комплекса с помощью технологии «Конструктор сайтов»

Конструктор сайтов — это программный комплекс для создания, обновления и ведения электронных изданий в Интернете и на CD (сайтов, электронных курсов, пособий и т.п.). Электронное учебное пособие в данной программе создается по типу WEB-сайта.

Идея конструктора состоит в использовании типовых элементов, а также типовых шаблонов оформления для создания и редактирования сайтов.

Конструктор позволяет создавать следующие типовые страницы сайта:

- обычная (универсальная) страница с текстом, фотографиями, рисунками;
- новости;
- фотоальбом;
- прайс-лист;
- тесты;
- анкеты;
- общение (создание видеоконференций).

Для новичка — Конструктор дает возможность создавать и поддерживать сайты профессионального вида, не имея знаний в области веб-дизайна.

Для профессионала — Конструктор дает возмож-

ность создавать сайт значительно быстрее и избавляет от многих ошибок верстки.

Создать сайт с помощью Конструктора достаточно просто. Единственное, что от вас требуется — занести содержание.

В Конструкторе сайтов вы можете выполнить следующее:

- создавать сайты на основе встроенных шаблонов дизайна,
- сохранять проекты на дисках пользователя,
- добавлять в проект страницы различных типов,
- Заполнять страницы текстом, изображениями и т.п.,
- конвертировать (преобразовывать) проект в формат сайта (HTML-формат) и просматривать этот сайт,
- размещать сайт в Интернете.

Т.о. внедрение электронных учебно-методических комплексов в процесс обучения создает принципиально новые педагогические инструменты, предоставляя, тем самым, и новые возможности. При этом изменяются функции педагога, и значительно расширяется сектор самостоятельной учебной работы как неотъемлемой части учебного процесса, что особенно актуально в период перехода к государственным образовательным стандартам нового поколения.

Дистанционное образование: зависимость качества от формы обучения

Токмянин Владислав Витальевич, старший преподаватель
Воркутинский филиал НОУ ВПО «Университет российской академии образования»

Растущие информационные потоки и высокотехнологичные производства, связанные с переходом к «новой экономике» требуют не столько исполнителей узкой специализации, сколько специалистов с базовым уровнем образованности, способных переключиться с одного вида деятельности на другой, с высокими коммуникативными навыками и умениями. Вместо узкого специалиста, специализирующегося только в своей сфере деятельности, сейчас все чаще оказывается востребованным на рынке труда широко образованный, компетентный человек, уверенно ориентирующийся в различных направлениях науки, техники и культуры, владеющий информационными технологиями, экономическим мышлением. Специалист должен постоянно совершенствовать свои знания, ориентироваться в потоке информации, уметь нестандартно мыслить, творчески подходить к решению проблем.

Мир вступает в новую фазу развития, переходя от индустриального общества к информационному, знание высоких технологий открывает практически любые перспективы при выборе профессии, дальнейшей работе и в обучении. Уже очевидно, что системы образования, нацеленные на передачу студентам фактических знаний и стандартных алгоритмов, в условиях доступности любой

информации и мощных средств её обработки стали анахронизмом [1].

Современное общее образование в основном приобщает детей к культуре знаний, но весьма слабо ориентировано на жизненное и профессиональное самоопределение растущей личности. Поэтому привлечение студентов к самостоятельной деятельности носит не только привлекающий характер, а развивает тот перечень компетенций, которые оставались вне зоны интересов высшей школы.

В 70-х и 80-х годах прошлого столетия во многих странах были учреждены национальные открытые университеты. В них использовались многие организационные принципы заочного обучения. Но с развитием информационных технологий такое образование привнесло много нового в образовательную систему. Принцип открытости образования — не только свобода зачисления в число студентов и составления индивидуального учебного плана, но и свобода выбора места, времени и темпов обучения. Достичь совместной цели обучаемого и обучающего помогает использование дистанционной формы обучения.

В настоящее время, когда интенсивное развитие высоких технологий, сделало доступным все средства при-

общения к новой форме получения образования, появилась возможность получить действительно качественное образование дистанционным методом. При этом высшие учебные заведения давно получили «добро» от органов власти на подобный вид обучения, и имеют право не только обучать на расстоянии, но еще и принимать экзамены и зачеты. Исключение составляют лишь защита дипломной работы и Государственный экзамен. В итоге студент подобной формы обучения получит диплом государственного образца, в котором будет сделана пометка о получении образования дистанционно. Методы обучения и организация обучения могут быть совершенно различны. Материалы для изучения могут передаваться студентам на дисках, на различных электронных носителях посредством обычной или электронной почты. Экзамены, зачеты, защита рефератов также проходит при помощи почты или программ On-line. Также есть вариант обучения через телекоммуникации, когда появляется возможность смотреть и слушать лекции и изучать иные видеоматериалы. Особенно важно, что в некоторых учебных заведениях существуют веб-конференции, при помощи которых студенты могут задавать интересующие их вопросы преподавателям. При помощи удаленного образования можно получить самые различные специальности, такие как: бухгалтер, юрист, менеджер и множество других. Исключение составляют лишь те специальности, для изучения которых требуется практика (например, медицина) [2].

На первый взгляд кажется, что в такой форме образования нет никаких минусов, а недочеты и видимые недостатки списываются на то, что «инновационность» методов подразумевает некоторые сбои в процессе становления. Действительно, очевидна экономия времени, при получении такого же по качеству образования, как и на очной форме обучения. Такое обучение ничуть не мешает работе, т.е. можно спокойно работать и параллельно получать высшее образование. Положительная сторона есть и в оплате — она гораздо ниже стоимости очного обучения. А так, как для студентов дистанционного образования нет ограничения по количеству обучающихся, то, соответственно, нет и конкурса при поступлении. В настоящее время популярность такого образования обусловлена тем, что, зачастую при поступлении практически на любую работу, требуется диплом о высшем образовании. Тратить шесть лет только на учебу при современном темпе жизни просто нет возможности, тем более что в небольших, отдаленных городках и ВУЗах нет, поэтому чтобы получить диплом, их жителям приходится ездить в другой город. Согласитесь, что, получая образование в другом городе достаточно тяжело параллельно работать. Дистанционное образование дает эту возможность.

Кроме того, для некоторых категорий людей, например инвалидов, существует реальная возможность получить высшее образование. Исходя из вышеуказанных факторов, можно заключить, что дистанционное обучение войдет в 21 век как самая эффективная система подго-

товки и непрерывного поддержания высокого квалификационного уровня специалистов.

Но есть в таком обучении и свои недостатки, одним из которых является то, что студент должен сам себя организовывать, заставляя себя самостоятельно изучать полученные материалы. Кроме того, такое обучение подразумевает продолжительное сидение за компьютером. И считается, что для большинства молодежи это не составляет труда, чем для людей постарше, которым будет гораздо тяжелее. На самом деле, общение с компьютером ставит целый ряд методологических и психологических проблем. Не все студенты достаточно легко им овладевают на должном уровне. Это вызывает нежелательный стресс. Статистические исследования показывают, что примерно у 30% обучающихся на компьютере поднимается давление, ухудшается сон, обостряются хронические заболевания. Этому способствуют не совсем комфортные условия, как правило, обучение в позднее время суток. Работа на компьютере, связанная с обучением тем или иным наукам, выполнением подчас весьма сложных заданий, вызывает интерес примерно у 35–40% студентов (имеются ввиду не интерактивные компьютерные игры). Примерно от 7 до 12% считают работу на компьютере «тяжелой» и «неэффективной» [5].

На самом деле это не это является основной проблемой. Основными недостатками на сегодняшний момент можно считать отсутствие четкой нормативно-правовой базы дистанционного образования; низкое методическое и педагогическое содержание учебных материалов, главным становится коммерческая сторона дела; существование тенденции «подстраивания» термина дистанционного обучения под понятие любых форм образования.

Списывание этих недостатков на «переходный период» не совсем честно. Ведь любые инновации, характерны именно для профессиональной деятельности человека и сами по себе не возникают. Нововведения являются результатом научного поиска, передового педагогического опыта отдельных преподавателей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, и должен быть управляем. В контексте инноваций в профессиональном образовании тем более существенно возрастает роль преподавателей как непосредственных носителей новаторских процессов. При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, информационных, проблемно-ориентированных, модульных и других — реализация ведущих педагогических процессов остается за преподавателями. Разумеется, с внедрением в учебный процесс современных технологий преподаватель становится консультантом, советчиком, тьютором. Это требует специальной психолого-педагогической подготовки и пересмотра отношения к процессу обучения в целом, через организацию совместной деятельности преподавателей и студентов [5].

Мнение, что учебно-методическая база любого ВУЗа вообще не зависит от того, дневная ли это форма обучения, или заочная, или удаленная, и все равно, в принципе, куда подать эти знания: то ли в аудиторию, то ли находяще-

муся за пределами учебного заведения пользователю, на практике может привести к снижению не только качества образования, но и мотивации к обучению у студентов. Эффективность дистанционного обучения в большей степени, чем очного зависит от преподавателей, курирующих работу с учащимися в Интернет. Это должны быть преподаватели с универсальной подготовкой: владеющие современными педагогическими и информационными технологиями, психологически готовые к работе с учащимися в новой учебно-познавательной сетевой среде. Другая проблема — индивидуальная авторизация студента в сети, что приводит к невозможности адекватного оценивания промежуточных знаний у обучаемого. Вопрос о том, какой должна быть структура и композиция учебного материала так же остаётся открытым. Кроме того, учитывая экономическую нецелесообразность развертывания в филиале современных полнокомплектных лабораторных комплексов и лекционных мультимедийных телесистем из-за малого числа студентов, отсутствие традиций и опыта постановки проведения научно-исследовательских работ и экспериментов в филиалах, можно усомниться в целесообразности развития данной формы обучения [3].

Не следует думать, что автор не поддерживает инновационные процессы в образовании и, являясь консерватором, скептически относится данной форме обучения. Наоборот, опыт работы по организации профильного обучения в дистанционной форме, позволяет увидеть и обобщить проблемы, существующие как, в общем, так и в высшем образовании.

Во-первых, отсутствие личного общения между преподавателем и студентом, выражающееся в отсутствии индивидуального подхода и эмоционального процесса передачи знаний, должно быть компенсировано значительной долей интерактивности учебных курсов и круглосуточной поддержкой тьютора.

Во-вторых, от обучаемого потребуются жесткая дисциплина, которая конечно зависит от личной самостоятельности и сознательности, но именно промежуточный контроль должен заставить организовывать процесс обучения в должной мере. Самостоятельной работы должно быть больше, но уровень сложности должен быть адекватным среднему уровню подготовки.

В-третьих, постоянный доступ к источникам информации, получение которой может быть организовано не

только через глобальные сети, но и, например средствами телевидения или мобильной связи.

В-четвертых, доля практических заданий для такой формы обучения должны быть несоизмерима выше, чем даже для очной формы обучения. Как правило, студенты ощущают недостаток практических занятий.

В-пятых при дистанционном образовании форма отчетности только письменная. Для развития такой важной составляющей, как коммуникабельная компетентность, являющейся показателем образованного человека отсутствие вербальных форм контроля является серьезным минусом.

Основной спрос на дистанционную форму обучения сосредоточен в регионах России. Ведь именно там не хватает высших образовательных учреждений, соответствующих международному или столичному уровню. То есть, при прочих равных, традиционное образование пока выигрывает, и при возможности получения образования традиционным способом лучше остановить свой выбор на нем. Несмотря на то, что дистанционное образование — форма очень удобная и полезная, основное образование таким способом необходимо получать в том случае, если по каким-то причинам (временным, пространственным, денежным) недоступен традиционный вариант обучения. Но, учитывая, статистические данные о том, что знания стареют каждые 3–5 лет, а технологические знания — каждые 2–3 года (по прогнозам аналитиков, пройдет еще немного времени и это будет 1,5–2 года), очень скоро даже у успешного молодого специалиста возникнет проблема получения новых знаний через курсы повышения квалификации. И дело не в «неповоротливости» высшей школы, объем знаний выпускников ВУЗов и так удваивается каждые 3–4 года, это связано с интенсивным изменением общества и влиянием на него информационных технологий. И, исходя из того, что усвоение знаний студентами с помощью информационных и коммуникационных технологий по самым нижним оценкам на 40–60% быстрее, или больше, в единицу времени, чем с обычными технологиями, в дальнейшем свое предпочтение вполне разумно отдать именно дистанционным формам. Так как в сфере дополнительного образования, учитывая, что специалист уже получил азы профессии и многие знания и навыки вынес для себя обучаясь очно, данной форме нет равных по эффективности, гибкости и мобильности [4].

Литература:

1. Васенин В.А. Российский Интернет и новые технологии в образовании: Докл. на Втором Междунар. конгр. ЮНЕСКО «Образование и информатика» М., 2008.
2. Декларация и рекомендации Второго Международного конгресса ЮНЕСКО по образованию и информатике. М., 2000 г.
3. Домрачев В.Г., Ретинская И.В. О классификации компьютерных образовательных информационных технологий // Информ. технологии. 2009. № 2.
4. И. Роберт Современные информационные технологии в образовании. Школа-Пресс. 2009.
5. Кинелев В.Г. Высшее образование в меняющемся мире // Унив. книга. 2010. № 3.

Экологическая подготовка будущих учителей начальных классов

Топор Анна Владимировна, ст.преподаватель

Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (г. Тирасполь)

Ключевые слова: экологическое образование, экологическая культура, экология, методика преподавания, метод проектов.

В современном обществе остро стоят проблемы взаимодействия человека с окружающей средой. Настал тот момент, когда необходимо вести речь о целенаправленном конструировании будущего с учетом интересов и потребностей не только нынешних, но и будущих поколений людей. Основой формирования такого образа жизни может стать экология. Наука, которая включает в себя весь комплекс взаимодействия факторов — как природных и технологических, так и социальных, моральных, нравственных. Термин «экология», предложенный в 1866 году выдающимся естествоиспытателем Эрнстом Геккелем [5], в настоящее время приобрел иное значение. В современном мире это, прежде всего, междисциплинарное системное научное направление, превращающееся в учение о путях выживания человечества, приобретающее черты всеобъемлющего мировоззрения. Причем, социальные факторы в настоящее время, становятся определяющими, ведущими, представляют собой сознательную деятельность людей.

Однако новое не может родиться само собой. Познавая мир на протяжении всей жизни, человек приобретает знания об объектах живой и неживой природы, накапливает опыт поведения в окружающей среде (как природной, так и социальной), учится понимать и оберегать природу, заботиться о сохранении ее целостности. Сензитивным периодом для формирования этих процессов является учеба в начальной школе, когда закладываются основы наук, на базе которых в сознании человека выстраивается научная картина мира, от чего в дальнейшем будут зависеть характер взглядов и убеждений человека, его миропонимание и поступки.

Вот почему именно учителю начальных классов отводится ответственная роль — заложить стремление познать и улучшить мир, в котором мы живем. Развивая лучшие стороны личности ученика: бережное отношение к природе, любовь и заботу о братьях наших меньших, учитель должен стать проводником нового мышления — экологического, позволяющего осознать, что современное состояние природы — это отражение тех явлений и процессов, которые происходят внутри нас, нашего общества. Поэтому очень важно перейти от простой передачи знаний, умений и навыков, необходимых для существования в современном обществе, к готовности действовать и жить в быстро меняющихся условиях, учиться предвидеть последствия предпринимаемых действий, в том числе по отношению к окружающей природе.

Все это возможно лишь в том случае, когда сам педагог — «человек экологический», обладает экологи-

ческими знаниями, умениями и навыками, является носителем экологической культуры. В свою очередь экологическая культура педагога — результат экологического образования, полученного в вузе или колледже. Соответственно, экологическое образование — это «процесс приобщения индивида к культурному опыту человечества по взаимодействию с окружающей средой (миром природы, урбанизированной, искусственной и социальной средой); средство социализации и инкультурации личности, формирования ее индивидуальной экологической культуры, результатом которого является становление и развитие субъекта экологически ориентированной деятельности, приумножающей экологическую культуру цивилизации» [4, с. 8–10].

Таким образом, с одной стороны, в процессе образования идет приобщение к культурному опыту человечества по взаимодействию с окружающей средой, формирование индивидуальной экологической культуры (инкультурация [3]), с другой стороны, речь идет о творческом развитии.

Формированию экологического мышления студентов факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, обучающихся по специальности педагогика и методика начального образования, служат такие учебные дисциплины как: «Землеведение с основами краеведения», «Концепции современного естествознания», «Ботаника», «Зоология». Экологическая проблематика в науке должна быть рассмотрена не только спозиции взаимодействия человека и природы, но и в предложенной Д.С. Лихачевым концепции экологии культуры, следовательно, немаловажным является сохранение культурного наследия, бережного отношения к памятникам истории и культуры, краеведческой деятельности, чему способствует изучение таких дисциплин как «Мировая художественная культура», «Культурология». Большое значение имеют дисциплины, непосредственно влияющие на становление мировоззрения молодого поколения, такие как философия, педагогика, отечественная история. Особая роль в организации экологического образования и воспитания студентов принадлежит курсам «Методика преподавания начального естествознания» (для заочного отделения), «Методика преподавания интегрированного курса «Окружающий мир» (для студентов дневного отделения). Позволяющим на основе естественнонаучных знаний и творческого подхода не только формировать экологическую культуру будущего учителя начальных классов, но и подготавливать его к формированию экологической культуры младшего школьника. Считаю, что в этом ключе, определенный интерес имеет работа, проводимая мною со сту-

дентами специальности ПМНО на занятиях по дисциплине «Методика преподавания интегрированного курса «Окружающий мир».

Для усиления экологической направленности вузовской подготовки учителя в лекционный материал этого курса были включены темы с экологическим содержанием:

— Экологическое образование и воспитание младших школьников на уроках природоведения и ознакомления с окружающим миром в начальной школе.

— Формирование познавательного и экологического интереса младших школьников через произведения искусства.

— Эколого-педагогические технологии в методике преподавания начального естествознания.

Для самостоятельной работы были предложены следующие задания: написание рефератов об истории экологического образования, о становлении понятия «экологическая культура», о реализации технологий экологической направленности, о возрастных особенностях взаимодействия младших школьников с окружающим миром и т.п.

При проведении практических работ целесообразно постоянно соотносить рассматриваемый материал с содержанием школьного курса «ознакомление с Окружающим миром». Более того, изучение каждой новой лекционной темы интегрированного курса начинается с работы над экологическим терминами, а практические и лабораторные занятия с соответствующего содержания школьного учебника и информации о том, как аналогичные вопросы рассматриваются в начальных классах. Так же необходимо проведение параллелей между вузовским и школьным естествознанием, обществознанием целесообразно не только на уровне понятий, но и на уровне методов.

Любопытный факт изложен в статье «Подготовка будущего учителя начальных классов к реализации развивающих технологий (на примере подготовки к преподаванию курса «Окружающий мир» в системе Эльконина — Давыдова)» А.В. Миронова [1, с. 1—10]— многие студенты педфака на занятиях по методике (уже после прохождения курса «Естествознание») не в состоянии самостоятельно смоделировать как происходит смена сезонов года. И это при том, что эту они «проходили» как минимум трижды — в начальных классах (курс «Природоведение»), в средней школе (курс «География»), в вузе (курс «Естествознание»). К сожалению эта же тенденция наблюдается и у студентов моего ВУЗа.

В качестве причины в статье указывается то, что изучение темы осуществляется методом рассказа (чтения)

без практического применения названного вышеназванного метода.

Что касается вузовского курса, ориентированного на школьный «Окружающий мир», то из всего многообразия методов обучения, используемых преподавателями вуза, хочется выделить метод проектов. Знания, полученные студентами на занятиях по предметам: «Землеведение с основами краеведения», «Концепции современного естествознания», «Ботаника», «Зоология», «Мировая художественная культура», «Культурология», «Методика преподавания интегрированного курса «Окружающий мир», а так же при изучении курса «Современные образовательные технологии» дают возможность не только подготовиться к реализации метода экологических проектов с младшими школьниками, но и самим работать над экологическими проектами.

По своей сути проект как способ организации педагогического процесса представляет собой поэтапную практическую деятельность по достижению намеченных целей, основанную на взаимодействии педагога и воспитанника между собой и окружающей средой. Этот метод несет в себе большой учебный и воспитательный потенциал: стимулирует самостоятельность, стремление к самовыражению, формирует активное отношение к окружающему миру, сопереживание и сопричастность к нему. Именно на этом должна базироваться экологическая подготовка в высшей школе.

Работу над методом экологических проектов студенты осуществляют в несколько этапов:

1. теоретико-методическая подготовка к реализации проектов экологической направленности с младшими школьниками;

2. реализация во время прохождения педагогической практики таких экологических проектов как: «Букет примет», «Фенологическое дерево», «Экологическая сказка», и т.п. (подробное описание некоторых дает в своей статье Новолодская Е.Г.);

3. реализация этих же проектов с использованием программы Презентация Microsoft Power Point;

4. разработка собственного экологического проекта для младших с использованием этой же программы.

Такой подход к реализации экологического проекта позволяет активизировать мышления, эмоционально переосценить собственное отношение к природе, проанализировать связи между человеком и природой.

В завершении еще раз хочется отметить актуальность экологизации подготовки будущего учителя начальных классов, поскольку от успеха в достижении целей, стоящих перед экологическим образованием, зависит наше будущее.

Литература:

1. Миронов А.В. Подготовка будущего учителя начальных классов к реализации развивающих технологий (на примере подготовки к преподаванию курса «Окружающий мир» в системе Эльконина — Давыдова) // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». — 2010, №4, с. 1—10, <http://www.psyedu.ru>.

2. Новолодская Е.Г. Методика изучения сезонных изменений с учащимися начальной школы // «Начальная школа плюс до и после». — 2004, №7, с. 60—68.
3. Теоретические основы процесса обучения в сов. Школе / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера, М., 1989.
4. Формирование экологической культуры и развитие молодежного движения / Под ред. В.М. Захарова. — М.: Акрополь, Центр экологической политики и культуры, Центр экологической политики России, 2008.
5. <http://www.ecosystema.ru/07referats/slovar/> — Словарь-справочник по экологии (Под редакцией академика Яншина А.Л.) Издание осуществлено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (99—04—62081) и Фонда им. В.И. Вернадского.

К вопросу об актуализации математических знаний в профессиональной подготовке будущего инженера безопасности жизнедеятельности

Усова Людмила Борисовна, ст.преподаватель
Оренбургский государственный университет

В настоящее время, для современного общества, вопросы безопасности жизнедеятельности резко обострились и приняли характерные черты проблемы выживания человека. Крупнейшие аварии и катастрофы, произошедшие в последние десятилетия в России и за рубежом, наряду с гибелью людей, огромным материальным ущербом, как правило, причинили невосполнимый ущерб окружающей природной среде, экологическим системам ряда регионов и территорий. По мнению ученых — специалистов в области безопасности жизнедеятельности Э.А. Арустамова, П.Г. Белова, С.В. Белова, «безопасность жизнедеятельности — это состояние окружающей среды, при котором с определенной вероятностью исключено причинение вреда существованию человека и решение данной проблемы состоит в обеспечении комфортных условий жизнедеятельности людей на всех стадиях жизни, в защите человека и окружающей его среды от воздействия вредных факторов, превышающих нормативно-допустимые уровни» [3,4,5].

Происходящие негативные изменения среды обитания человека предопределили постановку актуальной задачи необходимости современного специалиста, который в достаточной мере подготовлен для успешного решения возникающих задач по обеспечению безопасности всего общества при ликвидации последствий стихийных бедствий, аварий и катастроф. Возрастает значимость специалиста инженерной деятельности, умеющего предвидеть и предупреждать чрезвычайные ситуации, негативно влияющие на безопасность общества в целом. Так, Н.Г. Багдасарьян, цель инженерной деятельности видит сначала в определении материальных условий и искусственных средств, влияющих на природу в нужном направлении, заставляющих ее функционировать так, как это нужно для человека, и лишь потом на основе полученных знаний задавать требования к этим условиям и средствам, а также указывать способы и последовательность их обеспечения и изготовления. [2]

В жизни современного общества инженерная деятельность играет возрастающую роль, что обусловлено про-

блемами более рационального использования научных знаний, значимостью для жизни человека решений, принимаемых и реализуемых инженерами в ходе конструирования искусственной окружающей среды — техносферы. По мнению академика Н.Н. Моисеева, «человечество вступило в новую эру своего существования, когда потенциальная мощь создаваемых им средств воздействия на среду обитания становится соизмеримой с могучими силами природы планеты». [11] Это внушает и гордость и опасение, так как чревато последствиями, которые могут привести к уничтожению цивилизации и даже всего живого на Земле.

Таким образом, современному обществу необходимы специалисты с высшим техническим образованием, которые могли бы контролировать, оценивать и следить за изменениями, происходящими в техносфере. Возникновение проблемы безопасности жизнедеятельности означает, что наступила новая, постиндустриальная эпоха — предсказанная в 1920-х годах В.И. Вернадским «новая стадия в истории планеты, при которой впервые человек становится крупнейшей геологической силой». [7]

Будущий инженер безопасности жизнедеятельности в настоящее время должен реально оценивать важность своих профессиональных знаний для комфортного существования всего человечества и планеты в целом. В 21 веке, с развитием техносферы, во много раз возросла ответственность инженеров, как утверждает В.Л. Романовский, и как следствие, должны возрасти требования к уровню технического образования. Задачи, которые возникли с усложнением технических систем, должны будут решать нынешние студенты технических вузов. [12] Таким образом, профессиональная подготовка инженера безопасности жизнедеятельности должна соответствовать требованиям времени и уровню воздействия состояния техносферы.

По мнению Е.В. Муравьевой, В.Л. Романовского, будущий инженер безопасности жизнедеятельности должен «чётко понимать экологические последствия чрезвы-

чайных ситуаций, для этого важно владение математическим аппаратом и методами математического моделирования, знание теории вероятности и взаимосвязей в современных технико-экологических комплексах». В основу технического образования, как считают ученые, необходимо положить обстоятельное изучение теоретических, базовых (фундаментальных) дисциплин: математики, механики, физики и химии. [12]

Рассматривая роль «точных» дисциплин в образовании, А.М. Новиков отмечает: «Как только естествознание, математика, основы техники и технологии вошли в структуру образования, они стали менять человеческое мышление, придавая ему критически аналитическую рациональность, приучая людей к анализу явлений, к поиску альтернативных решений, к относительности систем отсчета, к четкости понятий и логических операций» [13]. Цели математического образования, с одной стороны, являются общеобразовательными, общими для всех инженерных специальностей, с другой — специальными, присущими лишь определенному профилю инженерной деятельности. При формировании содержания математического образования в технических университетах приходится учитывать и современный уровень развития производства, и прогноз научно-технического прогресса.

Проблемам безопасности техносферы посвящены труды академика В.А. Легасова, он утверждает, что «Образование должно стать настолько фундаментальным, чтобы выпускник мог спокойно сориентироваться в любой специальной области знания, которой коснулся по работе и выход видит в предпочтении вузами базовых, общих дисциплин — физики, химии, математики, обязательно экономики». [1]

В связи с этим, мы полагаем, что математические знания будущему инженеру безопасности жизнедеятельности необходимы и важны для его будущей профессиональной деятельности. Профессиональная деятельность будущего инженера, считает В.Л. Романовский, «будет тесно связана с математическим моделированием, а точнее, с математическими моделями, когда имеется математическое описание функционирования какой-либо системы или отдельных ее частей, установлены зависимости влияния одних элементов на другие». [12] Данные модели с определенной степенью соответствия описывают реальный физический процесс и позволяют проводить различные расчеты, осуществлять инженерное проектирование, прогнозировать работу и поведение объекта в условиях расчетного, определенного изменения параметров и факторов.

Технологию изучения явлений с помощью математических моделей, В.Л. Романовский, условно делит на четыре этапа:

1 этап — формулирование законов, связывающих основные объекты модели;

2 этап — составление в результате анализа модели теоретических результатов для сопоставления с экспериментальными данными. На данном этапе важную роль

приобретают математические знания, необходимые для анализа математической модели;

3 этап — определение того, удовлетворяет ли принятая модель критерию практики;

4 этап — анализ модели в связи с накоплением данных об изучаемых явлениях и ее модернизация.

При изучении безопасности и оценке риска большое значение имеет разработка имитационных моделей, являющихся разновидностью математического моделирования. Имитационные модели более близко отражают реальный объект, так как в большинстве случаев объекты представляют собой «человек — машина», где человек выступает как элемент общей системы и может оперативно вмешиваться в ход процесса. В последнее время широкое распространение получили имитационные модели в виде деловых игр. Деловые игры позволяют за счет многократного повторения различных ситуаций проводить обучение и тренировку играющего, выбирать и прогнозировать варианты, обеспечивающие наибольшую безопасность.

Согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования направления подготовки дипломированного специалиста 656600 «Безопасность жизнедеятельности», будущий инженер должен осуществлять такие виды профессиональной деятельности, как: научно-исследовательская; проектно-конструкторская; организационно-управленческая; эксплуатационная. Опираясь на стандарт третьего поколения выпускник безопасности жизнедеятельности должен обладать следующими общекультурными компетенциями: компетенции ценностно-смысловой ориентации; компетенции самосовершенствования; способность работать самостоятельно; способность использовать законы и методы математики, естественных, гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач; способность к абстрактному и критическому мышлению, исследованию окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов, способность к принятию нестандартных решений и разрешению проблемных ситуаций; способность применять на практике навыки проведения и описания исследований, в том числе экспериментальных.

Выпускник безопасности жизнедеятельности должен обладать следующими профессиональными компетенциями: в процессе проектно-конструкторской деятельности: в процессе научно-исследовательской деятельности: способность ориентироваться в основных проблемах техносферной безопасности; способность принимать участие в научно-исследовательских разработках по профилю подготовки: систематизировать информацию по теме исследований, принимать участие в экспериментах, обрабатывать полученные данные; способность решать задачи профессиональной деятельности в составе научно-исследовательского коллектива.

В исследовании И.Д. Белоновской, понятие инженерная компетентность специалиста представлена как, «интегративное профессионально-личностное качество.

Сущностью его является готовность специалиста решать актуальные и перспективные инженерные проблемы, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты инженерно-технической деятельности, необходимость постоянного самосовершенствования и ориентации на профессиональную успешность». [6]

Математические компетенции по своему типу относятся к предметным компетенциям. Они формируются средствами содержания математического образования. Как отмечает Л. И. Майсеня, математическая компетенция рассматривается как совокупность образовательных математических знаний, умений и навыков, обеспечивающих возможность решения определенного круга теоретических и практических задач. [9]

Мы придерживаемся мнения Э.Н. Гусинского, который сформулировал три уровня математической компетентности:

— первый уровень (уровень воспроизведения) — это прямое применение стандартных приемов, распознавание математических объектов и свойств, применение известных алгоритмов и технических навыков, работа со стандартными, знакомыми выражениями и формулами, непосредственное выполнение вычислений;

— второй уровень (уровень установления связей) строится на репродуктивной деятельности по решению задач, ее содержание подсказывает, материал какого раздела математики необходимо использовать и какие известные методы применить;

— третий уровень (уровень рассуждений) строится как развитие предыдущего уровня, для решения задач этого уровня требуются определенная интуиция, размышления и творчество в выборе математического инструментария, интегрирование знаний из разных разделов курса математики, самостоятельная разработка алгоритма действий, требуется найти закономерность, провести обобщение и объяснить или обосновать полученные результаты. [8]

В состав математических компетенций М.В. Носков и В.А. Шершнева включают:

1) психологическую готовность применять математические знания в профессиональной деятельности;

2) опыт применения знаний в квазипрофессиональной деятельности;

3) уверенность в своих возможностях успешно использовать математические методы при решении задач будущей профессиональной деятельности;

4) желание и готовность познавать новое, выходящее за рамки привычной деятельности. [14]

В нашем исследовании мы рассматриваем математические знания как знание, понимание и воспроизведение фактов математической науки изучающей пространственные формы и количественные отношения, а

также математические знания как результат процесса познания действительности в виде математических моделей или структур. Фундаментальность математических знаний (особенно по классической высшей математике) заключается в том, что они методологически значимы, имеют «абсолютный» характер. По мнению Н.В. Михайловой «Специфика математического знания проявляется в том, что математические идеи оказывают огромное влияние не только на человеческое мышление в целом, но и на практическое мышление». [10] Полученные на их основе умения думать, сформированные мыслительные операции способствуют формированию математической компетентности.

В нашем исследовании мы считаем, что для инженера безопасности жизнедеятельности важно не только накопление математических знаний, необходимо умение и навык извлечение и применение математических знаний, своевременное использование в нужный момент т.е. актуализация.

В философском энциклопедическом словаре «актуализация» (лат actualis — деятельный, действительный, настоящий) — это извлечение из памяти и перевод знаний, умений, навыков, форм поведения и эмоционального состояния в актуальное действие и рассматривается как понятие, означающее изменение бытия. Актуализация знаний — выполнение действий, состоящих в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти с целью последующего использования его при узнавании, припоминании, воспоминании или непосредственном воспроизведении.

Мы рассматриваем актуализацию математических знаний будущего инженера безопасности жизнедеятельности как своевременное применение им математических знаний, умений и навыков в учебно-профессиональных ситуациях, в решении практико-ориентированных заданий и задач. Важно отметить, что в рамках нашего исследования речь идет о профессиональной подготовке будущего специалиста, которая нацелена на актуализацию математических знаний личности будущего инженера безопасности жизнедеятельности через формирование математических знаний и умений самостоятельно формулировать и решать практико-ориентированные задания в соответствии с направлением профессиональной деятельности. Успешное выполнение практико-ориентированных заданий может быть обеспечено, по мнению Э.Н. Гусинского, только при ориентации учебного процесса на решение подобных задач. Умение решать практико-ориентированные задания будут способствовать повышению уровня математической компетентности, следовательно, увеличивать качество профессиональной подготовки будущего инженера безопасности жизнедеятельности.

Литература:

1. Бабаев, Н.С., Кузьмин, И.И. Легасов, В.А. «Проблемы безопасности на атомных электростанциях, 1980. «Природа» № 6, с. 30–43.

2. Багдасарьян, Н.Г., Кансузьян, Л.В. Немцов, А.А. Инновации в ценностных ориентациях студентов // Социологические исследования, 1995, №4. - с. 125–129.
3. Безопасность жизнедеятельности: Учебник / Под ред. Проф. Э.А. Арустамова. – 10-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», – 2006. – 476 с. ISBN 5–94798–832–1
4. Белов, П.Г. Системный анализ и моделирование опасных процессов в техносфере: учеб. пособие для вузов / П.Г. Белов. – М.: Академия, 2003. – 512 с. – (Высшее профессиональное образование). – Библиогр.: с. 504. – ISBN 5–7695–1039–0.
5. Белов, С.В., Ильинская, А.В. «Безопасность жизнедеятельности» Учебник для вузов. Под ред. С.В. Белов, А.В. Ильинская. М.: Высш. шк., 2004. – 606 с.
6. Белоновская, И.Д. Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса: авт. дисс... докт. пед. наук: 13.00.08 / И.Д. Белоновская. – Оренбург, 2006. – 46 с.
7. Вернадский, В.И. Несколько слов о ноосфере. // Владимир Вернадский: Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. / Сост. Г.П. Аксенов. – М.: Современник, 1993.
8. Гусинский, Э.Н. Этапы обретения компетентности. / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова // Развитие и оценка компетентности: тез. докл. конф. – Москва, 1996 / Под ред. В.И. Белопольского и И.Н. Трофимовой. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – с. 29–31.
9. Майсеня, Л.И. Развитие содержания математического образования учащихся колледжей: теоретические основы и прикладные аспекты: монография / Л.И. Майсеня. – Минск: МГВРК, 2008. – 540 с. ISBN 978–985–526–002–9
10. Михайлова, Н.В. Загадка «непостижимой эффективности математики» и математический платонизм / Н.В. Михайлова // Матэматыка: праблемы выкладання. – 2007. – № 1. – С. 12–18.
11. Моисеев, Н.Н. Экология человечества глазами математика (Человек, природа и будущее цивилизации). М., 1990.
12. Муравьева, Е.В., Романовский В.Л. Прикладная техносферная рискология. Экологические аспекты. – Казань, 2007.
13. Новиков, А. Образование и экономика: кто кому поможет? / А. Новиков // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 10–19.
14. Носков, М.В. Качество математического образования инженера: традиции и инновации / М.В. Носков, В.А. Шершнева // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 35–42.
15. Чернова, Н.М., Былова А.М. Общая экология. Учебник для биологических факультетов педвузов. – Изд-во Дрофа. 2004. – 412 с.

Значение этнокультурного компонента на занятиях по иностранному языку в ВУЗе

Федорова Марина Леонидовна, старший преподаватель
Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова (Казахстан)

Внепростой переходный период становления новых политических, экономических, социальных формаций, который переживает большинство стран СНГ существует большая опасность того, что общество постепенно теряет основные средства воздействия на личность. Большинство старых общественных институтов разрушено и не функционируют (комсомол, пионерия и т.п.) и только предпринимаются попытки создать новые. Нельзя сбрасывать со счетов и процессы глобализации, которые активно идут в настоящее время и затрагивают все аспекты нашей жизни без исключения. Представители разных национальностей, культур, вероисповеданий живут и работают в тесном контакте друг с другом.

Поскольку процесс обучения неотделим от процесса воспитания, в подобной ситуации именно образовательные институты, могут сыграть огромную роль в плане

воспитания личности, способной приспособиться к жизни в современных полиэтнических условиях. Неоценимую помощь в этом может сыграть этнокультурное наполнение содержания образования.

Среди множества учебных дисциплин предмет «иностраный язык» занимает особое место. И его своеобразие заключается в том, что в ходе его изучения обучаемые приобретают не знания основ науки, а формируют умение и навыки пользоваться чужим языком как средством общения, средством получения новой и полезной информации

Воспитательная сущность обучения состоит в том, чтобы, развивая умственные силы и способности студентов, сформировать двуязычную и поликультурную личность с точки зрения обучения иностранным языкам. Под этнокультурным компонентом обучения понимается вос-

питание этнокультурной личности средствами иностранного языка. [1]

Язык является наиболее полным показателем культуры. Общеизвестно, что центральной фигурой коммуникативного процесса является человек, а орудием, средством общения — язык. И чем сильнее различие между языками и культурами, тем сложнее овладеть иностранным языком как средством общения. Межэтническая коммуникация реализуется во взаимосвязанной системе человек — язык — культура и носит комплексный характер.

Изучение языка невозможно без изучения культуры носителей языка, что дает возможность расширить кругозор, в том числе и в сфере этнокультурных ценностей различных народов, сравнивать, анализировать их. Это способствует развитию толерантного отношения к представителям других этносов.

Передовая практика обучения студентов иностранному языку показывает, что эффективность обучения во многом зависит от умения преподавателя создать на занятии и вне занятия ситуации общения, сотрудничества, межличностного взаимодействия на языке (т.е. согласовать мотив учения и мотив общения). Коммуникативная компетенция — это способность вступать в коммуникацию, общение. Учет этнокультурного аспекта на занятиях иностранного языка позволяет организовать учебный процесс таким образом, что формирование грамматического материала происходит параллельно с систематическим усвоением информации этнокультурного характера и повышает эффективность работы по развитию иноязычной речи.

Преподаватель иностранного языка всегда найдет интересный материал, который можно умело и эффективно использовать на занятиях. Это позволит соединить традиции и опыт этнопедагогики, методики обучения иностранного языка в решении образовательных и воспитательных задач, поставленных обществом. [2]

В настоящее время в программу обучения студента (силлабус) по иностранному языку наряду с лингвострановедческим аспектом включен и этнический, с тем, чтобы студенты могли рассказать о культуре, географии, политическом положении страны изучаемого языка и о своей родной страны. В результате студенты могут средствами иностранного языка описывать факты и явления, связанные с родной региональной культурой, и, следовательно, в процессе реальной коммуникации способны транслировать ее своеобразие и сделать ее достоянием мировой культуры. В связи с этим одной из задач образования средствами иностранного языка является развитие основ культуры описания родной культуры в терминах, понятных для членов международного сообщества. Необходимо сформировать у студентов коммуникативные умения, обеспечивающие использование иностранного языка в ситуациях иноязычного общения, связанных с региональной культурой. При этом предусматривается не только усвоение информации о регионе проживания, но и осознание проблем, с которыми сталкиваются жители ре-

гиона, размышление над ними, их анализ, поиск путей решения, сравнение с аналогичными проблемами, волнующими страны изучаемого языка, а также рассмотрение их сквозь призму мировой культуры.

Актуальной проблемой вузовской методики обучения иностранного языка является проблема совершенствования речевой деятельности студентов, в том числе и говорения (монологической и диалогической речи) путем использования материалов местной этнокультуры.

Учебники, которыми мы пользуемся на занятиях, не всегда содержат необходимую этническую информацию или не могут полно отразить актуальный материал ввиду того, что он быстро устареет. Возникает необходимость привлечения дополнительного материала, связанного с окружающей нас действительностью, отражающего события в нашей стране и за рубежом, а также местный краеведческий материал. Привлечение материала, отражающего связь с реально происходящими событиями, способствует тому, что общение приобретает коммуникативно-мотивированный характер, так как обучаемые охотно и с интересом говорят о том, что им близко и понятно, испытывают удовлетворение от того, что могут говорить на иностранном языке о событиях, которые их волнуют, о которых они хорошо осведомлены.

Работа с текстом является обязательным компонентом любого занятия по иностранному языку и позволяет реализовать многие образовательные и воспитательные задачи занятия.

Для проведения разнообразной работы по развитию иноязычной речи студентов необходимы хорошо продуманные и правильно соотношенные один с другим по грамматической и лексической трудности тексты. Обязательным условием успешной работы над текстом является регулярное повторение их в виде ответов на вопросы по тексту, беседы, пересказ, изложение. Подобная работа увеличивает лексический запас студентов, развивает их речь. Тексты этнокультурного характера как познавательны, так и воспитательны. Проводя сопоставления с родным языком, отыскивая параллели, студенты начинают смотреть по-другому и на родной язык. У них появляется вкус к языку. [3]

Обращение к материалам этнического характера приближает иноязычную коммуникацию к личному опыту учащихся, позволяет им оперировать в учебной беседе теми фактами и сведениями, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни, в условиях бытия в родной для них культуре. Знакомясь с иноязычной культурой, учащиеся постоянно сравнивают её с родной культурой. Поэтому, чем обширнее та область знания фактов родной культуры, которой оперируют учащиеся, тем продуктивнее работа по ознакомлению с иной культурой.

Традиционно полезными в плане формирования как коммуникативной, так и этнокультурной компетентностей студентов являются материалы, связанные с историческими, экономическими, социальными фактами. Значимость материалов такой направленности очень высока

именно в возрасте, когда происходит активное становление личности, формируется мировоззрение, вырабатывается социальная позиция. В этом возрасте студенты уже обладают массой гуманитарных и социокультурных знаний, что позволяет им:

- устанавливать и применять различные межъязыковые и межпредметные связи, используя свои знания и опыт;
- переходить от простого усвоения учебного материала, предлагаемого или рекомендуемого преподавателем, к активному приобретению знаний, к самостоятельному определению своих языковых потребностей и целенаправленному поиску необходимого материала.

Многие преподаватели проводят работу с подобными материалами в виде проектов, которые позволяют учащимся выразить свои идеи в удобной для них форме.

Если позволяет уровень языковой подготовки студентов, то для формирования этнокультурных ценностей представляется возможным использовать элементы тренинговой работы. Можно переложить на иностранный язык упражнения, используемые социологами и психологами, направленные на осознание и актуализацию этнической идентичности, такие как: «Кто я?», «Цветок», «Музей родной культуры», «Моя визитка», «Групповая визитка», «Мое любимое место», интервью, незаконченные предложения. Они могут послужить основой для дальнейшей дискуссии и способствовать развитию как речевых навыков и умений, так и осознанию важности этнокультурных ценностей. [5] При этом содержание же основных психологических терминов (например, этническая

идентичность) можно и не раскрывать, вводя при этом такие, вполне понятные для каждого, представления как:

- Народ и осознание связи с ним;
- История народа;
- Семья (особенно прародительская), семейная история и семейные традиции.

Интересными в плане осознания собственной этнической и гражданской идентичности могут быть упражнения, направленные на постижение истории народа и страны через историю своей семьи. Студентам предлагается выстроить на одной линии наиболее значимые события, произошедшие после их рождения и происходившие до их рождения. Получившаяся хронологическая прямая у некоторых студентов иногда начинается от таких важнейших исторических событий, продолжается знакомством родителей, а заканчивалась окончанием школы, поступлением в институт, т.е. очень личными ситуациями.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование разносторонне развитой поликультурной личности, ее мировоззрения, чувства патриотизма и национального достоинства возможно при системном освоении национальной культуры через различные формы работы со студентами. В процессе воспитания этнокультурные ценности могут явиться фундаментом не только для этнического самоопределения личности, вызывать чувство гордости и удовлетворения от сознания принадлежности к тому или иному народу, но и способствовать формированию позитивного межэтнического взаимодействия, что приобретает особую актуальность в современной действительности.

Литература:

1. Курманаева Д.К. Региональный компонент как средство поликультурного развития личности. Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, г. Астана, Казахстан, 2008
2. Жетписбаева Б.А. Этнопедагогические основы содержания воспитания в школах Казахстана и Германии (сравнительный аспект) дисс. на соискание ученой степени к.п.н. — Караганда, 2001.
3. Кажигалиева Г. Культурологический аспект в работе над художественным текстом. Алматы, 2000
4. Ильинова Н.А. Этнокультурные ценности и традиции как фактор социализации личности в современных условиях, дисс. на соискание ученой степени к.соц.н. — Майкоп, 2003

Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе вуза

Чупрова Лариса Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент
Магнитогорский технический университет им. Г.И. Носова

Современный период развития общества характеризуется изменениями, которые затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. Быстрый темп социально-экономических преобразований в стране, смена ценностных ориентаций в обществе, увеличивающийся объем информации и наметившаяся тенденция к расширению управленческих функций в профессиональной дея-

тельности обусловили изменение требований, предъявляемых обществом к системе высшего профессионального образования в вопросах подготовки будущих специалистов.

Сегодня, как никогда, приобретают практическую значимость умения специалиста адекватно воспринимать сложные ситуации жизни, правильно их оценивать, бы-

стро адаптироваться к новым познавательным ситуациям, целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, искать и дополнять её недостающей, знать закономерности её оптимального использования, прогнозировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал.

В материалах Болонского семинара (Словения, 2004 г., Берген, 2005 г. и др.) отмечается, что высшее образование должно становиться все более конкурентоспособным, а т.к. знания быстро устаревают, это противоречие может быть преодолено с помощью гибкой системы образования. На каждом уровне обучения необходимо развивать у студентов творческое мышление, исследовательские умения, без которых трудно как продолжать образование, так и реализовываться на рынке труда.

В связи с этим современный специалист должен владеть не только необходимой суммой фундаментальных и специальных знаний, но и определёнными навыками творческого решения практических задач, постоянно повышать свою квалификацию, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Все эти качества необходимо формировать в вузе. Воспитываются они через активное участие студентов в научно-исследовательской работе, которая на современном этапе приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста.

Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности отражена в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) и является обязательной составной частью модели специалиста высшего профессионального образования.

Многoletний опыт работы в вузе показывает, что в последние годы научно-исследовательская работа студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования организована не лучшим образом, значительная часть студенческого контингента отошла от активного участия в научной работе и научно-техническом творчестве, в том числе из-за недостаточности средств в вузах на эту деятельность, нехватки ресурсов на поддержание и развитие её материально-технического оснащения и стимулирование её участников, что значительно ослабило влияние этого фактора на их профессиональное становление, поэтому у значительной части студентов за время обучения не сформированы умения исследовательской деятельности. В то же время, важность проблемы формирования исследовательских умений студентов подтверждает анализ большого числа профиограмм специалистов разных направлений, в которые включены умения формулирования и решения проблем, системного анализа, абстрагирования, формализации и др. В этой связи назрела необходимость разработки системы научно-исследовательской работы в вузе на основе обучения творческому подходу к практическому использованию полученных образовательных, научных и технических знаний.

Рассматриваемая проблема не является новой. Организация исследовательской деятельности студентов в

вузе и ее методическому обеспечению посвящены работы Л.Ф. Авдеевой, Г.Н. Александровой, А.Н. Алексеевой, В.И. Бабурова, М.А. Байдан, В.И. Грошева, В.Е. Евлютиной, В.И. Загвязинского, С.И. Зиновьева, Н.В. Кузьминой, В.С. Кузнецовой, И.Я. Макаровой, М.И. Махмутова, Г.А. Николаева, Е.С. Спициной, Г.М. Храмовой и др.

В рамках этого направления обсуждается и проблема формирования исследовательских умений (Д.Б. Богоявленская, Е.Г. Бушканец, Н.Е. Варламова, В.П. Кваша, О.И. Митрош, А.И. Цесник).

Исследовательская деятельность как средство развития личности представлена в трудах В.И. Гинецинского, В.И. Журавлева, В.И. Загвязинского, И.А. Зимней, Т.И. Ерофеева, И.И. Ильясова, А.В. Коржуева, В.В. Краевского, А.М. Новикова, В.А. Попкова, В.А. Сластенина, М.Г. Ярошевского и др.

Традиционно понятие «научно-исследовательская работа студентов» (НИРС) отождествляется с формами привлечения студентов к научной работе кафедр, а также кафедральных и вузовских лабораторий, выполнению учебных исследовательских работ, реальных курсовых и дипломных работ, участию в конференциях, семинарах, конкурсах, выставках и т.п., что является не совсем правильным. Так, из исследований Ю.Д. Амирова, О.И. Алексеевой, Г.М. Дергача, Е.С. Жарикова, Т.В. Кудрявцева, Е.А. Милеряна, В.М. Петрова, Г.А. Посадовой, И.Е. Рисина, Д.М. Рухляева, Л.П. Тарвида, З.А. Шахмарданова, П.М. Якобсона и др. видно, что определяющей стороной эффективности НИРС является ее организация и управление. Анализ работ перечисленных авторов показывает, что ведущими принципами организации НИРС как системы является обеспечение органического единства научного и учебного процессов и на этой основе повышение качества подготовки специалистов, усиление связи науки с производством, ускорение научно-технического прогресса.

Довольно часто научно-исследовательская работа отождествляется с научным творчеством студентов. На наш взгляд, научно-техническое творчество — понятие более емкое, чем НИРС. Мы полагаем, что конечным результатом творчества является обязательно создание чего-то нового, исследование неизвестного. Данное понятие широко используется в работах Л.Г. Квиткиной, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, П.И. Пидкасистого, В.Г. Разумовского и др. Существует и другая трудность в определении понятия «научно-исследовательская работа», связанная с тем, что в вузах разделяют НИРС на проводимую во внеучебное время и в учебном процессе. Так, Э.Ю.В. Трувяли, Т.Э. Хансоон [2] используют термин «УИР» (учебно-исследовательская работа) для обозначения такой формы исследовательской работы, при которой в учебных планах специально отводится время в объеме не менее 30 часов в семестр. Я.В. Хомяк подчеркивает, что это «продуманное комплексное и обязательное обучение всех студентов основам и навыкам исследований применительно к избранной специальности в рамках учебного процесса в период производительных практик, на стадии дипломного

проектирования» [4, с. 18]. В то же время И.И. Новиков, утверждает, что «название учебно-исследовательская работа нелогичное, т.к. любая работа, выполняемая в соответствии с учебным планом, является учебной» [1, с. 37].

Г.И. Хмара и Л.С. Тетерская [3] считают, что «НИРС» — понятие емкое и многогранное. Оно включает в себя следующие компоненты:

1) процесс формирования качеств, навыков, умений научно-исследовательской деятельности у студентов от курса к курсу с учетом особенностей вуза, факультета и специализации (с какой целью и что формируется);

2) систему методов, форм и средств формирования данных качеств, навыков, умений (как и через что формировать);

3) систему и структуру субъективно-объективных связей в процессе формирования качеств, навыков, умений НИРС (кто формирует и у кого формируется, каково взаимодействия формирующего и формирующихся);

4) эффективность процесса, системы и подсистемы НИРС (с каким эффектом). Данный компонент расчленяется на:

- эффективность массового охвата студентов НИРС;
- эффективность воздействия НИРС на развитие творческих способностей и овладение методами индивидуального и коллективного творчества;
- эффективность качественного содержания и вклада студентов в науку;
- эффективность воздействия субъекта на объект процесса формирования качеств, навыков, умений НИРС;
- эффективность методов, форм и средств на процесс формирования субъекта творчества.

В нашем исследовании понятие «научно-исследовательская работа студентов» включает в себя следующие элементы:

- обучение студентов основам исследовательского труда, привитие им определённых навыков;
- выполнение научных исследований под руководством преподавателей.

Правильно организованная и спланированная научно-исследовательская работа студентов в процессе обучения в вузе выполняет ряд функций:

— *образовательную*: овладение теоретическими (научные факты) и практическими (научные методы исследования; методики проведения экспериментов; способы применения научных знаний) знаниями;

— *организационно-ориентационную*: формирование умения ориентироваться в источниках, литературе; развитие умений организовывать и планировать свою деятельность; выбор методов обработки информации;

— *аналитико-корректирующую*: связана с рефлексией студента, его самоанализом, самосовершенствованием планирования и организации своей деятельности; коррекцией и самокоррекцией учебно-познавательной деятельности;

— *мотивационную*: развитие и усиление интереса к науке в процессе осуществления научно-исследователь-

ской деятельности, познавательных потребностей, убеждения в теоретической и практической значимости разрабатываемого научного знания; развитие желания глубже познакомиться с проблематикой изучаемой области научного знания, разнообразием точек зрения; стимулирование самообразования, саморазвития;

— *развивающую*: развитие критического, творческого мышления, умения действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, умения обосновывать, отстаивать свою точку зрения; понимание развития мотивации (интереса, стремления к познанию), развитие способностей (познавательных, коммуникативных, специальных способностей и др.);

— *воспитывающую*: становление нравственного и правового самосознания; воспитание способности к адаптации в изменяющейся социальной среде; формирование адекватной самооценки, ответственности, целеустремленности, волевого саморегулирования, смелости в преодолении трудностей и других способностей и черт характера. Воспитывающая функция включает также воспитание профессионального призвания, профессиональной этики.

В системе высшего профессионального образования можно выделить несколько направлений по применению и внедрению видов и форм научно-исследовательской деятельности студентов:

— обогащение традиционных академических форм организации учебного процесса (лекций, семинаров, практических и лабораторных занятий) выполнением задач исследовательского типа;

— развитие внеучебных форм вовлечения студентов в научную деятельность (например, написание научных докладов, статей, подготовка сообщений; проведение олимпиад и научных конференций; разработка проектов для получения ГРАНТов; факультативные формы обучения; формы научного сотрудничества вуз — производство и др.);

— внедрение менее распространенных специфических для высшего образования коллективных форм научно-практической деятельности студентов (научные исследовательские кружки, коллективы молодых исследователей и др.).

В рамках учебного времени при обогащении традиционных форм организации учебного процесса развитие исследовательских умений и способностей студентов возможно в случае использования средств развивающего обучения: проблемного, исследовательского, проектного, эвристического, главная задача которых — постановка познавательных противоречий в процессе изучения той или иной дисциплины.

В связи с этим формы и методы привлечения студентов к научному творчеству можно разделить на научно-исследовательскую работу, включенную в учебный процесс и следовательно, проводимую в учебное время в соответствии с учебными планами и рабочими программами (специальные лекционные курсы по основам научных иссле-

дований, различного вида учебные занятия с элементами научных исследований, учебно-исследовательская работа студентов), а также на научно-исследовательскую работу, выполняемую студентами во внеучебное время.

Важной формой научно-исследовательской работы студентов, выполняемой в учебное время, является внедрение элементов научных исследований в лабораторные работы. При выполнении таких работ студент самостоятельно составляет план выполнения работы, подбирает необходимую литературу, проводит математическую обработку и анализ результатов, оформляет отчёт.

Для младших курсов основными формами НИРС в рамках учебного процесса являются подготовка рефератов, индивидуальных домашних заданий с элементами научного поиска, участие в предметных кружках.

Основной формой НИРС, выполняемой во внеучебное время, является привлечение студентов для выполнения научных исследований, проводимых кафедрами по госбюджетной и хоздоговорной тематике. Обычно в группу, занимающуюся решением определённой научно-технической задачи, включается несколько студентов, как правило, различных курсов. Это позволяет обеспечить преемственность, непрерывность и четкую организацию их работы. Работа проводится по плану-графику, утверждаемому научным руководителем. Руководство работой студентов осуществляют преподаватели, научные сотрудники, инженеры и аспиранты, работающие в группе.

Литература:

1. Научное творчество: особенности и актуальные проблемы. Сб. статей, АН СССР, Свердловск, 1984. — 149 с.
2. Труевяли Э.Ю.В. Студенческая научная работа и ее исследование. — материалы научно-методич. конференции «Проблемы педагогики высшей школы.» — Тарту: ТГУ, 1972, с. 80—82.
3. Хардин Ю.А. Инициатива в научном творчестве. // Научное творчество: особенности и актуальные проблемы. Свердловск, 1984. — с. 94—103.
4. Человек как субъект социологического исследования. / Под общ. ред. Л.И.Спиридонова и др. — Л.: ЛГУ, 1997. — 196 с.

Профессиональная подготовка студентов вуза как целостная педагогическая система

Шанц Евгения Альфридовна, кандидат педагогических наук, доцент
Шадринский государственный педагогический институт (Курганская обл.)

Успешное развитие туристской индустрии определяется качеством профессиональной подготовки специалистов, способных выдержать конкуренцию на рынках труда в сфере туристско-экскурсионной деятельности.

В современной науке понятие «профессиональная готовность» связывается с профессиональным обучением и отражает процесс овладения знаниями, умениями и навыками, необходимыми для профессиональной деятельности. Однако необходимо отметить, что подготовка к професси-

В качестве эффективных методов и форм, активизирующих исследовательские умения и творческий потенциал студентов, можно выделить следующие: использование эвристических методов, организация и проведение со студентами дискуссий, привлечение к участию в дискуссиях специалистов; привлечение студентов к разработке исследовательских проектов; привлечение студентов к работе в малых исследовательских группах в рамках проектного обучения.

Данные методы и формы обучения способствуют развитию продуктивного мышления студентов, их самостоятельности в учении, стимулируют выдвижение новых идей.

Таким образом, процесс подготовки будущих специалистов к научной работе будет результативным, если студенты будут вовлечены в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности. Поэтому на протяжении всего периода обучения студентов необходимо системно и целенаправленно осуществлять подготовку будущих специалистов к выполнению научной деятельности, создавать творческие группы с учетом научных интересов, способностей, возможностей и опыта научной работы студентов; обеспечить научно-исследовательскую базу; вооружать их методикой научной работы; создавать ситуации успеха при внедрении в практику научных результатов; поощрять творческую деятельность и самостоятельность исследователей при решении научных проблем.

ональной деятельности не может ограничиваться только овладением будущими специалистами туристской индустрии процессуальной стороной профессиональной деятельности. Необходима также целенаправленная деятельность по формированию и развитию профессионально — и лично-значимых качеств, обеспечивающих эффективность избранной деятельности. Поэтому мы рассматриваем профессиональную подготовку студентов вуза как целостную педагогическую систему, функциониру-

вание которой предполагает создание условий для развития личности будущего специалиста в сфере туристско-экскурсионной деятельности.

Педагогическая система понимается как «определенная совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [3, с. 341]. К основным характеристикам любой системы относят: оптимальность (выбор наилучшего, наиболее соответствующего определенным условиям и задачам варианта построения и функционирования системы); структурность (выделение компонентов системы, их упорядочение и классификацию); функциональность (выделение в качестве компонентов функций, регулирующих отношения и связи в системе); интегративность (результат объединения компонентов системы в целостность на основе выделения системообразующих компонентов, способствующих сохранению и функционированию целого).

В качестве необходимых и достаточных компонентов системы профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере туристской индустрии можно выделить структурные и функциональные компоненты.

Системообразующим компонентом профессиональной подготовки будущих специалистов выступает цель подготовки — формирование готовности к профессиональной деятельности. При этом готовность рассматривается как сложное интегративное личностное качество, характеризующее активно-действенное субъективное состояние личности и мобилизованность сил для выполнения поставленной профессиональной задачи. Данная цель реализуется в целостном образовательном процессе вуза, направленном на решение задач профессионального развития будущих специалистов в сфере туристско-экскурсионной деятельности и отражающем различные аспекты их профессионального становления.

Большинство авторов включают в состав готовности к профессиональной деятельности такие компоненты, как знания, умения и навыки, а также личностные характеристики специалиста. С учетом этого мы выделяем в составе готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности три взаимосвязанных аспекта: личностный; когнитивный и праксикологический, характеризующие соответственно нравственно-психологическую, теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности. Обобщение выделенных положений дает возможность выделить структурные компоненты системы профессиональной подготовки студентов вуза: когнитивный, деятельностный и личностный.

Когнитивный компонент отражает информированность студента о сущности и содержании избранной профессии, о требованиях к личности специалиста данного профиля, а также уровень знаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Личностный компонент характеризует степень нравственно-психоло-

гической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности. Он отражает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса к избранной специальности, удовлетворенности ее результатами, уровень развития мотивации профессиональной деятельности и участия в деятельности по самосовершенствованию. Деятельностный компонент готовности отражает степень практической готовности будущего специалиста в сфере туризма к профессиональной деятельности.

Данные компоненты отражают целостный характер феномена готовности к профессиональной деятельности и диалектическую взаимосвязь его составляющих, что дает основание рассматривать их как необходимые и достаточные для сохранения и развития системы профессиональной подготовки будущих специалистов к избранной специальности. Интеграция данных компонентов способствует достижению поставленной цели — обеспечению качественной подготовки специалистов, формированию у них готовности к самостоятельной профессиональной деятельности в сфере туристско-экскурсионной деятельности.

Профессионализм туристского менеджера оценивается двумя составляющими: способностью руководить и владением общими данными о предлагаемых услугах. Ведущими специалистами туристского бизнеса отмечается, что менеджеры и сотрудники туристских компаний владеют теоретическими знаниями, но в тоже время недостаточный уровень практического опыта работы в условиях реальной туристской структуры увеличивает время адаптации специалиста к практической деятельности. Отсюда следует, что эффективное решение указанной проблемы возможно на базе студенческого экскурсионного бюро (СЭБ). При этом определяющим является обеспечение практической направленности деятельности бюро и устойчивая мотивация обучающихся в вузе по выбранной специальности. Для достижения этой цели необходима систематизация форм и методов деятельности СЭБ в условиях вуза, ключевыми элементами которой являются: менеджмент, делопроизводство, работа с клиентами, работа с кадрами, маркетинг, реклама, анализ финансово-хозяйственной деятельности, бухгалтерский учет. Это обеспечит развитие у студентов организационных способностей, гибкости мышления, способности руководить, инициативности, склонности к творчеству, корректности, коммуникабельности.

Нами выявлены принципы организации практической деятельности студентов в условиях экскурсионного бюро, сущность которых сводится к следующему: принцип интеграции и дифференциации, предусматривающий включение студентов в различные виды деятельности, формирующие общие профессиональные знания и последующий выбор узконаправленного вида деятельности в соответствии с конкретными функциями реально занимаемой должности; принцип преемственности, непрерывности и последовательности, предусматривающий реализацию деятельности студентов, как старших, так и младших курсов вуза, включающий иерархию должностей и профессиональных видов труда; принцип самостоятельности

принятия решений и деятельности внутри бюро при методическом и деловом взаимодействии с администрацией вуза и ее подразделениями.

Разрабатывая модель деятельности студенческого экскурсионного бюро, мы старались усилить практическую направленность содержания работы на формирование готовности будущего специалиста туристского бизнеса, включать студентов в более активную профессиональную деятельность.

Студенческое экскурсионное бюро возникло в 2009 г. на базе факультета социального образования ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт».

Студенческое экскурсионное бюро — это не только учебная фирма, это реальная организационная структура, призванная оказывать туристские услуги, охватывающая все аспекты туристского бизнеса, это реальный процесс создания турпродукта в условиях существующего рынка спроса и предложения.

СЭБ имеет цели:

— содействие в социализации, адаптации и включении в общественную и социальную жизнь школьников, студентов вуза;

— формирование профессиональных умений и навыков в области туристско-экскурсионной деятельности;

— формирование профессионально важных качеств личности будущих специалистов в области туристской индустрии;

— взаимодействие школ города и района с вузом, при котором реализуется экскурсионная деятельность в рамках изучения соответствующих предметов, например, таких как: краеведение, история, география и т.д.

— осуществление и организация культурного досуга студентов, расширение их знаний в области истории и культуры города, района, области, истории вуза;

— организация взаимодействия с отделом образования города с целью расширения базы реализации дополнительной специализации «Образовательный сервис» студентов, обучающихся по специальности «Социально-культурный сервис и туризм».

Содержание студенческого экскурсионного бюро представляет систему выработки профессиональных знаний, умений и навыков, овладение которыми способствует лучшему усвоению теоретического материала, формированию профессионально-значимых качеств, развитию интереса к конкретному виду профессиональной деятельности. Содержание работы СЭБ нашло свое выражение в различных учебно-методических документах.

Преподаватели института активно участвуют в работе бюро. Это участие заключается, в основном, в чтении лекций, проведении практических занятий, в организационно-методических мероприятиях. Такое непосред-

ственное участие преподавателей в деятельности СЭБ, на наш взгляд, существенно повышает профессионально-образовательный и методический уровень деятельности бюро.

В результате анализа имеющегося опыта (Апакова Ю.П., Красюк Е.Р.) и выполненных нами исследований выявлены основные направления деятельности учебной фирмы в условиях вуза, отвечающие требованиям эффективной адаптации студентов к практической деятельности:

1. организация и проведение бесплатных экскурсий для школьников города и района, студентов вуза, клиентов комплексного центра социального обслуживания населения города;

2. организация и проведение бесплатных анимационных программ для школьников города и района, студентов вуза, клиентов комплексного центра социального обслуживания населения города;

3. организация и проведение платных туристских маршрутов для всех желающих;

4. ответственность за организацию, качество подготовки и проведения экскурсий, анимационных программ, туристских маршрутов, обслуживание туристов и экскурсантов;

5. использование автотранспорта вуза, а в случае необходимости аренда автотранспорта в других транспортных предприятиях;

6. систематическое обновление портфеля экскурсовода: разработка тематики экскурсий, туров, анимационных программ; путевой информации, методических разработок, подготовка индивидуальных текстов;

7. разработка рекламной продукции;

8. проведение маркетинговых исследований спроса населения на турпродукт;

9. работа в тесном контакте с культурно-просветительными учреждениями, музеями, архивами, учебными заведениями;

10. участие в научно-практических студенческих конференциях, совещаниях по вопросам туристско-экскурсионной деятельности;

11. ведение необходимой финансовой деятельности в соответствии с Положением о студенческом экскурсионном бюро.

Таким образом, необходимо отметить, что профессиональная подготовка студентов к работе в туристическом бизнесе представляет собой сложное целостное образование, ядром которого является понимание значимости субъект-субъектных отношений в профессиональной туристской деятельности, сформированность профессионально-значимых качеств личности, а также определенная совокупность специальных знаний и умений, определенный опыт их использования на практике.

Литература:

1. Апакова Ю.П. учебно-производственная практика студентов туристского вуза в условиях студенческого туристско-экскурсионного бюро: дисс....канд.пед.наук. — Сходня: РМАТ, 2002.

2. Красюк Е.Р. профессиональная подготовка студентов туристского вуза в условиях экскурсионного бюро: дисс.....канд.пед.наук: Москва, 2002.
3. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А.Мижериков; под общ. ред.П.И.Пидкасистого. — М.: ТЦ Сфера, 2004.

Субъектная активность как детерминант формирования субъектности студента университета

Шехавцова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент

На современном этапе развития педагогической науки проблема формирования субъектности студентов находится в стадии интенсивной разработки. Поскольку субъектность отражает целостную характеристику личности студента, которая раскрывается в совокупности деятельности и продуктивности, а также в саморегуляции профессионально-педагогической деятельности и в способности студента согласовывать реализацию своих действий с поставленной целью, в умении преобразовывать себя и окружающую действительность. На настоящий момент существуют различные взгляды ученых на становление и формирование субъектности студента (К. Абульханова-Славская, А. Брушлинский, Е. Волкова, С. Кашлев, Ф. Мухаметзянова, Т. Ольховая, О. Полушина, Е. Сергиенко, В. Сластенин, Д. Тырсинов) и субъектную активность (Л. Абдалина, А. Деркач, В. Петровский, Т. Решетова, Э. Сайко, Е. Уваров и др.).

Актуальность данной проблемы заставила нас обратиться к широкому кругу научных исследований, что позволило определить цель статьи — на основе теоретического анализа научных исследований определить понятие субъектная активность студента как детерминанту формирования субъектности студента университета.

Прежде чем детально рассмотреть субъектную активность студента как детерминанту формирования субъектности, необходимо уточнить, что мы понимаем под понятием «детерминант» с психолого-педагогической точки зрения. Слово детерминант имеет значение «определяющий, определять», то есть методологически базовый. В философском понимании «детерминизм» имеет значение общепризнанная причинно-следственная взаимосвязь в процессах и взаимодействиях. В педагогической теории дискуссия о детерминантах содержания образования продолжают и на сегодняшний день. Так, в педагогическом контексте, детерминантами ученые считают «... факторы, которые определяют структурные компоненты содержания образования и их взаимосвязь» [9, с. 217]. Таким образом, детерминанты — факторы, которые определяют структурные компоненты субъектности студента университета. Так, субъектная активность является одним из детерминантов формирования субъектности студента.

С психологической точки зрения активность — это не качество сознания, а качество субъекта и личности сту-

дента как субъекта. Активность проявляется и мобилизуется не постоянно, а в определенное время и в определенной форме.

В контексте изучения деятельности и поведения личности Т. Решетова отмечает, что в любых формах человеческой активности, в тех ее элементах, которые не осознаются и не планируются, представлен стиль индивидуальности, репрезентированный в стиле поведения субъекта. При этом необходимо учитывать, что деятельность и поведение неразрывные акты в любом акте психической деятельности субъекта, именно поведение обеспечивает личностный и индивидуальный оттенок деятельности [8, с. 103].

Значительным для нашего исследования является соотношение таких понятий как «активность» и «деятельность», так как они тесно взаимосвязаны при формировании субъектности студентов. По мнению знаменитого ученого К. Абульханова-Славской: «принципиальным отличием активности от деятельности является то, что деятельность исходит от потребности в предмете, а активность — от потребности в деятельности» [1, с. 77]. Поэтому потребность в деятельности возникает у студентов в общем контексте жизнедеятельности и в жизненных ориентациях. Очевидно, активность как особое качество субъекта в системе его социальных взаимосвязей, которое является неким посредником между элементами системы, а именно деятельностью и общением.

В контексте определения субъектной активности студента, мы считаем необходимым дифференцировать понятия «активность субъекта» и «субъектная активность». По мнению Е. Уварова, активность субъекта представляет деятельность, а «субъектная активность» определяет направление определенной деятельности. Так, субъектная активность определяется целями саморегуляции в процессе достижения цели, используя разные компоненты своего собственного субъектного опыта. Автор определяет термин субъектная активность как особое качество личности, обуславливающее ее становление как целого, автономного саморазвивающегося субъекта на основе потребности к самоактуализации [10, с. 13–15].

Проявления субъектной активности студента возможны в разных сферах жизнедеятельности: общении, предметно-практической деятельности, познании и др.

Субъектная активность детерминирует характеристики личности студента:

- степень владения целостными способами деятельности;
- использование объективных и субъективных способов реализации деятельности;
- интегрирование внешних и внутренних условий деятельности [7, с. 136].

Очевидно, субъективная активность студента зависит от его возможностей, которые были даны ему от природы и были приобретены в учебно-воспитательном процессе, а также в соответствии с социальными потребностями субъект создает собственную линию поведения для преобразования реальности и собственной жизни.

Однако, сводить процесс формирования субъектности студентов только благодаря субъектной активности студента было бы недостаточно. В контексте сказанного, безусловно субъектный потенциал студента также будет способствовать формированию субъектности студента.

С педагогической точки зрения Н. Мерзлякова подчеркивает зависимость качества профессиональной деятельности студента от уровня аксиологического потенциала, при этом автор определяет понятие «потенциал» как многоуровневое интегративное динамическое новообразование, которое характеризуется наличием устойчивой системы ценностных ориентаций, которые определяют характер будущей профессиональной деятельности, готовность к усвоению ценностей и культуры [5, с. 35–36].

Тоже время проблема личностного потенциала в контексте субъектности учителя рассматривалась учеными И. Ильиной и В. Жилиевой, которые подчеркивают, что личностный потенциал субъектности учителя является способностью учителя к конструктивной и формирующей деятельности. Это обусловлено тем, что специфической особенностью профессионально-педагогической деятельности является высокая включенность в эту деятельность личности и ее мотивированность к дальнейшей творческой самореализации [4, с. 138].

В рамках нашего исследования для нас важным аспектом является определение профессионального потенциала личности. Так, исследуя теоретико-методологические проблемы жизненного потенциала личности, украинский ученый Н. Моринец пишет, что конструирование содержания понятия «профессионально-культурный потенциал личности» базируется на родовидовых отношениях понятий «развитие личности», «становление личности» и «потенциал личности». На пересечении этих понятий профессионально-культурный потенциал личности проявляется как сложное личностно-деятельностное образование, которое отображает совокупность особых потребностей, неактуализированных возможностей, ценностных отношений и личностных способов достижения личностью интеграции профессионально-культурных качеств, которые обеспечивают органическое соответствие культурной и профессиональной состав-

ляющих жизнедеятельность индивида, что задает позитивную направленность процесса его профессионально-культурного становления [6, с. 93–94]. В контексте сказанного, мы считаем, что профессиональный потенциал будущих специалистов входит в состав субъектного потенциала, который охватывает все сферы жизнедеятельности личности.

С позиций педагогической психологии субъектность рассматривается как потенциальность, которая происходит в онтогенезе и определяется как сложный структурированный процесс наращивания субъектного потенциала [2, с. 140–142].

В своих исследованиях М. Земцова и Е. Леонтьева рассматривают понятие «акмеологический потенциал педагога» как интегративное новообразование, объединяющее в себе такие характеристики учителя, которые являются основой для самостоятельной педагогической деятельности, постоянного самосовершенствования, достижения педагогического мастерства и помогает ему самореализоваться в профессиональном плане. По мнению авторов, структура акмеологического потенциала педагога включает в себя такие компоненты как: 1) ценностно-мотивационный (совокупность мотивов и ценностей, определяющих творческий характер педагогической деятельности, в достижении вершин педагогического мастерства, активную жизненную позицию и положительное отношение к своей работе); 2) когнитивный (система психолого-педагогических знаний, знаний основ самообразования и самовоспитания в процессе своей педагогической деятельности); 3) операционный (акмеологические умения выстраивать программу личностного развития и подбирать средства ее достижения, умение рефлексировать и прогнозировать результаты педагогической деятельности и отношения субъектов педагогического процесса, умения вносить коррективы в свою деятельность) [3, с. 138].

Таким образом, субъектная активность студента является детерминантом формирования его субъектности, сущность которой заключается в его умении ставить цель, оптимально процесс достижения педагогических целей, а также в умении организовать управление педагогическим процессом соответственно поставленной цели. Теоретический анализ понятия «субъектная активность» показывает, что концептуальными в определении данного понятия являются психолого-педагогические категории «самости»: самосознание, саморегуляция, самореганизация, саморазвитие, самоусовершенствование. По сути процесс формирования субъектности заключается в самосоздании и самоосуществлении личности студента, а субъектная активность является главной определяющей этого процесса. Более того, субъектный потенциал студента будет способствовать формированию субъектности студента, потому как раскрытие потенциала и его трансформация в субъектный потенциал способствует достижению поставленных целей и личностному усовершенствованию студента.

Литература:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни: монография / Ксения Александровна Абульханова-Славская. — М.: «Мысль», 1991. — 299 с.
2. Деркач А.А. Самореализация — основание акмеологического развития: монография / Анатолий Алексеевич Деркач, Эди Викторовна Сайко. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. — 224 с.
3. Земцова М.И. Теоретические предпосылки развития акмеологического потенциала студентов педагогических специальностей / М.И. Земцова, Е.А. Леонтьева // Педагогическое образование в России. — 2010. — №4. — С. 137–143.
4. Ильина И.В. Концептуальные основы профессионально-педагогической самореализации личности преподавателя вуза / И.В. Ильина, В.М. Жилиева // Психолого-педагогический поиск. — 2010. — № 2 (14). — С. 136–145.
5. Мерзлякова Н.С. Реализация организационно-педагогических русловий процесса формирования профессиональной мобильности студента университета в поликультурном образовании / Н.С. Мерзлякова // Педагогический журнал Башкортостана. — 2010. — № 3 (30). — С. 31–37.
6. Моринець Н. Теоретико-методологічні проблеми дослідження життєвого потенціалу особистості / Надія Моринець // Вища освіта України. — 2009. — №2. — С. 90–98.
7. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. — Оренбург, 2007. — 437 с.
8. Решетова Т.Я. Теоретические основы исследования стилевых характеристик психической активности субъекта / Т.Я. Решетова // Вестник ун-та Российской академии образования. — 2010. — № 2. — С. 101–107.
9. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под. ред. В.А. Сластенина. — 9-е изд. стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 576 с.
10. Уваров Е.А. Субъектная активность как ведущая детерминанта саморазвития студента в современном образовательном пространстве / Е.А. Уваров // Психология в вузе. — 2010. — № 1. — С. 8–25.

10. ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ, САМООБРАЗОВАНИЕ

Развитие профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью школ

Ефимова Наталия Геннадиевна, преподаватель
Институт развития образования Кировской области

Изменения, происходящие в экономической и социальной сферах современной России, вхождение нашей страны в общеевропейское и мировое образовательное пространство, требуют новых подходов к образовательной политике России, затрагивают все уровни образования (дошкольное, общее, профессиональное, постдипломное).

Инновационное развитие государства ставит перед системой образования дополнительные задачи, решение которых требует создания принципиально новых, отличных от ныне действующих подходов к совершенствованию профессиональной квалификации руководителей общеобразовательных учреждений. Особую важность в современных условиях приобретает решение задачи подготовки руководителей школ к управлению инновационной деятельностью общеобразовательного учреждения.

Анализ научной литературы показывает, что на сегодняшний день учеными изучены различные аспекты инновационных процессов в образовании: теоретически осмыслена сущность инноваций как процесса создания и использования нового опыта, сопряженного с изменениями в социально-образовательной среде (Т.Т. Браже, Л.Л. Горбунова, Т.К. Донская, Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Г.С. Сухобская и другие); осуществлена классификация инноваций по различным основаниям (В.С. Лазарев, А.В. Лоренсов, А.М. Моисеев, Н.В. Немова, М.М. Поташник, Т.И. Пуденко, В.А. Слостенин, П.И. Третьяков, О.Г. Хомерики, П.В. Худоминский и другие); выявлены общие и специфические особенности инновационной деятельности педагогов (В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Н.Д. Никандров, В.А. Слостенин, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман, А.И. Щербаков и другие); определены основные тенденции инновационной деятельности школ (В.С. Лазарев, А.В. Лоренсов, А.М. Моисеев, Н.В. Немова, М.М. Поташник и другие); изучены некоторые особенности инновационной деятельности на территориальном уровне (В.П. Ларина, М.Д. Малахов, П.И. Третьяков, В.З. Юсупов и другие).

Отмечая значимость и актуальность рассмотренных исследований, следует признать, что в педагогической теории на сегодняшний день недостаточно полно изучены

аспекты, связанные с подготовкой руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационными процессами и осуществлению ими инновационной деятельности.

Вполне логично говорить о том, что в настоящее время существует противоречие *между необходимостью управления инновационными процессами и недостаточной профессиональной готовностью руководителей общеобразовательных учреждений, т.к. они не обладают достаточной степенью профессиональной готовности к управлению инновационными процессами.*

Современный этап развития образования характеризуется тем, что реализуемые инновации приобретают все более массовый характер. Эта массовость обусловлена в первую очередь тем, что изменились источники инновационных идей. На современном этапе образования ведущим источником идей для инновационной деятельности являются нормативно-правовые документы, в первую очередь Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 годы, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (отражающая основные направления развития общего образования) и др.

В условиях обязательной реализации вышеназванных документов инновационная деятельность становится обязательной для всех общеобразовательных учреждений Российской Федерации.

Инновационная деятельность приобретает массовый характер: каждое общеобразовательное учреждение должно быть готово к внедрению стратегических инноваций в сфере образования.

Таким образом, нами выявлено второе противоречие, которое существует между *массовым характером инноваций и готовностью к управлению инновационной деятельностью отдельных (но не всех) руководителей.*

В приказе Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. N 761н указано, что руководитель образовательного учреждения должен создавать условия для внедрения инноваций, обеспечивать формирование и реализацию инициатив работников образовательного учреждения, направленных на улуч-

шение работы образовательного учреждения и повышение качества образования. Таким образом, осуществление инновационной деятельности рассматривается как одна из профессиональных компетентностей руководителя.

Подготовка руководителей школ к управлению инновационной деятельностью является задачей учреждений дополнительного образования (повышения квалификации). Однако система повышения квалификации в настоящее время направлена на подготовку отдельных руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью.

Сложилось противоречие *между необходимостью подготовки каждого руководителя общеобразовательного учреждения к управлению инновационной деятельностью и отсутствием в системе повышения квалификации соответствующих программ.*

Ряд выявленных частных противоречий позволяет нам сформулировать *общее противоречие между необходимостью массовой подготовки руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью и недостаточной представленностью в педагогической науке теоретических оснований* для подготовки руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью.

Стремление найти пути решения указанного противоречия и определило *проблему* нашего исследования: *какие пути являются наиболее эффективными для массовой подготовки руководителей общеобразовательных к управлению инновационной деятельностью?*

В соответствии с обозначенной проблемой был определен объект исследования — развитие профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью. *Предмет исследования* — модель развития профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью в условиях массового характера инноваций. *Цель исследования заключается в научном обосновании и разработке модели развития профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью в системе повышения квалификации.*

Для достижения поставленной цели, необходимо решить следующие задачи: 1) выявить сущность и особенности инновационной деятельности общеобразовательных учреждений на современном этапе; 2) выявить и научно обосновать особенности развития профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью; 3) разработать модель развития профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью; 4) экспериментально проверить модель развития профессиональной

готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью.

На первом (подготовительном) этапе (2006—2009 г.г.) нами была определена проблема исследования; осуществлялось ее теоретическое осмысление; изучалась и анализировалась философская, социологическая, психологическая и педагогическая литература. На основе полученного материала были выявлены концептуальные идеи, составлена программа опытно-экспериментальной работы по подготовке руководителей общеобразовательных учреждений к осуществлению инновационной деятельности.

Основным результатом первого этапа стало изучение понятийного аппарата педагогической инноватики, в т.ч. понятия «инновационный процесс». Отметим, что в ходе изучения и анализа научной литературы значительных расхождений в понимании учеными сущности инновационных процессов нами не выявлено. Суть инновационных процессов исследователи видят в «последовательной цепи событий, в ходе которых новшество вызревает от исследований и разработок новой... идеи до практического внедрения ...» (Т.Е. Березкина, Д.Д. Вачугов, В.Р. Веснин, Н.А. Кислякова и другие [3, с. 136]).

А.В. Лоренсов, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики, рассматривая различные аспекты проблем инновационных процессов в образовании, отмечают, что «педагогическая инноватика — сфера науки, изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой (во всяком случае, для конкретной школы) практики образования» [4, с. 29]. Следовательно, эти ученые понимают под инновационными процессами, связанные с созданием новой для конкретного общеобразовательного учреждения практики.

Поведенный нами анализ научной литературы позволил констатировать тот факт, что в целом в ней под инновационными процессами понимаются комплексные управляемые процессы, направленные на создание (рождение, разработку), освоение, использование и распространение новшеств.

Соотнося понятия «инновация» и «инновационный процесс», В.П. Ларина отмечает, что употребление первого термина в контексте ее исследования говорит о более локальном инновационном процессе, направленном на решение частной проблемы в деятельности общеобразовательного учреждения; использование второго термина указывает на развертывание комплексного инновационного процесса, более масштабного, длительного по времени, более ресурсоемкого. В итоге может получиться, что в рамках комплексного инновационного процесса может осуществляться несколько адекватных ему инноваций.

Исходной точкой инновационного процесса является проблема, понимаемая нами как несоответствие, рассогласование между имеющейся у общеобразовательного учреждения потребностью в обновлении и уровнем ее реализации. Для решения обнаруженной проблемы может потребоваться выделение и решение более мелких под-

проблем, каждая из которых, в свою очередь, может стать исходной точкой нового инновационного процесса. [2, с. 48–51]

Важным условием эффективной инновационной деятельности общеобразовательных учреждений является профессиональная готовность их руководителей к ее осуществлению (к управлению инновационной деятельностью).

Определим понятие «готовность руководителей общеобразовательных учреждений к осуществлению инновационной деятельности». Как отмечает В.П. Ларина, оно должно быть адекватно структуре готовности руководителя общеобразовательного учреждения к осуществлению им инновационной деятельности (к управлению инновационной деятельностью).

В научной литературе и исследованиях по проблеме формирования готовности практических работников образования к профессиональной деятельности накоплен достаточный теоретический и эмпирический материал, необходимый для уяснения понятия «готовность», а также способов формирования и развития готовности руководителей общеобразовательных школ к профессиональной деятельности.

Отмечается, что как научное понятие термин «готовность» начал употребляться в научной литературе в 60–70-х годах XIX века.

Анализ научной литературы и исследований последних лет указывает на отсутствие единой точки зрения ученых относительно определения ими понятия «готовность». «Готовность» рассматривается ими как: 1. Установка (Б.Д. Парыгин, К.К. Платонов, Д.Н. Узнадзе и др.). 2. Способность (Б.Г. Ананьев, Б.Д. Парыгин, Л.С. Рубинштейн и др.). 3. Личностное образование, качество, свойство (В.П. Бездухов, С.И. Брызгалова, Ф.Н. Гоноболин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.). 4. Состояние (Н.Д. Левитов, Т.И. Руднева и др.). 5. Педагогическая направленность, являющаяся центральным образованием личности учителя (А.К. Маркова, Л.М. Митина).

Анализ представленных выше точек зрения ученых относительно определения ими понятия «готовность» показал, что основные разночтения сводятся к следующему: является ли готовность а) состоянием, отражающим функциональный уровень субъекта деятельности; б) качеством, отражающим личностный уровень субъекта деятельности; в) умением, обеспечивающим реализацию соответствующей ему способности субъекта деятельности.

Исследуя готовность с точки зрения включенности личности в деятельность, которая как психическое состояние характеризует степень вхождения человека в систему требований, норм, ролей, прав, обязанностей и ожиданий, предъявляемых ему сферой его деятельности, Б.Д. Парыгин выделяет около десяти ее составляющих. На их основе он раскрывает структуру готовности как сплав установки на действие и способности к его осу-

ществлению: установка и способность к полному включению в деятельность; установка и способность к нестереотипной деятельности; установка и способность понятия обоснованного решения; установка и способность выдерживать испытание.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович рассматривают готовность как качество личности и трактуют её как совокупность компонентов: мотивационного (положительного отношения к деятельности); операционного (владения способами и приемами профессиональной деятельности); волевого (самоконтроля, умения управлять действиями); оценочного (самооценки подготовленности к деятельности).

Осмысление вышепредставленных точек зрения ученых относительно вычленения ими структурных компонентов понятия «готовность» позволяет выделить нечто общее и различное в их взглядах на структуру данного понятия.

Общим является то, что практически все ученые выделяют такие ее компоненты, как 1. знания (теоретический компонент готовности); 2. отношение (психологический компонент готовности); 3. умения (практический (технологический) компонент готовности). Отметим, что при этом, возможно, ученые по-разному называют тот или иной компонент готовности. [1, с. 47]

С целью выявления профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью нами было проведено анкетирование, в котором приняло участие 200 руководителей общеобразовательных учреждений Кировской области.

На вопрос «Осуществляете ли Вы инновационную деятельность?» 97% респондентов дали положительный ответ.

Из основных направлений инновационной деятельности, реализуемых в общеобразовательных учреждениях, были названы следующие: реализация ФГОС НОО; создание и реализация программы развития образовательного учреждения; школа — образовательный центр; социально-личностное развитие учащихся; внедрение ИКТ в образовательный процесс; работы по направлениям национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» и др.

98,5% из опрошенных нами руководителей общеобразовательных учреждений считают, что «инновационная деятельность требует управления». Далее мы предложили выбрать наиболее эффективные, на их взгляд, подходы к управлению инновационной деятельностью. Определив выбрать не более трех из предложенных нами вариантов, мы получили следующий результат: ресурсный подход был отмечен 131 участником анкетирования, что составило 65,5%; 114 руководителей общеобразовательных учреждений (57%) назвали мотивационный подход; проектный подход отмечают 39 участников опроса; программно-целевой — 51%; системный подход был отмечен 56% респондентов.

На вопрос «Есть ли у Вашего учреждения стратегический план инновационного развития?» только 82 руководителя (41 %) ответили: «Да, детально разработан с оценкой ожидаемого результата»; 30 (15 %) имеют данный план высокой степени детализации; «На уровне общих идей» имеют план 30 % (60 руководителей); реализуют инновационные проекты по отдельным направлениям 25 % опрошенных.

К проблемам, препятствующим внедрению инноваций в работу общеобразовательного учреждения, опрашиваемые отнесли (по степени значимости) финансовые возможности, техническое обеспечение, кадровое обеспечение, информационное обеспечение и другие.

Также по результатам проведенной анкеты мы отметили, что только половина руководителей общеобразовательных учреждений имеет необходимые знания о структуре инновационного проекта, что означает их способность к управлению его реализацией.

Результаты анкетирования позволили нам сделать ряд выводов: 1) руководители общеобразовательных учреждений Кировской области осуществляют инновационную деятельность в своих школах и считают, что она требует управления; 2) к наиболее эффективным технологиям управления они относят ресурсный, мотивационный и проектный; 3) стратегические планы инновационного развития общеобразовательного учреждения (включая программу развития) имеют менее половины общеобразовательных учреждений, однако единичные инновационные проекты, реализуемые в общеобразовательных учреждениях, абсолютно идентичны, т.к. связаны с реализацией приоритетных национальных проектов в области

образования, направлены на реализацию национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», а также на реализацию ФГОС НОО; 4) к проблемам, препятствующим осуществлению инновационной деятельности большинство относят финансовые, кадровые, технические и информационные ресурсы.

На втором этапе работы (2009–2012 г.г.) этап нами были проведены констатирующий и формирующий эксперименты на базе общеобразовательных учреждений Кировской области и Кировского института повышения квалификации и переподготовки работников образования. Углублялись теоретические положения, отслеживались промежуточные результаты экспериментальной работы, которые позволили сформулировать предварительные выводы исследования, более глубоко раскрыть *влияние тех или иных условий на развитие профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к осуществлению инновационной деятельности.*

В настоящее время продолжается опытно-экспериментальная работа по уточнению психолого-педагогических и организационно-педагогических условий, влияющих на развитие профессиональной готовности руководителей общеобразовательных учреждений к управлению инновационной деятельностью, проверяется достоверность ранее сформулированных выводов. Подтверждается результативность эксперимента, показавшего *повышение степени готовности руководителей общеобразовательных учреждений к осуществлению инновационной деятельности.*

Литература:

1. Инновационная деятельность как объект управления. Модуль 2: учеб. пособие / В.П. Ларина, — Киров: КИПК и ПРО, 2010. — 50 с. — (Модульная дополнительная образовательная программа «Инновационный менеджмент в образовании»).
2. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности общеобразовательных учреждений как средство развития региональной системы образования [Текст]: монография / В.П. Ларина. — Москва: Изд-во Учреждения РАО «ИСМО», 2010. — 223 с.
3. Основы менеджмента [Текст]: учеб. для вузов / Д.Д. Вачугов, Т.Е. Березкина, Н.А. Кислякова [и др.]; под ред. Д.Д. Вачугова. — М.: Высш. школа, 2002. — 367 с.
4. Хомерики О.Г. Инновации в практике обучения [Текст] / О.Г. Хомерики // Педагогика. — 1993. — № 2. — С. 41–44.

Профессиональное самосознание педагога как основа формирования культуры оценочной деятельности в системе повышения квалификации

Матвиевская Елена Геннадьевна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по учебной работе
Оренбургский государственный педагогический университет

Проблема профессионального развития педагога, фундаментальным условием которого является повышение уровня его самосознания нашла отражение в

целостных отечественных и зарубежных психолого-педагогических концепциях профессионального образования. Профессиональное самосознание педагога рассматри-

вается в работах ученых как базовая категория, реально отражающая сущность профессионального становления и развития (Е.И. Исаев, Ю.Н. Кулюткин, Л.М. Митина и др.)

Развивая положение С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни, Л.М. Митина рассматривает две модели становления профессиональной деятельности: адаптивного поведения и профессионального развития. Вторая модель соответствует нашей теории формирования культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации. Культуру оценочной деятельности педагога мы рассматриваем как интегративное личностное качество, отражающее способность педагога к оценочному суждению на основе выбранных критериев сопоставления поставленной цели и достигнутых предметных, метапредметных и личностных результатов ученика; проявляющееся в относительно устойчивой форме самооценивания педагогом и учеником профессиональных и учебных достижений; способствующее осознанию субъектами образовательного процесса личностных притязаний. Профессиональное развитие, характеризующееся способностью личности выйти за пределы сложившейся практики, преодолеть собственные профессиональные возможности, определяется противоречиями между усложняющимися требованиями профессионального труда и индивидуальным профессиональным опытом (наличным уровнем культуры оценочной деятельности). Вслед за Л.М. Митиной профессиональное самосознание мы рассматриваем как осознание педагогом самого себя, своих личностных, интеллектуальных и других качеств, поступков и действий, их мотивов и целей; как самооценку этих качеств, осознание своего отношения к внешнему миру, другим людям и самому себе, как высший уровень развития сознания [4, с. 64]. Диалектика становления и проявления самосознания проявляется в его изменении в связи с развитием потребностей личности и формированием у педагога понимания своей определенности.

Формирование культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации потребовало рассмотрения структуры профессионального самосознания учителя, каждый компонент которого возможно представить с точки зрения протекания и развертывания процесса (динамическая составляющая) и с точки зрения появления и наличия определенного продукта (результативная составляющая). Кроме того, уточнение структуры профессионального самосознания позволило путем его соотнесения со структурой культуры оценочной деятельности увидеть наличие проективно преобразующей связи, проецируемой впоследствии на систему повышения квалификации.

Большинство исследователей в структуре профессионального самосознания выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты.

Когнитивный компонент, являющийся ведущим в структуре профессионального самосознания, включает

процесс самопознания и его результат — систему знаний о себе (сформированный образ Я как профессионала-педагога), своей деятельности.

Подчеркнем, что психологическая наука сегодня не однозначно трактует феномен образа Я: как смысл; как эмоционально-ценностные отношения к себе; как эмоциональное отношение человека к себе и когнитивные представления (знания) о себе. Нам близка существенная для формирования культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации точка зрения В.Т. Крыско о рефлексии как механизме образа Я, а самооценке как форме рефлексии; образ Я осуществляет рефлекссию посредством самооценок. «Образ Я педагога имеет преимущественно когнитивный характер и является относительно устойчивым образованием, хотя, разумеется, подверженным периодическим колебаниям под воздействием внутренних и внешних факторов. Нельзя говорить о высоком уровне самосознания в случае неглубокого или неверного понимания себя педагогом хотя бы в одной из указанных выше систем» [7, с. 65].

Аффективный компонент профессионального самосознания педагога представляет собой совокупность трех видов отношений, интерпретируемых нами в контексте формирования культуры оценочной деятельности педагога следующими отношениями:

1) отношением к осуществляемой оценочной деятельности, когда ее логика (а, следовательно, цели и задачи) меняется с традиционной (действие—оценка) на рефлексивную (смысл оценочной деятельности учителя — действие учителя — смысл самооценки ученика — соотнесение оценки учителя и самооценки ученика), к педагогическим действиям, выбранным средствам и способам достижения цели; оценкой результатов собственно оценочной деятельности;

2) отношением к осуществленному в ходе оценочной деятельности взаимодействию с учениками; эмоциональной оценкой того, как педагог реализует субъектное взаимодействие, функции культуры оценочной деятельности (развивающую, регулятивную, защитную, информационно-диагностическую, аналитическую);

3) отношением к своим профессионально значимым качествам, позволяющим (или не позволяющим) осуществлять гуманистическое взаимодействие педагога и учащегося при сохранении их субъектности в данном процессе как высшей ценности; в целом к своей личности педагога-профессионала; характеризуется оценкой соответствия профессиональной компетентности собственному идеальному образу Я педагога.

В контексте нашей теории наиболее значимым из понятий, связанных с аффективным компонентом профессионального самосознания учителя, является понятие «самооценка» в ее связи с самосознанием, которая подчеркнута С.Л. Рубинштейном: «Самосознание человека не дано непосредственно в переживаниях, оно является результатом познания, для которого требуется

осознание реальной обусловленности своих переживаний. Оно может быть более или менее адекватно. Самосознание, включая то или иное отношение к себе, тесно связано и с самооценкой. Самооценка человека существенно обусловлена мировоззрением, определяющим нормы оценки» [8, с. 244]. На наш взгляд, правомерно включить самооценку в качестве составляющей педагогической направленности, понимаемой как профессионально значимое качество педагога.

Поведенческий компонент профессионального самосознания педагога детерминируют его знания о личных и профессиональных качествах, адекватную оценку своего поведения, умения выстраивать гуманистическое взаимодействие с учениками в процессе оценочной деятельности, а также возникающее на основе этих знаний и самооценивания эмоционально-ценностное отношение к себе. Основным психологическим механизмом становления и развития этого компонента является удовлетворенность педагога собой и осуществляемой им оценочной деятельностью. Под удовлетворенностью мы понимаем соотношение между мотивационно-ценностной сферой педагога и возможностью успеха деятельности по реализации ведущих мотивов. Значимым в контексте разработанной нами теории является то, что удовлетворенность позволяет педагогу не испытывать тревожности и внутреннего напряжения при взаимодействии с преподавателями системы повышения квалификации, а затем с учениками и родителями, демонстрировать способность к их безусловному принятию. В этом случае педагог оказывает позитивное воздействие на самооценку учащихся, стимулирует у них стремление к успехам в учебной и оценочной деятельности, оказывая тем самым развивающее воздействие на их личность.

Профессиональное самосознание включает оценку имеющихся достижений, планирование направления саморазвития, его осуществление и т.д. Только в том случае, если педагог знает, с одной стороны, какими качествами он должен обладать, а с другой — сознает, в какой мере у него развиты данные качества, он может сознательно стремиться к формированию и развитию данных качеств у себя. Соответственно, в структуре педагогического профессионального самосознания выделяются:

- «актуальное Я» (центральный элемент) — каким себя видит и оценивает учитель в настоящее время;
- «ретроспективное Я» — каким себя видит учитель по отношению к предыдущим этапам профессиональной деятельности. Отношение к «актуальному Я» дает учителю шкалу собственных достижений;
- «идеальное Я» — каким бы учитель хотел стать. Оно является ценностной перспективой личности, обустраивает саморазвитие личности в профессиональной сфере;
- «зеркальное Я» — как, с точки зрения учителя, его рассматривают и оценивают другие люди, например коллеги, учащиеся [4, 395].

Категория «профессиональное самосознание» генетически связана с категорией «самосознание личности», что дает основание говорить о совпадении структуры, свойств, закономерностей, принципов их становления и развития.

Согласно нашей теории профессиональное самосознание педагога направлено на осознание наличия или отсутствия профессионально значимых для оценочной деятельности в контексте культуры качеств личности; самой оценочной деятельности; на эмоциональные переживания соответствия собственного образа Я идеальному образу педагога. В процессе повышения квалификации (и дальнейшей практической профессиональной деятельности) педагог интериоризирует нормы, правила, принципы оценочной деятельности, осуществляемой в контексте культуры, переводя их из внешних ориентационных предписаний во внутренние личностные ценности, соотнося и согласуя их со своими потребностями, смыслами, тем самым выступая как субъект профессиональной деятельности.

При этом важно, что в отличие от профессиональных знаний, усваиваемых в процессе повышения квалификации и самообразования, профессиональные ценности принимаются личностью в процессе идентификации «Я реального» с «идеальным педагогом» посредством личностно значимой, субъективной интерпретации. Соответственно одной из задач практически любого взаимодействия в системе повышения квалификации является развитие самосознания его субъектов; не только профессионального самосознания в широком смысле, но и самосознания в приложении к конкретному содержанию профессиональной и квазипрофессиональной деятельности. Продуктивное решение этой задачи приведет к расширению профессионального самосознания и изменению критериев самооценивания педагогом собственных профессиональных возможностей.

Эффективность компонентов профессионального самосознания обусловлена культурой их осуществления, т.е. культурой самосознания. Профессиональное самосознание как высший уровень развития сознания является основой формирования умственной активности и самоактивности педагога в его суждениях и действиях и связано со стремлением к самоизменению, самосовершенствованию. Профессиональное самосознание, как и сознание педагога, является его внутренним миром, в котором (в соответствии с позицией Б.Г. Ананьева) формируются комплексы ценностей, определенные образы и концепты, притязания, самооценка, то, чем наполнено интегративное личностное качество — культура оценочной деятельности педагога.

Взаимообусловленность развития профессионального самосознания и формирования культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации отражена на рис. 1.

В соответствии с теорией формирования культуры оценочной деятельности педагога система «учитель—ученик»

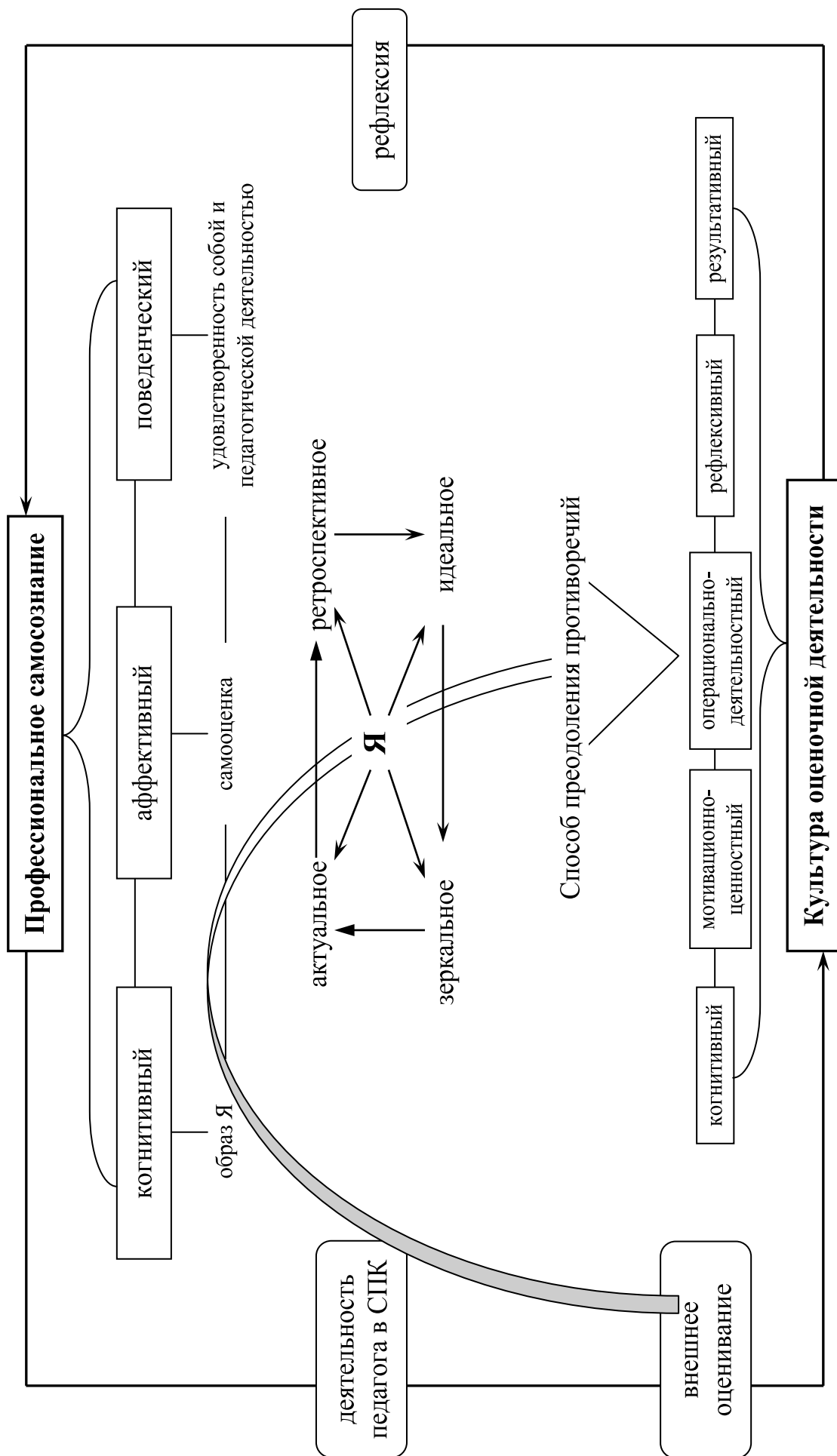


Рис. 1. Взаимообусловленность развития профессионального самосознания и формирования культуры оценочной деятельности педагога в системе повышения квалификации

рассматривается как система, в которой учитель создает условия для развития рефлексии, самоанализа, самооценки каждого ученика, при этом сам открыт новому опыту, знанию, эксперименту, профессиональному развитию, связанному с новыми взглядами на оценочную деятельность, способом мышления, отношением к взаимодействию субъектов оценочной деятельности, этической стороной этих взаимоотношений. Профессиональное развитие в системе повышения квалификации — это, прежде всего, качественное преобразование педагогом своего внутреннего мира, позволяющее ему осуществлять оценочную деятельность в контексте культуры; интеграция и

реализация в оценочной деятельности обновленных в ходе формирования культуры оценочной деятельности знаний, умений, опыта.

В период становления гуманитарно-антропологической парадигмы система повышения квалификации работников образования, пересматривая свои образовательные ресурсы, ориентируется не на углубление предметной подготовки учителя, адаптивное функционирование, а на его профессиональное развитие, развитие профессиональной культуры, включающей культуру оценочной деятельности.

Литература:

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. — 2-е изд. — СПб.: Питер, 2001. — 236 с.
2. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И.Ф. Исаев. — М.: Академия, 2002. — 208 с.
3. Крыско, В.Т. Психология и педагогика: схемы и комментарии. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 368 с.
4. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. — М.: Просвещение, 1985. — 128 с.
5. Матвиевская, Е.Г. Современная оценка качества образования: теория и практика / Е.Г. Матвиевская. — Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2007. — 187 с.
6. Матвиевская, Е.Г. Формирование культуры оценочной деятельности педагога / Е.Г. Матвиевская. — М.: ВЛАДОС, 2008. — 340 с.
7. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М.: Флинта; МПСИ, 1998. — 200 с.
8. Российская Федерация. Типовое положение о структурных подразделениях дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, организуемых в высших и средних специальных учебных заведениях РФ: Постановление Государственного комитета РФ по высшему образованию от 10 апреля 1996 г. № 2 // Российские вести. — 1996. — № 113. — С. 11.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с.

Позиция преподавателя системы постдипломного образования как андрагога-консультанта

Стародубцева Елена Викторовна, старший преподаватель
Нижегородский институт развития образования

Новый педагогический профессионализм, в основе которого лежит творческий потенциал личности педагога — это, пожалуй, то главное, что определяет внутренний смысл постдипломного образования на современном этапе.

В настоящее время внимание исследователей акцентируется на выявлении основных характеристик профессионала как субъекта деятельности: мотивов и целей его активности относительно специфики содержания конкретной профессиональной деятельности. Педагог, способный быть субъектом изменений в образовании и работать в условиях перемен за счет освоения принципиально новой, а именно практико-преобразующей компетенции, является главным ресурсом развития образовательных систем.

Профессионализм понимается как интегральное качество (новообразование) субъекта профессиональной деятельности, характеризующее продуктивное выполнение профессиональных задач, обусловленное творческой самодетельностью и высоким уровнем профессиональной самоактуализации [3].

Для целей нашего исследования представляется важным совокупность основных, на наш взгляд, качественных характеристик, задающих универсальный «облик» профессионала.

Во-первых, профессионализм предполагает по определению свободное владение субъектом деятельности знаниями, умениями и навыками, необходимыми в той или иной профессиональной области.

Во-вторых, профессионал должен сознательно и по действиям «принадлежать» профессиональному сообществу и разделять его ценности, удерживать в сознании рынок профессиональных услуг, уметь формировать коммуникации и соотноситься с деятельностью профессионалов данной сферы.

В-третьих, способности профессионала имеют особое качество, характеризующее рефлексией и позиционностью, которое не только позволяет ему разворачивать собственную деятельность в заданных условиях, заниматься ее проектированием и осмысливать собственные неудачи, но и занимать активную организационную и управленческую позицию в рамках профессионального пространства. Позиционность профессионала означает также и его ответственность за те процессы, которые разворачиваются в его деловом окружении.

В-четвертых, выход человека в позицию профессионала, включение его в профессиональное сообщество, удержание последнего в сознании, построение коммуникации и кооперации с другими профессионалами предполагает видение специфики и ограничений собственного предмета деятельности [5, с. 49–51].

Исходя из представления о профессиогенезе педагога как о целенаправленном выстраивании системы собственных ценностей, которая в дальнейшем выступает в качестве критериального основания для отбора необходимых способов и средств профессиональной деятельности, Г.А. Игнатъева дает определение профессионального развития педагога как аксиологической, процессуально-деятельностной характеристики качественных изменений субъекта профессиональной педагогической деятельности на основе культивирования фундаментальной человеческой способности — самостоятельно строить и преобразовывать собственную жизнедеятельность, быть ее подлинным субъектом. В этом определении понятие «профессиональное развитие» объединяет три несводимых друг к другу смысла: профессиональное развитие — это объективный процесс перехода (кардинального сдвига) педагога от позиции специалиста к позиции профессионала; профессиональное развитие — это «деятельность развития», т.е. упорядоченная совокупность способов и средств целевой деятельности; профессиональное развитие — это цель и ценность, связанная с фундаментальной способностью педагога становиться и быть подлинным субъектом собственной деятельности в профессиогенезе» [4].

Источником развития взрослого обучающегося в образовательном процессе является позиция преподавателя-андрагога, ориентированная на:

- изменение потребностного состояния обучающегося;
- формирование новых норм, воплощенных в новых знаниях, умениях, навыках;
- приращение способностей обучающегося через проживание ситуаций коллективной мыследеятельности;
- формирование нового типа отношений в учебно-профессиональном сообществе.

Специфика андрагогической деятельности определена Г.С. Сухобской и Т.В. Шадиной как посредническая деятельность, т.е. включение другого человека в качестве помощника владеющего знаниями и умениями делать то, чем не владеет нуждающийся в этом человек или определенное сообщество людей. Особенность позиции андрагога как социального посредника в ситуации обучения, в отличие от посредников, обращенных к массовой аудитории («просветителей»), заключается прежде всего в том, что его деятельность направлена на обеспечение доступности и значимости передаваемой им самим (или другими) информации малым группам людей или отдельным индивидам.

Представители деятельностно-ролевого подхода (Н.Н. Букина, А.М. Митина) выделяют три взаимопересекающиеся сферы андрагогической деятельности и соответствующие им ролевые позиции андрагога. В предметно-содержательной сфере ролевая позиция андрагога — обучающий, носитель профессиональных знаний, специалист в определенной профессиональной области. Следующая сфера деятельности андрагога — самоорганизационная, связана с выполнением ролевых позиций лектора, преподавателя, инструктора, выполнение которых требует владения профессионально значимой способностью подготовить и организовать свою деятельность в учебной аудитории. В свою очередь, третья — организаторская сфера деятельности андрагога отражает его усилия по организации деятельности обучающихся. Это обеспечивается особыми ролями: тьютор, фасилитатор, модератор. Важнейшим показателем истинного профессионализма андрагога является его способность интегрировать все три сферы деятельности в интегральной ролевой позиции [2].

Из вышеперечисленных ролевых позиций андрагога наиболее близкой нашему пониманию позиции преподавателя системы постдипломного образования как андрагога — консультанта является роль модератора, который выполняет функции консультанта, помогающего взрослым использовать свои внутренние резервы для решения возникающих в процессе обучения проблем [1, с. 16].

Среди ведущих качеств преподавателей системы постдипломного образования, свидетельствующих об их андрагогической компетентности исследователи отмечают:

- профессиональный подход к организации образовательного процесса, ориентированного на взрослых людей, их жизненный опыт (бытовой, профессиональный и социальный);
- использование системы определенных знаний (психолого-педагогических, экономических, правовых, философских, андрагогических, социологических и др.) и стремление к их совершенствованию;
- владение технологиями обучения взрослых — методикой психолого-андрагогической диагностики обучающихся, процедурами оценивания процесса обучения, способностью корректировать процесс обучения и самообразования;

- определение своей позиции в преподавательской деятельности: коммуникатора, фасилитатора, тьютора;
- владение формами андрагогического взаимодействия: наставничество, сотрудничество, партнерское отношение к учебному процессу.

В соответствии с представлением о развивающем и развивающемся образовании как антропологической категории, объемлющей процессы становления и развития сущностных сил и родовых способностей человека, ценностным ориентиром андрагогической деятельности становится проектирование таких образовательных ситуаций, в которых становится возможным развитие способностей взрослого человека самоопределяться и превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

По утверждению В.И. Слободчикова, только в условиях со-бытийной общности становится возможным саморазвитие индивидуума вместе с развитием социально-образовательного объединения, где зрелый антропологический возраст обучающегося выступает не только как форма его индивидуального развития, но и как фактор проектирования новых организационных целей и ценностей. При этом выработанные внутри со-бытийной общности способы решения определенного круга задач становятся в свою очередь движущей силой саморазвития каждого индивидуума [6]. Понятие «возрастная норма» в психологии развития означает такой образ жизни, в котором могут реализовываться высшие, предельные возможности человека, это не то среднее, что есть, а то лучшее, что возможно в данном возрасте. Соответственно, задачей того, кто проектирует образовательный процесс — эти условия определить, а затем создать.

В системе образования взрослых преподаватель является, прежде всего, организатором обучения взрослых, умеющим совмещать в своей профессиональной деятельности и другие функции, играть три «роли»:

- «врача-психотерапевта», оказывающего помощь в восстановлении мотивации к образовательной и профессиональной деятельности и снижении уровня тревожности субъектов обучения;
- «эксперта», владеющего содержанием как андрагогической, так и профессиональной деятельности обучающихся;
- «консультанта», владеющего методологией андрагогического сопровождения процесса самообразования взрослых (целевое повышение квалификации, опережающее обучение основам научно-исследовательской работы, помощь в создании проектов профессионального и личностного развития и т.д.).

Г.А. Игнатьева и О.В. Тулупова, изучив изменение содержания культурных и бытовых позиций в андрагогических процессах, определили, что существенной особенностью данных процессов является то, что в них участвуют две группы взрослых людей: взрослые обучающиеся и обучающие их андрагоги, выступающие как рав-

ноправные субъекты. Они показали, что в системе постдипломного образования особую важность приобретает культурная позиция «андрагог», соответствующая по своей сути культурной позиции «учитель», относящейся к образованию детей. Опираясь на выводы этих исследователей, мы вкладываем в позицию «андрагог — консультант» преподавателя системы постдипломного образования аналогичный смысл: превращение процесса учения для взрослого обучающегося в процесс профессионального саморазвития посредством организации акта его позиционного самоопределения в образовательном процессе, включающего осознание им оснований ситуации выбора и неопределенности, принятие через рефлексию своего потенциала и ценностей, как определенных оснований собственного участия в ней и, затем, занятие той или иной позиции.

Современному учителю недостаточно тех форм методической поддержки, которые традиционно используются в системе повышения квалификации. Сегодня педагогу необходимы такие виды сопровождения, которые учитывали бы динамику его профессионального роста, гибко реагировали на реальные профессиональные затруднения, отражали особенности образовательного учреждения, в котором он работает. При этом консультационная деятельность в системе постдипломного образования должна рассматриваться уже не как средство разовой поддержки профессиональной деятельности педагогов, но как эффективный механизм «выращивания» педагога — профессионала, разработки и реализации индивидуальных траекторий профессионального развития педагогов, своего рода «непрерывный рефлексивный контур» образовательного процесса в целом и деятельности конкретного педагога в частности [7, с. 18–19].

В системе постдипломного образования, ориентированной на профессиональное развитие педагогов, возникла необходимость разработки технологий, специализирующихся на проектном и экспертно-консультационном сопровождении инновационной деятельности педагогов, обеспечивающих аналитическую, организационно-управленческую и научно-методическую поддержку формирования инновационного опыта. Именно таким технологическим способом решения проблемы создания «непрерывного рефлексивного контура» и «выращивания» нового педагогического профессионализма в нашем исследовании выступает консультационное сопровождение профессионального развития педагогов в системе постдипломного образования.

В теории и практике образовательного консультирования представлено несколько видов консультационной деятельности. В зависимости от предмета консультирования, методов работы и функций консультанта, типа отношений между участниками консультационного взаимодействия в системе постдипломного образования различают нормативное (информационно-экспертное), диагностическое (ценностное), проектное и процессное консультирование. При этом первые два из

указанных видов консультационной деятельности реализуются в форме индивидуальной или индивидуально-групповой работы консультанта с консультируемыми педагогами. Что касается проектного и процессного консультирования, то они связаны с работой консультанта (группы консультантов) с командами образовательных учреждений по вопросам организационного развития в условиях системных инновационных изменений в образовании.

Особая значимость консультационного сопровождения профессионального развития педагога обусловлена особенностями развития открытых образовательных систем, требующего от персонала образовательных учреждений гибкого реагирования на меняющуюся ситуацию, что делает необходимым постоянное участие педагогов в инновационных процессах и оказание им консультационной помощи и поддержки в ситуациях затруднения.

Литература:

1. Андрагогика. Материалы к глоссарию. Вып. 1 \ Под ред. С.Г. Вершловского, М.Г. Ермолаевой и др. СПб: СПб АПО, 2004.
2. Букина Н.Н. Становление системы неформального образования взрослых // Человек и образование. — 2006. — №7. — С. 81–84.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. — М.: Академия, 2006
4. Игнатъева Г.А. Деятельное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: монография / Г.А. Игнатъева. — Н. Новгород: НГЦ, 2005. — 344 с.
5. Предпринимательство как новое содержание профессионализма (разработка стратегии развития человеческого потенциала). М.: ГОУ «Колледж предпринимательства», 2005. — 126 с.
6. Слободчиков, В.И. Очерки по психологии образования / В.И. Слободчиков. — 2-е изд., перераб. и доп. — Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005. — 272 с.
7. Экспертиза и консультационная поддержка инноваций в системе образования / Под редакцией Т.М. Ковалевой. — М.: «Российская политическая энциклопедия», 2004. (Учебно-методическая библиотека Мегапроекта «Развитие образования в России». — 160 с.

Роль общественно-образовательного проекта «Музыкальная гостиная» в формировании современной личности

Янкова-Стефановская Ирина Станиславовна, преподаватель, почетный работник общего образования РФ;
Фролова Оксана Юрьевна, преподаватель;
Репина Наталья Владимировна, преподаватель
Детская музыкальная школа №5 им. В.Ф. Бобылёва (г. Рязань)

Проблемы эстетического воспитания населения в последние годы привлекают всё большее внимание как общественных, так и официальных кругов. Чем это вызвано? Видимо тем, что происходит переориентация в системе ценностей. Эстетическое воспитание как бы отходило на задний план. Такая его недооценка привела к тому, что мы чаще и чаще сталкиваемся с просчётами в области формирования эстетической культуры в обществе. Наконец настало время обратиться к человеку, его внутреннему миру и понять, что без культуры вообще

Консультационное сопровождение профессионального развития педагогов в системе постдипломного образования предполагает организацию целенаправленного взаимодействия преподавателя системы постдипломного образования, реализующего в своей деятельности позицию «андрагог-консультант», и обучающихся педагогов по поводу построения и реализации индивидуальной траектории профессионального развития, как системы переходов: от этапа специализации, где главным является самостоятельное конструирование индивидуального предмета и выделение собственной специфики и средств профессиональной деятельности, — к этапу профессионализма как наращиванию средств преобразования самостоятельно созданного специализированного предмета деятельности — и, наконец, к этапу экспертизы, связанному с выходом в конструирование новых эталонов (норм) средств и предмета деятельности.

и эстетической в частности, он не становится полноценным гражданином, не реализует себя полностью как личность.

Известно, что духовные поиски всегда были прерогативой интеллигенции — хранительницы общечеловеческих и национальных духовных ценностей. Труд интеллигенции важен и социально значим, поскольку способствует творческому решению практических проблем в той или иной области. Чем активнее участие ее в общественных событиях, тем быстрее и организованней

совершается переход к цивилизованным формам социального бытия.

В истории России интеллигенция всегда занимала и ныне занимает положение неформального лидера. Своей широкой подвижнической работой создает духовное, здоровое морально-нравственное состояние общества.

Трудно, с перекосами, но общество вновь обретает в настоящее время духовную сферу и роль интеллигенции в современном социокультурном пространстве неуклонно возрастает. Есть надежда, что это не временное явление, а долговременное, ибо его образуют, среди прочих, и такие стабильные и стабилизирующие факторы, как научно-технический прогресс, информационный взрыв, повышение культурного и общеобразовательного уровня и др. Своей энергией и активностью ума интеллигенция призвана способствовать возвышению культуры народа, оздоровлению нравов, гуманизации общества. Она призвана направлять свою духовную энергию на сохранение культурных ценностей и нравственного климата, изменять мышление людей, обогащать нравственную атмосферу общества.

Можно со всей ответственностью утверждать, что сегодня интеллигенция — важная созидательная сила, способная преобразовать общество и влиять на состояние умов.

В этой ситуации наиболее востребованной и деятельной группой являются, прежде всего, педагоги всех уровней. Все они ежедневно идут к детям, подросткам, студентам, выполняя свою извечную и необходимую миссию — бережную и настойчивую передачу ценностей традиционной культуры новым поколениям, совершенствование организации эстетического воспитания как незаменимое средство гармонизации личности, активизации и индивидуализации человеческих потребностей.

Отдельно следует остановиться на музыкальной педагогике. В последние годы музыкальная педагогика различных звеньев выделяет несколько видов профессиональной деятельности музыканта-педагога: музыкально-конструктивную, музыкально-организаторскую, исполнительскую, коммуникативную, исследовательскую, художественно-познавательную. Это объясняется, прежде всего, самим предметом изучения — музыкальное искусство во всех его проявлениях. Именно это накладывает отпечаток, прежде всего, на содержание образования, в котором ведущую роль играют такие элементы как опыт эмоционально-ценностного отношения к миру, к человеку и опыт музыкально-творческой деятельности учащихся.

«Воспитанная» музыкально-эстетической культурой личность позволяет естественным, ненасильственным путем принять необходимую сумму музыкально-эстетических знаний, совершенствовать свои личностные и профессиональные качества, творить прекрасное и взаимное, вдохнув в это творение частичку своей жизни. Воспитание высокой музыкально-эстетической культуры приобретает в такой ситуации особое значение. Педагог-

музыкант, который являет собой музыкально-эстетическую культуру, «проецирует» ее на своих учеников. Это то, что определяет эффективность деятельности педагога-музыканта.

Одна из важнейших функций художественного образования — деликатное, неспешное, вдумчивое и разумное воспитание уважения и любви к мировой культуре и истории своей страны.

И здесь большое воспитательное значение имеет проведение тематических музыкальных программ.

Заинтересовать музыкой, эмоционально увлечь, «заразить» любовью к музыке. Интерес к музыке, увлеченность — это обязательное условие для того, чтобы она подарила слушателям всех возрастов свою красоту, свою воспитательную и познавательную роль, научила слушать. «Без музыки трудно представить себе жизнь человека. Без звуков музыки она была бы неполна, глуха, бедна... любителями и знатоками музыки не рождаются, а становятся» (Д.Б. Шостакович).

Библиотеки, художественные музеи, картинные галереи являются основными коммуникационными каналами, посредством которых населению предоставляется возможность получать искомую информацию и знания.

Вот уже на протяжении семи лет радость человеческого общения и возможность слушать живую музыку дарит творческий коллектив преподавателей ДМШ №5 имени В.Ф. Бобылёва г. Рязани, силами которого успешно работает общественно-образовательный проект «Музыкальная гостиная». Своим рождением проект обязан выпускнице, а ныне преподавателю школы по классу специального фортепиано, Почетному работнику общего образования РФ И.С. Янковой-Стефановской. Коллектив состоит из преподавателей школы.

«Музыкальная гостиная» гостеприимно распахивает свои двери для всех, кто хочет узнать что-то новое и интересное, послушать любимую музыку, приобщиться к высокому искусству. «Музыкальная гостиная», приглашает в чарующий мир звуков и школьников, и студентов, и людей старшего поколения. Прделана большая работа, освещены основные периоды развития мирового музыкального искусства. Тематика программ разнообразна и разнопланова. В проекте широко представлена музыка различных эпох, жанров, стилей.

Творческим коллективом «Музыкальной гостиной» были представлены такие значительные периоды истории развития музыки как музыка эпохи барокко, эпохи классицизма, романтизма, этапы становления и развития русской композиторской школы, «Академическая музыка XX века», «Лёгкий жанр XX века», «Знакомство с деревянно-духовыми инструментами», «Музыка русской усадьбы» (I часть «XVII-XVIII вв. «История возникновения и развития», II часть «XIX в. «Расцвет усадебного музицирования»). Проведены литературно-музыкальные мероприятия, посвящённые юбилейным датам: со дня рождения С. Есенина — «Песня души в стихах и звуках», «Толстой и музыка», «Гоголь и музыка», «Вечер у Эд-

варда Грига». Музыкально-литературный вечер по произведению немецкого писателя XX века Патрика Зюскинда «Контрабас», лекция-концерт по творчеству французских композиторов от эпохи барокко до современности. В планах «Музыкальной гостиной» — лекция-концерт «Многоликий вокал», которая будет посвящена вокальным жанрам.

Лекционная часть, в которой в увлекательной форме представлены сведения об исполняемых сочинениях, композиторах и эпохах, иллюстрируется «живым» исполнением на различных музыкальных инструментах, в разнообразных их сочетаниях. Помимо солистов-инструменталистов, солистов-вокалистов, дуэтов, трио в «Гостиней» есть камерный и вокальный ансамбли.

Творческий коллектив «Музыкальной гостиной» тесно сотрудничает с Рязанской областной универсальной научной библиотекой имени М. Горького, Рязанским государственным университетом имени С. Есенина (кафедрами иностранных языков, художественно-эстетического образования, рекламы и туризма), Областным художественным музеем имени И.П. Пожалостина, Рязанской детской картинной галереей, Музеем истории молодежного движения. Благодаря этой совместной деятельности возникают новые интересные идеи. Сотрудники, данных учреждений вносят неоценимый вклад в развитие проекта, помогая в поиске необходимой литературы, аудиозаписей, фото и видео материалов. В этом отношении следует особо отметить главного библиотекаря Отдела литературы по искусству Областной библиотеки — радушную «хозяйку» Клуба любителей изоискусства, музыки и поэзии («ОЛИМП») Ларису Ивановну Кукину, заведующую отделом литературы на иностранных языках Татьяну Сергеевну Саблину, её преемницу — Ирину Владимировну Терехину, заведующую отделом литературы по искусству библиотеки Оксану Николаевну Донцову, директора Музея истории молодежного движения Юрия Викторовича Морковкина.

В этом году Общество любителей музыки (ОЛИМП) отмечает свой 45-летний юбилей. У истоков образования клуба стояла творческая интеллигенция Рязани — музыковед Ирина Белик, зав. отделом литературы по искусству Тамара Цуканова (бессменный руководитель на протяжении 38 лет), музыковед Вера Левинская, художник Александр Бабий, художник Раиса Докучаева, искусствовед Лия Ляхова, режиссёр Николай Царёв, Александр Фатюшин (будущий Заслуженный артист РСФСР). По инициативе И.С. Янковой-Стефановской на базе Областной научной библиотеки им. М. Горького организован сателлит «ОЛИМПа» — молодёжная секция для работы с детской и студенческой аудиториями. Это своеобразный подарок к 45-летию.

В рамках проекта «Музыкальная гостиная» специально для детской аудитории преподавателем теоретических дисциплин Оксаной Юрьевной Фроловой разработан цикл образовательных программ, знакомящих учащихся школ с различными формами и жанрами музы-

кального искусства, с жизнью выдающихся композиторов, с шедеврами мировой культуры.

Для школьников в Рязанской детской картинной галерее и Музее истории молодежного движения проведены тематические лекции-концерты: «Знакомство с музыкальными инструментами», «В гостях у госпожи Песни», «Танцевальный калейдоскоп», «Генерал-Марш», «Сказка в музыке», «Природа в музыке», «Великий гений И.С. Баха».

Совместно с кафедрами немецкого и французского языка Рязанского государственного университета имени С. Есенина проводятся интегрированные мероприятия. В этом году запланированы два схожих по структуре, но различных по тематике мероприятия, посвященные творчеству композиторов французской и австро-немецкой школ. Лекционная часть интегрированных мероприятий разработывается преподавателем теоретических дисциплин Натальей Владимировной Репиной.

Каждый вечер «Музыкальной гостиной» по-своему интересен. Большую привлекательность творческим встречам придают мультимедийные презентации, которые обогащают в эмоциональном и эстетическом плане мероприятия от лекций-концертов, усиливают образовательный и просветительский эффект. В заключение каждого мероприятия специально для детской и студенческой аудиторий проводятся тестирования, которые помогают активизировать юных слушателей, нацеливают их на познавательную деятельность.

Развивать чувство прекрасного у ребенка необходимо через процесс активного наблюдения — переживания различных сторон окружающего мира в произведениях искусства на основе собственной творческой деятельности детей в доступных для них формах в ходе комплексного освоения учеником эмоционально-образного содержания музыки. Работа сознания ребенка на основе сопряжения различных видов художественного материала, является мощным стимулом развития ассоциативного мышления. Таким образом, искусство, постигаемое учащимися во всем многообразии его видов, содержит в себе программу духовного развития ребенка.

Участники проекта воспитывают в слушателях любовь к искусству, расширяют их музыкальный кругозор, развивают эмоциональную отзывчивость, нравственные и патриотические чувства. Они стремятся доступно и увлекательно раскрыть лекционный материал, создать неповторимое ощущение праздника.

Творческие вечера «Музыкальной гостиной» И.С. Янковой-Стефановской — это редкое сочетание прекрасной музыки, живого слова, уникальной атмосферы.

Проект широко известен и любим в городе, о чем свидетельствуют полные залы на всех концертах, газетные и публикации, многочисленные благодарственные письма.

Встреча с явлением искусства не делает человека сразу духовно богатым или эстетически развитым, но опыт эстетического переживания помнится долго, и человеку всегда

хочется вновь ощутить знакомые эмоции, испытанные от встречи с прекрасным.

И так как каждый вид искусства обращен к каждой человеческой личности, то любой человек может понимать

все виды искусства. Педагогический смысл этого мы понимаем в том, что нельзя ограничивать воспитание и развитие лишь одним видом искусства. Только совокупность их может обеспечить нормальное эстетическое воспитание.

12. ТЕХНИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

Формирование учебно-познавательной компетентности школьников по русскому языку и литературе с помощью ИКТ

Адилбаева Азиза Каражановна, учитель русского языка, завуч
Школа-лицей №266 (Кызылординская обл., Казахстан)

В последнее время снизился интерес предметам гуманитарного цикла, особенно к литературе. Зачастую книгу заменяет компьютер, потому что чтение, по мнению учащихся, отнимает немало времени. Почему это происходит?

Ответ очевиден: методика преподавания предметов гуманитарного цикла устарела и отстала от времени. Поэтому задача учителя — выработать новые средства работы!

Для этого надо уделить основное внимание на применение информационных технологий, так как они способствуют совершенствованию практических умений и навыков, позволяют эффективнее организовать самостоятельную работу и индивидуализировать процесс обучения, повышают интерес к урокам.

Компьютер является объектом изучения, обучения, инструментом решения учебных задач. Учителя, применяющие ИКТ, понимают, что применение компьютера должно вписываться в учебный процесс.

Можно выделить на уроках русского языка и литературы такие приемы применения компьютерных технологий:

1. Компьютерные тесты, предназначенные для контроля за уровнем усвоения знаний учащихся, используемые на этапе закрепления и повторения пройденного. Компьютерные тесты — это четкое и ясное задание по конкретной предметной области, требующее однозначного ответа

Для учителя тест служит средством внесения различного рода изменений, направленных на совершенствование учебного процесса, а также вспомогательным средством для текущего индивидуального контроля знаний, дидактическим средством для обучения, в том числе дистанционного. Школьники с удовольствием отвечают на вопросы компьютера, ученик сам задает темп работы и ответов на вопросы, сразу же получает оценку за свою работу. Может воспользоваться подсказкой, может просмотреть количество допущенных ошибок, что дает возможность проанализировать, насколько глубоко он усвоил данный материал. В случае неудовлетворенного результата школьник может вернуться к тестированию

после повторного прохождения курса или уточнения отдельных вопросов. Благодаря этому учащиеся приобретают навыки самоконтроля за усвоением учебного материала.

Можно также использовать электронные учебники и электронные конспекты уроков, которые имеют гиперссылки, анимацию, речь диктора, интерактивные задания, мультимедийные эффекты.

2. Медиатексты в электронном формате

При хорошем оснащении компьютерной техникой художественные тексты можно применять на уроке для анализа поэтического или прозаического текстов, для анализа эпизодов. Ученики, используя возможности компьютера, выделяют тему, находят и подчеркивают художественные тропы и синтаксические фигуры, определяют рифму, размер и т.д. Каждый ученик работает самостоятельно, т.к. перед каждым есть текст художественного произведения.

3. Создание слайдов с текстовым изображением. Ученики, при использовании словарей, энциклопедий имеют возможность создавать слайды по следующим разделам: словарно-орфографическая работа. [1]

Использование интернет-ресурсов на уроках литературы все больше привлекает методистов и учителей-словесников, так как это средство обучения постепенно входит в школьную практику. Специфической особенностью этого средства обучения является возможность широкого применения смежных искусств: произведений живописи, графики, музыки, архитектуры.

Специфика этого источника информации и в том, что ученик может не только прочитать, но и прослушать художественные произведения в исполнении лучших мастеров художественного слова, увидеть интерпретации литературных произведений в графических образах. [2]

В этих целях хочу отметить следующие ресурсы:

<http://lit.1september.ru/index.php> газета «Литература» издательского дома «1 сентября»

<http://magazines.rus.ru/voplit/> журнал «Вопросы литературы»

<http://magazines.rus.ru/arion/> «Арион» журнал поэзии

<http://www.pereplet.ru/> Русский переплет. Литературный интернет-журнал

Разнообразие имеющихся в Интернете материалов способно удовлетворить интересы учеников. Например, имеются сайты, предлагающие интерпретации литературных произведений в музыке. На сайте «Маленькая Россия» собраны записи Владимира Высоцкого, Булата Окуджавы, Вероники Долиной и т.д.

Таким образом, Интернет представляет обширный и разнообразный материал, позволяющий расширить представление о личности писателя, совершить заочные литературные экскурсии, попасть в творческую лабораторию писателя, познакомиться с литературными источниками.

Важную роль в изучении литературы и русского языка играют энциклопедии, справочники, словари. Так, «Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия» (<http://mega.km.ru/>) содержит 6908 статей на литературные темы.

Учитель русского языка найдет в Интернете не только такие полезные ресурсы, как словари, сборники правил и нормативные документы по преподаванию, но и программные средства морфологического анализа, проспекты обучающих программ, научные статьи и электронные издания, дистанционные школы, форумы, чаты, списки, рассылки для участия в коллективных обсуждениях проблем преподавания. Следует отметить, что ресурсы по русскому языку размещены не только в Рунете. Имеются они и на университетских серверах в Финляндии, Нидерландах и в других странах.

Большой популярностью пользуется справочно-информационный портал «Русский язык» (Грамота.Ру — www.gramota.ru). Портал создан в 2000 г. При поддержке Министерства по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.

Опорный орфографический компакт можно найти на сайте www.yamal.org/ook/. На сайте представлена эффективная методика обучения орфографии. Ее суть — правила записываются в краткой форме в виде легко запоминаемых опорных конспектов.

Основные правила грамматики представлены на сайте www.ipmce.su/lib/osn_prav.html. Эта страничка размещена на сервере компании MCST, занимающейся компьютерами, микропроцессорами, технологиями программирования в разделе «Библиотеки электронной поэзии». Это академический сборник правил.

Учебное пособие по фонетике русского языка можно найти на сайте www.funet.fi/pub/culture/Russian/html_pages//

Много полезных программ можно найти на сайте www.school-collection.ru, рассчитанных на разные возрастные

группы.

Например, интересный игровой продукт представлен для учеников 5 класса. При закреплении темы «Чередующиеся гласные в корне слова» можно использовать интерактивную игру «Помоги ослику съесть морковку». За 2 минуты необходимо вставить правильно буквы в слова с чередующимися гласными в корне. Если ошибся или замешкался — ослик не получит желанное лакомство. Занимательна и в то же время познавательна игра «Дождик капал», которая проверяет знание словарных слов. Выучил слова из словаря — расцветет великолепная клумба, нет — вырастет только сорняк. Благодаря этому же сайту провожу интересные уроки с мультимедиа, которые в занимательной форме знакомят обучающихся с теоретическим материалом, наглядно в интерактивном режиме демонстрируют примеры, обобщения, делают выводы.

Главной задачей, которую я поставила перед собой, начиная работать по вышеназванной теме, была: Определить, какую роль играют информационно-коммуникативные технологии в учебно-воспитательном процессе.

Мною было проведено анкетирование учащихся 9 классов с целью выявить фактическое использование компьютерных технологий в обучении.

Результат: «За» использование ИКТ на уроках русского языка и литературы — 98% учащихся. Это говорит о том, что использование ИКТ становится все более актуальным в жизни школьников.

В результате работы мною были выделены следующие особенности и преимущества использования компьютерных технологий:

развивает творческие, исследовательские способности учеников, повышает их активность, способствует интенсификации образовательного процесса, более осмысленному изучению материала, приобретению навыков самоорганизации, активизирует познавательную деятельность учащихся, повышает интерес к предмету, развивает у детей логическое мышление.

Применение компьютерных технологий позволило наполнить уроки новым содержанием, развивать творческий подход к окружающему миру, любознательность, формировать элементы информационной культуры, прививать навыки рациональной работы с компьютерными программами, поддерживать самостоятельность в освоении возможностей компьютерных технологий и идти в ногу со временем.

«Земные чувства все отдайте постиженью новизны» — эти слова великого Данте теперь звучат для меня девизом на пути освоения как мультимедийных технологий, и педагогических.

Литература:

1. Репетитор. Русский язык. программа-тренажер по русскому языку «Фраза»
2. Черниченко С.Н. Роль Интернет-ресурсов в системе средств изучения литературной темы /Интернет-журнал «Эйдос»-2004 /

Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса

Клименко Оксана Александровна, доцент
Северо-Восточный государственный университет (г. Магадан)

На современном этапе наблюдается всестороннее массовое внедрение информационных технологий во все сферы образования. Ведущей целью информатизации системы образования является превращение современных информационных ресурсов и информационно-коммуникационных технологий в ресурс образовательного процесса, обеспечивающий формирование качественно новых результатов образования. Появление информационно-коммуникационных технологий не могло не повлиять на изменение стратегии управления образовательным учреждением. Это означает, что необходимы организационные изменения по всем направлениям деятельности образовательного учреждения, обеспечивающие введение современных технологий в систему учебной, воспитательной, методической и управленческой деятельности, формирование информационной образовательной среды учреждения. В условиях активного внедрения современных информационных технологий актуальной потребностью является формирование ИКТ-компетенции всех педагогических работников. Это позволит эффективно решать вопросы обновления форм и методов образовательной и воспитательной деятельности, учитывая тенденции развития информационного общества, интересы и потребности современных детей и подростков.

Социальные сети в Интернете продолжают находиться на пике популярности. Открываются новые возможности для их использования: они входят во многие сферы бизнеса и становятся его неотъемлемой частью. По данным опроса «Сервиса онлайн-опросов «Глас Рунета», в котором приняли участие более 2000 активных пользователей Рунета, в том числе 86% проживающих в России и 14% за рубежом, большинство (66%) опрошенных знают о существовании в Интернете социальных сетей и пользуются их возможностями. Среди тех, кто знает о существовании социальных сетей, лишь 10% не пользуются ими. [1] Особенно активно возможности социальных сетей использует молодежь в возрасте от 16 лет. По данным холдинга Ромир, самыми известными социальными сетями в России являются «Одноклассники», «В контакте», «Мой мир», причем «В контакте» отличается более молодой аудиторией: доля респондентов от 18 до 24 лет в этой сети составляет 85%. «В контакте» является лидером по активности посещения проекта: 45% зарегистрированных на этом портале пользователей посещают его ежедневно, а 70% — чаще одного раза в день; Каждый третий участник «В контакте» тратит на одно посещение более получаса своего времени. [2] Исходя из представленных данных, логично предположить, что «В контакте» является самым популярным социальным ресурсом для молодой аудитории.

В последнее время исследователи стараются найти новые сферы применения социальных сетей в различных направлениях деятельности человека, максимально используя все возможности данного объекта информационных технологий.

Под термином «социальная сеть» в области информационных технологий понимают интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Это определение отличается от используемого в социологии, где под термином «социальная сеть» принято понимать социальную структуру, состоящую из группы узлов, которыми являются социальные объекты, и связей между ними. Сайт представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общим интересом.

Основными принципами социальной сети являются:

- 1) идентификация — возможность указать информацию о себе (школу, институт, дату рождения, любимые занятия, книги, кинофильмы, умения и т.п.);
- 2) присутствие на сайте — возможность увидеть, кто в настоящее время находится на сайте, и вступить в диалог с другими участниками;
- 3) отношения — возможность описать отношения между двумя пользователями (друзья, члены семьи, друзья друзей и т.п.);
- 4) общение — возможность общаться с другими участниками сети (отправлять личные сообщения, комментировать материалы);
- 5) группы — возможность сформировать внутри социальной сети сообщества по интересам;
- 6) репутация — возможность узнать статус другого участника, проследить его поведение внутри социальной сети;
- 7) обмен — возможность поделиться с другими участниками значимыми для них материалами (фотографиями, документами, ссылками, презентациями и т.д.).

Различают, четыре типа социальных сетей.

- 1) Профессиональные социальные сети, которые создавались для соискателей и работодателей.
- 2) Блог-сети.
- 3) Сайты знакомств.
- 4) Сайты для поиска людей.

Для сообществ специалистов обычно платформой являются специализированные социальные сети. Сообщества практиков отличаются от сообществ по интересам — его участников объединяет не только стремление к некоей области знаний, но и желание сотрудничать в процессе применения этих знаний на практике. Члены сообщества

хорошо понимают друг друга, поскольку работают над схожими проблемами. Сообщества практиков могут состоять из ученых, инженеров, специалистов по маркетингу и продажам и других специалистов. Причем эти сообщества не обязательно должны быть ограничены рамками одной компании, а могут объединять людей со схожими интересами в разных организациях по всему миру. Они способны оценить уровень квалификации, проблемы коллег, получить друг от друга недостающие им знания. Для компаний, имеющих большое количество филиалов, корпоративная социальная сеть может стать инструментом взаимодействия сотрудников между собой часто в целях быстрого получения нужной информации, оказания взаимопомощи. Так происходит, когда новичок обращается к более опытному коллеге, работающему на аналогичной должности в другом филиале компании.

В последнее время стали появляться образовательные и научные социальные сети. Социальная сеть Facebook уже давно признается одним из наиболее популярных инструментов (программного обеспечения) обучения и развития. Американской социальной сетью Facebook пользуются около 800 миллионов людей. Facebook позволяет преподавателям университетов создавать курсы для студентов, организации могут создать закрытую корпоративную сеть сотрудников на платформе Facebook: работники одной компании могут находиться на постоянной связи с коллегами из разных филиалов, публиковать новости своей организации и т.д. Примерно по тому же принципу работает MySpace.

Специалисты по организации конференций компаний Adobe и Cisco нашли инструмент социальных сетей очень удобным для участников конференций.

Также замечено, что людям нравится изучать иностранные языки, используя средства Интернета. На данный момент в Интернете существуют несколько социальных сетей, предназначенных для изучения иностранных языков. Регистрирующийся на этих сайтах пользователь изучает иностранный язык, взаимодействуя с другим пользователем-носителем этого языка, в ответ обучая его своему родному языку.

Ценность социальных сетей для обучения и развития еще недостаточно оценена: многие методисты скептически относятся к возможности использования данного объекта информационных технологий как педагогического средства обучения, так как традиционно социальные сети рассматриваются как среда для проведения свободного времени, развлечения. Однако в педагогической деятельности возможности социальных сетей можно использовать для решения самых различных задач: в социальных сетях можно эффективно организовать коллективную работу распределенной учебной группы, долгосрочную проектную деятельность, международные обмены, в том числе научно-образовательные, мобильное непрерывное образование и самообразование, сетевую работу людей, находящихся в разных странах, на разных континентах земли.

Можно выделить следующие преимущества использования именно социальной сети в качестве учебной площадки. [3]

1. Привычная среда для учащихся.
2. В социальной сети человек выступает под своим именем-фамилией.
3. Технология Wiki позволяет всем участникам сети создавать сетевой учебный контент.
4. Возможность совместной работы.
5. Наличие форума, стены, чата.
6. Каждый ученик – участник может создать свой блог, как электронную тетрадь.
7. Активность участников прослеживается через ленту друзей.
8. Удобно использовать для проведения проекта.
9. Подойдет в качестве портфолио как для ученика, так и для учителя.

Применение в виртуальных учебных группах технологий форумов и вики позволяет всем участникам самостоятельно или совместно создавать сетевой учебный контент, что стимулирует самостоятельную познавательную деятельность. Возможность совмещения индивидуальных и групповых форм работы способствует большей степени понимания и усвоения материала, а также выстраиванию индивидуальных образовательных траекторий. Общее для всех участников учебного процесса коммуникативное пространство дает возможность коллективной оценки процессов и результатов работы, наблюдения за развитием каждого участника и оценки его вклада в коллективное творчество. Высокий уровень взаимодействия обеспечивает непрерывность учебного процесса, выходящего за рамки занятий.

Понятность идеологии и интерфейса социальных сетей большей части Интернет-аудитории позволяет сэкономить время, минуя этап адаптации учащихся к новому коммуникативному пространству. Мультимедийность коммуникативного пространства предельно облегчает загрузку и просмотр в виртуальной учебной группе видео и аудиоматериалов, интерактивных приложений.

Примером использования социальных сетей в обучении может быть обучение при помощи блогов и вики, где учащиеся могут делать обзоры, создавать, комментировать, редактировать собственные и совместные письменные сетевые проекты.

Кроме того, социальные сети могут использоваться для поддержания отношений между участниками конференций, семинаров, летних школ, что позволит не только улучшить эмоциональный климат группы, но и повысить качество проводимых мероприятий путем обмена идеями и замечаниями.

С помощью средств социальных сетей можно организовать клубную деятельность, объединив учащихся различных регионов.

Использование социальных сетей в учебно-воспитательном процессе способствует обмену информацией, повышает мотивацию учащихся в учебной деятельности,

стимулирует развитие творческих способностей и познавательный интерес. Все эти факторы положительно влияют на формирование знаний и умений. Не стоит забывать и о таком важном моменте образовательного процесса, как связь учителя и родителей. В условиях современного жизненного ритма родители не всегда имеют возможность быть в курсе всех событий школьной жизни ребенка. Использование сетевого пространства позволит не потерять связь учителя с родителями. Социальные сети дают возможность непосредственного участия в образовательном процессе, в управлении, в оценке качества образования, в обсуждении и создании проектов, концепций, которые определяют стратегию развития образования в стране.

Существует ряд проблем, связанных с использованием социальной сети в образовательном процессе. Например, отсутствие сетевого этикета участников, невысокий уровень мотивации и ИКТ-компетенций преподавателя, высокая степень трудозатрат по организации и поддержке учебного процесса для преподавателя, частое отсутствие

открытого доступа к социальным сетям из учебных аудиторий. Кроме того, преподаватель должен интуитивно чувствовать обучаемую аудиторию и целесообразно подбирать под нее учебную площадку и инструменты.

Для решения названных проблем нужно создавать условия для повышения ИКТ-квалификации преподавателей, осуществлять материальное и моральное поощрение педагогов, активно использующих новые технологии, разрабатывать эффективные методики применения социальных сетей в образовательном пространстве. Партнерское сотрудничество педагогического сообщества с разработчиками социальных медиа и законодательное регулирование этой сферы может обеспечить условия для принятия конструктивных решений проблемы информационной безопасности виртуальных сетей.

Конечно, социальные сети не являются основным средством сетевого обучения, но их возможности в решении образовательных задач сегодня недооцениваются профессиональным сообществом.

Литература:

1. Бондаренко Е. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности. URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067> (дата обращения 20.01.2012)
2. Можяева Г.В., Фещенко А.В. Использование виртуальных социальных сетей в обучении студентов-гуманитариев. URL: http://ido.tsu.ru/files/pub2010/Mojaeva_Feschenko_Ispolzovanie_virtualnyh_social_nyh_setei.pdf (дата обращения 20.01.2012)
3. Сервисы Web 2.0 в образовании и обучении. URL: <http://ru.wikibooks.org> (дата обращения 20.01.2012)

Использование информационно-коммуникативных (ИКТ) технологий на уроках в школе

Костяев Андрей Евгеньевич, специалист
Московский государственный областной университет

Важным направлением развития современного общества является информатизация образования. В последние годы обучение с помощью информационных технологий получило название информатизации, использование которой повышает положительную мотивацию учащихся к учению, активизирует познавательную деятельность, развивает мышление и творческие способности ребенка.

В современных учебных и воспитательных учреждениях значительно расширяется арсенал средств обучения, повседневно применяемых учителем и воспитателем в учебно-воспитательной работе. Педагогический принцип наглядности обучения требует постоянного совершенствования средств обучения, соответствующих уровню развития науки и техники. Повышение качества преподавания тесно связано с коренным улучшением методов обучения, что в свою очередь зависит и от применения учителем и воспитателем широкого комплекса технических средств обучения [1].

Главная роль в решении повышения эффективности учебного процесса отводится не только формам, методам, но и средствам обучения. От рациональной организации применения различных средств обучения в значительной мере зависит эффективность урока.

Активное применение технических средств обучения становятся неотъемлемой частью учебного процесса везде, где есть увлеченные своим делом учителя, где обучение стало творчеством. Там где технические средства используются грамотно и систематически, они способствуют повышению эффективности и качества обучения.

Внедрение ИКТ в практику работы образовательного учреждения открывает большие возможности для улучшения и совершенствования образовательных педагогических методик, обмена опытом и творческого подхода к преподаванию. Основой для этого является накопление учебно-методических материалов во внутреннем информационном пространстве школы и использование Ин-

тернет-технологий как для оперативного, так и для отсроченного общения с коллегами и учениками: электронной почты, форумов, видеоконференций [2].

В связи с повсеместным использованием средств новых информационных технологий и в повседневной жизни очень важно научить учащихся работать с современной техникой. К наиболее часто используемым элементам ИКТ в учебном процессе относятся:

- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора,
- интерактивные доски,
- электронные энциклопедии и справочники,
- тренажеры и программы тестирования,
- образовательные ресурсы Интернета,
- DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями,
- видео и аудиотехника.

Умение учащихся работать с информацией на современном уровне, используя при этом традиционные источники, электронные носители информации и Интернет, позволяет учителю организовать учебный процесс и внеклассную работу таким образом, чтобы у учащихся раз-

вить познавательный интерес, интеллектуальные и творческие способности.

Использование ИКТ технологий открывает для учителя новые возможности в преподавании своего предмета. Изучение любой дисциплины с использованием ИКТ дает детям возможность для размышления и участия в создании элементов урока, что способствует развитию интереса школьников к предмету.

В последнее время наблюдается массовое внедрение Интернет в школьное образование. Увеличивается число информационных ресурсов по всем предметам. Нельзя не сказать о значении Интернета для самообразования учителя и использования богатейших ресурсов сети для подготовки к урокам. Причём не стоит отказываться от посещения англоязычных сайтов, так как на них могут быть очень интересные иллюстрации, которые можно сохранить и использовать при создании мультимедийных презентаций.

Использование новых информационных технологий позволяет существенно повысить интерес детей к учебе, а, следовательно, и улучшить качество знаний учащихся.

Литература:

1. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Использование медиа-технологий для создания учебных материалов к урокам [Текст] / М.Е. Вайндорф-Сысоева // Методические материалы для обеспечения педагогической поддержки учителей на базе системы «РКЦ-ММЦ» в области применения IT-технологий. М.: Изд-во ООО «Диона», 2008. — 0,44 п.л. (0,31 п.л. — автор).
2. Дмитриева Т.А. Костяев А.Е. Методика организации и проведения занятий по ботанике с использованием интерактивных устройств МИМИО. Стр. 115—137. Учебно — методическое пособие / М.Е. Вайндорф-Сысоева, С.С. Хапаева. Интерактив в актив или МИМИО на службе у учителя. — М.: Издательство МГОУ, 2011. — 140 с.
3. Кондратьев, И.Н., Рубашкин Д.Д. Mimio: интерактив на маркерной доске — Методическое пособие [Текст] / И.Н. Кондратьев, Д.Д. Рубашкин — М.: Институт новых технологий (ИНТ), 2010. — 118 с.
4. Работа с современным инновационным учебным оборудованием: Учебно-методическое пособие. / Составители: Вайндорф-Сысоева М.Е., Хапаева С.С., Дегтярёва Е.Н. — М.: ООО «Диона», 2009. — 35 с.

Образовательный блог в деятельности учителя-предметника

Кудрявцева Ирина Александровна, учитель химии
БОУ г. Омска «СОШ № 53»

Развитие новых форм взаимодействия всех участников образовательного процесса сегодня идет семимильными шагами. Без профессионального роста в освоении информационно-коммуникационных технологий и желания их применять в образовательном процессе — не обойтись! Очень важно формировать и развивать ИКТ — компетентность учителя. В современном, динамично-развивающемся мире информационно-коммуникационная компетентность (ИКК) учителя должна успевать за успехами в развитии информационных и телекоммуникационных технологий. В примерный перечень содержания ИКТ-компетентности учителя входит умение грамотно

выбирать форму передачи информации учащимся, родителям, коллегам, администрации школы.

Такие понятия, как блог, блогер, блогосфера, все чаще находят отражение в образовательном процессе. Блог является одной из новых форм взаимодействия субъектов образовательного процесса. Блог (англ. blog, от «web log» — сетевой журнал или дневник событий) — это веб-сайт, основное содержимое которого составляют регулярно добавляемые записи, изображения или мультимедиа. Инновационный потенциал деятельности по использованию блогов в образовании чрезвычайно высок.

Блоги, особенно профессиональные, учительские, сравнительно новое явление в среде педагогов. Создавая блоги, учителя не всегда представляют, какие дополнительные возможности открываются как для них самих, так и для других участников и читателей их блога.

Блоги разнообразны по своим целям, задачам и структуре. Например, на Pedsovet.org предлагается такая классификация: блог-черновик, блог-проект, блог-партия, блог-СМИ, блог-визитная карточка, блог-дневник, блог-ссылка.

Автор статьи «Такие разные блоги» Людмила Рожественская (блог «Лаборатория тренера») выделяет следующие типы блогов, в зависимости от их функционального применения:

- Виртуальные образовательные сообщества.
- Блог профессионального сообщества, позволяет коллективно или в одиночку рефлексировать, систематизировать накопленный опыт, обобщать результаты самообразования, саморазвития и т.д., и не просто рефлексировать, а делиться результатами своего труда с коллегами-блоггерами.

- Блог в поддержку учебного проекта, позволяет организовать проектно-исследовательскую деятельность учащихся с помощью доступных их возрасту веб-сервисов,

- Блог-конспект (это блог для размещения учебного содержания какой-либо темы),

- Личный профессиональный блог учителя.

Блог может и должен стать для учителя действенным инструментом формирования и развития инновационной культуры педагога. Этому способствуют следующие особенности блогерской среды:

- публичность делает материалы доступными для чтения коллегами, учениками, родителями;

- интерактивность, открытость — возможность оставлять к записям в блогах комментарии, которые также доступны для чтения, получать обратную связь от учеников, родителей, коллег, отвечая на комментарии;

- авторство — возможность представить свой опыт работы, выразить свою позицию;

- «перемешивание», которое позволяет в формате блога объединять содержание нескольких авторских блогов на одной странице, что дает возможность сравнивать свою работу с работой коллег.

Зачем учителю блог?

Один из удобных способов размещения, поиска и оперативного обмена информацией.

Личный блог можно использовать для самопрезентации. Блог-портфолио — это одна из удобных форм электронного портфолио педагога, наличие которого сегодня является требованием времени и свидетельствует о высокой степени информационной компетентности учителя.

Кроме того, создание и ведение блога может стать серьезным стимулом для самореализации и саморазвития, так как предоставляет педагогу самые широкие возможности: освоить новые информационные и технические возможности.

Наконец, личный профессиональный блог дает в руки учителя принципиально новый инструмент организации обучения, обладающий большими преимуществами.

Какие возможности представляет для учителя — предметника образовательный блог? Можно выделить следующие:

1. рекомендации для учеников по изучению тех или иных тем;

2. просмотр учебных видеофильмов с лекциями, а то и видео-уроками, путем встраивания их в блог;

3. публикации опросников, онлайн-тестов, встроенных календарей, разнообразных слайд-шоу;

4. сообщения о событиях в классе или на их уроке, после уроков;

5. обмен полезными ссылками на ресурсы Интернета;

6. обмен знаниями в области ИКТ (как пример, обмен презентациями-обучалками, созданными самими учителями);

7. обмена гаджетами с различными функциями (например, интерактивная таблица Менделеева, онлайн-калькулятор и т.д.)

8. полезные советы родителям, интересующихся образованием своих детей;

9. Работа с одаренными детьми.

В настоящее время наблюдается настоящий бум образовательных блогов, постоянно появляется новый опыт, который дает все новые идеи.

В процессе ведения образовательного блога, учитель:

- делает записи в блоге, тем самым совершенствует свою письменную речь;

- интересуется новостями учительского блог-комьюнити, расширяет свой кругозор;

- поддерживает (читая и комментируя) блоги коллег, что способствует созданию профессионального сетевого учительского сообщества;

- использует новые веб-инструменты, поэтому непрерывно совершенствует свои ИКТ-навыки.

В 2010—2011 учебном году на базе ресурсного центра «Тьютор» г. Омска, вела свою работу творческая группа учителей химии по «Созданию виртуального портфолио педагога и блога творческой группы».

Образовательный блог «С химией по жизни» (<http://diva106.blogspot.com>), я начала вести с марта 2011 года. Блог предназначен как для школьников, так и для моих коллег — учителей. Этот блог можно рассматривать как ресурс в преподавании химии, цель которого обобщение и распространение педагогического опыта; повышение качества обучения химии; повышение квалификации через использование современных образовательных технологий.

Все материалы в блоге можно классифицировать по той роли, которую они призваны играть в учебном процессе:

- информация о ходе изучения программного материала;

- дистанционные домашние задания;

- творческие работы;

- публичные отчеты о внеклассной работе;

— индивидуальные достижения как учителя, так и учащихся.

Блоги открывают перед учителем новую информационную среду и дают новые широкие возможности организации образовательного процесса и профессионального роста.

Литература:

1. Блоги. Введение. / Цифровой ресурс <http://your-hosting.ru/articles/other/blog-begin/>
2. Блоги как рабочий инструмент учителя. / Цифровой ресурс <http://oufese.havike.eenet.ee/wiki/index.php/>
3. Для чего нужен блог? / Цифровой ресурс <http://www.allwomens.ru/1068-dlja-chego-nuzhen-blog.html>
4. Курвитс Марина. Виды образовательных блогов. / Цифровой ресурс http://blognauroke.blogspot.com/2009/09/blog-post_4811.html
5. Половникова Ольга. Кое-что о блогах, классификация блогов. / Цифровой ресурс <http://statiami.com/s/internet/koe-cto-o-blogah.php>
6. Рождественская Людмила. 10 тезисов/вопросов про учителя-блоггера. / Цифровой ресурс <http://www.slideshare.net/lvr/10questions-1482153>
7. Рождественская Л. Образовательный блог — введение в тему. Виртуальный мастер-класс «Я веду образовательный блог». / Цифровой ресурс https://docs.google.com/presentation/view?id=dmx8xc4_2244gxmcc3f8
8. Что такое образовательный блог? / Цифровой ресурс <http://www.slideshare.net/logoped/ss-1251764>

Таким образом, одна из современных педагогических задач — сделать блог рабочим инструментом учителей и включить этот инструмент в учебную практику, то есть, педагогу необходимо научиться конструктивному образовательному блоггингу.

Дистанционное обучение на дому детей с ограниченными возможностями как форма организации успешного усвоения школьного материала

Садрутдинова Светлана Васильевна, учитель русского языка и литературы

Средняя общеобразовательная школа № 15 с углубленным изучением отдельных предметов (г. Зеленодольск, Татарстан)

Сколько в России на сегодняшний день детей-инвалидов? По состоянию на 1 октября 2010 года в России 545 тысяч человек имели этот статус. На сегодняшний день их меньше не стало.

Ограниченные возможности ребенка — это медицинский диагноз, предполагающий длительное лечение, это еще и поиск своего места в обществе, необходимость получения образования. Сегодня общество ставит перед педагогикой и специальной психологией новые профессиональные задачи. Среди них главная — раннее включение детей с нарушениями развития в открытое образовательное пространство и создание условий для полноценного образования.

Предоставление равных возможностей образования для детей со специальными потребностями — приоритетная задача российского и регионального образования. Проблемы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями в нашей стране весьма актуальны и являются частью государственной политики. В соответствии с Законом РФ «О социальной защите инвалидов», принятом в 1995 году, предусматривается комплексный подход к реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья, одним из компонентов которого является получение ими достойного образования.

Традиционные технологии обучения обеспечивают необходимый уровень образования лишь для детей, посе-

щающих образовательные учреждения. Дети-инвалиды, а также больные дети, которые не могут посещать образовательные учреждения в силу ограничений по состоянию здоровья, лишены многих возможностей в получении качественного образования. Проблема помощи таким детям является одной из важнейших в ряду множества проблем, стоящих перед отечественным образованием.

Получение знаний обычным путем для детей с ограниченными возможностями ограничено или невозможно. Это не только отодвигает от высшего образования и профессиональной деятельности часть способных детей, но и многократно усиливает социальную напряженность. Сохранить и донести до таких учащихся необходимый объем знаний позволяет использование компьютера для основного и дополнительного образования. Существующая практика организации надомного обучения не может в полной мере обеспечить качественное образование и интеграцию в общество ребенка с недостатками здоровья. Поэтому в настоящее время получение общего образования детей с ограниченными возможностями связывают с дистанционными технологиями, помогающими расширить доступ им к образовательным программам и активной трудовой деятельности. В соответствии с государственными образовательными стандартами на основе образовательных программ, адаптированных для обучения детей с ограниченными возможностями с ис-

пользованием передовых методик преподавания и современных компьютерных технологий создаются специальные программы, способствующие прочному усвоению школьного учебного материала.

В настоящее время в связи с активным развитием и использованием в образовательной сфере новых информационных технологий дистанционное обучение обретает самостоятельную жизнь, становится одним из важных направлений в образовании. Дистанционное обучение основано на использовании современных информационных и коммуникационных технологий, является одной из форм непрерывного образования.

Дистанционное обучение детей с ограниченными возможностями на дому регламентируется следующими документами:

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 мая 2005 г. № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий».

2. Постановление Кабинета Министров Республики Татарстан от 16.06.2008 г. № 401 «О порядке воспитания и обучения детей-инвалидов на дому и дополнительных мерах социальной поддержки по обеспечению доступа инвалидов к получению образования».

3. Письмо Минобрнауки России от 30.09.2009 г. № 06–1254 «Рекомендации по организации деятельности по созданию условий для дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в обучении на дому, в субъекте Российской Федерации».

В целом, основная идея дистанционного обучения – это учитывать возможности и интересы каждого обучающегося ребенка с особыми потребностями, т.е. оказать помощь в выработке индивидуальной образовательной траектории, ориентированной на эффективное сочетание различных форм обучения: проведение занятий с использованием дистанционных образовательных технологий в режиме телеконференций в сочетании с очно-семинарской формой, с целью удовлетворения коммуникативной потребности детей; организацию обучения в открытом режиме Онлайн с использованием Веб-камеры.

Создание авторских программ помогает решить проблемы в самостоятельном освоении сложных тем по тому или иному предмету школьной программы.

Адаптивная программа «Причастие. Курс дистанционного обучения для детей с ограниченными возможностями, обучающихся на дому», разработанный учителями школ № 15, 16 города Зеленодольска Республики Татарстан Садрутдиновой С.В. и Минигараевой Г.Х., помогает ребенку освоить одну из самых сложных тем русского языка 7 класса.

Основными документами для разработки программы являлись:

- Закон РФ «Об образовании»
- государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (федеральный и национально-региональный компонент), 2004 год;

- региональный базисный учебный план (далее БУП РТ-2010) для общеобразовательных учреждений Республики Татарстан, который содержит распределение содержания образования по образовательным областям, учебным дисциплинам, годам и неделям;

- федеральная примерная (типовая) программа по русскому языку, 2008 год;

- федеральный перечень учебников, рекомендованных (допущенных) к использованию в образовательном процессе в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы общего образования и имеющих государственную аккредитацию, на 2010/2011 учебный год;

- требования к оснащению образовательного процесса в соответствии с содержательным наполнением учебных предметов федерального компонента государственного стандарта общего образования;

- приказ МОиНРТ от 29 апреля 2010 года № 1763/10 «Об утверждении порядка разработки рабочих программ учебных курсов, предметов образовательными учреждениями Республики Татарстан».

Цель освоения курса: используя возможности информационно-коммуникативных технологий, помочь учащимся, обучающимся на дому, самостоятельно освоить одну из сложнейших тем курса 7 класса «Причастие»

Задачи курса:

- освоить учебный материал по предложенной теме в удобное для обучаемого время;

- закрепить навыки грамотной речи;

- активизировать внимание учащегося к собственной устной и письменной речи;

- преодолеть психологические трудности по отношению к языку в различных сферах общения;

- обеспечить мобильность обратной связи, с помощью навыков работы на компьютере: учитель – ученик, ученик – учитель;

- способствовать расширению знаний ребят о своей республике и ее выдающихся личностях в области искусства: литературы, музыки, живописи, архитектуры, скульптуры.

Программа построена на принципах личностно-ориентированного образования, предусматривает различные формы организации активной творческой деятельности с учетом возможности детей, обучающихся дистанционно на дому.

Особенность программы заключается в модульном принципе подачи учебного материала через информационный, содержательный блок, блоки заданий, самоконтроля и контроля.

При разработке курса авторы ориентировались на следующие принципы дидактики:

- принцип *доступности и последовательности*;

- принцип *научности*;

- *учёт возрастных и физических особенностей* детей;

- принцип *наглядности* (предлагает широкое использование наглядных и дидактических пособий, тех-

нических средств обучения, делающих учебно-воспитательный процесс более эффективным);

- принцип *связи теории с практикой* (органичное сочетание необходимых теоретических знаний и практических умений и навыков в работе);
- принцип *индивидуализации программы* (предлагается максимальный учёт характерологических особенностей каждого воспитанника);
- принцип *результативности*;
- принцип *актуальности* (предполагает максимальную приближённость содержания программы к реальным условиям жизни и деятельности детей);
- принцип *межпредметности* (подразумевает связь программы с другими науками или областями деятельности).

Возможные виды деятельности учащихся: самостоятельное изучение материала, анализ, конструирование текста, написание, редактирование составленного текста, решение тестовых заданий.

Программа рассчитана на 12 часов

В качестве процедур оценивания используются такие формы, как: тестирование, сочинение, контрольная работа.

К данной программе прилагаются разработки занятий

Литература:

1. Ахмадуллина Ф.Ю. Картина как средство развития речи татарских школьников. — Казань. 1999.
2. Ахмадуллина Ф.Ю., Мирошниченко Л.В. и др. Мой край родной. Сборник текстов для изложения. — Казань: Издательство «Хэтер» 1999.
3. Баранов М.Т., Ладыженская Т.А. и др. Русский язык. 7 класс. Учебник для общеобразовательных учреждений. Москва «Просвещение», 2009.
4. Волина В. Веселая грамматика. Москва: «Знание». 1995.
5. Гарифьянова Р.Б., Камалова Ф.С., Ахбарова Г.Х., Скиргайло Т.О. Дидактический материал по русскому языку для 7 класса. — Казань: «Магариф» 1995.
6. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Теория обучения. Учебник для вузов. Москва. — Владос—пресс, 2003.
7. Мифтахов Б.М., Исламов Ф.Ф., — Казань: Магариф, 1994. История и культура родного края.
8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва. Юнити, 2002.

Приложение. Модуль 1.

Модуль № 1

Тема: Понятие о причастии, отличие его от прилагательных; действительные и страдательные причастия.

Цели: ознакомление с грамматическими признаками причастия; формирование умения различать причастия и прилагательные; знакомство с действительными и страдательными причастиями; отработка умения различать действительные и страдательные причастия.

I Информационный блок.

— Сегодня ты познакомишься с причастием, о котором В.И. Даль сказал: «Причастие — это часть речи, причастная к глаголу, в образе прилагательного».

— Как ты это понимаешь?

— А для начала вспомним, что мы знаем о глаголе, прилагательном. Для этого обратимся к тексту.

с презентацией к уроку развития речи, тестовые задания, тексты для комплексного анализа (для ознакомления прилагается Модуль 1).

В рецензии на авторскую работу кандидат филологических наук, заместитель директора по учебно-воспитательной работе «Академии социального образования» Е.А.Николаева писала: «Рецензируемая работа базируется на принципах гуманной педагогики, учете индивидуальности ученика, диалоговом построении образовательного процесса. Актуальность работы связана с реализацией в ней комплекса современных образовательных технологий: модульной, здоровьесберегающей, личностно-ориентированного обучения. Работа интересна как опыт интеграции компьютерных, культурологических и собственно-лингвистических составляющих. Учет нравственно-этического воспитания ребенка в контексте национальной культуры, реализованный в текстовом компоненте заданий, наполняет учебный процесс ценностным человекообразующим пафосом. Выход на творческий, исследовательский уровень при выполнении заданий создает условия для самореализации ребенка с ограниченными возможностями, способствует развитию познавательного интереса, усилению учебной мотивации».

Я люблю тебя, мой край!

Все в тебе — моя радость и горе.

Ты навеки один у меня,

Словно сердце в небесном просторе.

М. Сяндюкле

Родной край, родная земля — понятия очень широкие. Для каждого из нас они включают что-то свое, личное.

У каждой былинки на земле есть свое место, откуда она взяла жизненную силу. Так человек: у него есть свои корни, что дают ему жизнь. Они уходят глубоко в родную землю. Поэтому при слове «родина» перед нашим мысленным взором обычно возникает прежде всего самое дорогое, заветное и родное. У каждого в душе теплится огонек любви к стороне.

Я люблю землю своих предков — край волжско-камский. Здесь, на земле Татарстана, моя деревенька, мой город, где я произнес первое слово «мама», услышал голос отца, ощутил заботы милой бабушки. Там была моя первая школа, там впервые я увидел зеленую травку под ногами и синее небо над головой. Там научился находить душистые ягоды, различать запахи цветов, краски осенних листьев.

В родном краю все важно: и события общественной культурной жизни, и благородные дела земляков, и окружающая природа, полная очарования. Но она очарования не только сама по себе. Она колыбель человеческих судеб и деяний. Это она, природа Татарстана, вдохновляла на бессмертные творения А.С. Пушкина и М. Горького, Г. Тукая и Мусу Джалиля. Это он, пейзаж родного края, лег на холсты И. Шишкина и Б.Урманчи. Родной край — родина А.М. Бутлерова и Г. Камала Каюма Насыри и Назипа Жиганова, Ф. Шалапина и С. Сайдашева.

И сколько еще славных представителей отечественной науки и культуры взрастил и взрастит мой родной край!

Задание:

Озаглавьте текст

Докажите, что это текст

Тема текста

Основная мысль текста

Стиль текста:

Тип текста:

Вставьте, где нужно, пропущенные буквы. Расставьте недостающие знаки препинания.

Выполните синтаксический разбор выделенного предложения,

Сделайте морфемный и словообразовательный разбор слова **взрастил**

Произведите морфологический разбор одного глагола

Содержательный блок (часть 1)

— Сегодня ты познакомишься с причастием, о котором В.И. Даль сказал: «Причастие — это часть речи, причастная к глаголу, в образе прилагательного».

Как ты это понимаешь?

Попробуй найти ответ в сказке «Как причастия появились...»

Жили-были на свете одинокие суффиксы — УЩ, — ЮЩ, — АЩ, — ЯЩ, — ВЩ, — Ш. скучно им было жить на белом свете. И решили они пойти за советом к Глаголу. Рассказали о своем житие-бытие.

Отвечает им глагол: «Я подарю вам самое дорогое, что у меня есть, — основу».

— Спасибо! — в голос ответили обрадованные суффиксы и немедленно присоединились к основам — получили некрасивые, неоконченные слова. Опять загрустили суффиксы, чего-то еще им не хватало.

Вот бредут они по дороге со своими основами, и встречается им добрый волшебник — Прилагательное. Выслушало оно их горе и согласилось помочь.

— Возьмите мои окончания, они вам очень помогут.

И суффиксы, взяв подарки, счастливые отправились на лужайку к речке. Они долго веселились, играли, плясали, рисовали составленные слова. Один из братьев предложил:

— Давайте жить так, как нам хочется, будем веселиться, никого не будем слушаться.

Согласились остальные братья. Забыли они, что в их большой стране Грамматике нельзя быть эгоистом, надо думать и заботиться о других. Но недолго им удавалось лентяйничать.

Возмутились части речи, особенно Глагол и Прилагательное. И решили они наказать бездельников.

Глагол сказал:

— Называться теперь вы будете причастиями. А за ваши проказы оставляю вам только два времени: прошедшее я настоящее. И никакого вам будущего. Ну и ещё, так и быть, оставляю вам два вида — совершенный и несовершенный.

— А я наказываю вас тем, что будете вечно склоняться по падежам, изменяться по родам и числам, — сказало Прилагательное.

С тех пор не забывает причастие о Глаголе и Прилагательном. Погрустили они, погрустили, да делать нечего, надо трудиться. Больше ничего плохого никто за ними не замечал. И части речи простили их.

— Что ты узнал о причастии из сказки?

Блок заданий.

Задание 1: прочти сказку еще раз, и выпиши признаки глагола и прилагательного:

| Глагола | Прилагательного |
|---------|-----------------|
| 1. | 1. |
| 2. | 2. |
| 3. | |

Запомни: причастие отвечает на те же вопросы, что и прилагательное; как прилагательное, изменяется по числам, родам и падежам. Отличается тем, что обозначает признак предмета по действию.

Например:



Задание 2: Попробуй сам. Из указанных ниже слов выпиши только причастия, укажи в скобках глаголы, от которых они образованы.

Крепкий, крепнувший, укрепленный, бережный, сбереженный, сберегаемый, замеченный, заметный, замечаемый, замечающий, мягчайший, смягчающий, производящий} производственный, строительный, строящийся, стройный.

Задание 3: Упр. №47 (стр. 22 учебника).

Запомни: причастие совершенного вида образуются от глаголов совершенного вида и отвечают на вопрос *что сделавший?*; причастия несовершенного вида образуются от глаголов несовершенного вида и отвечают на вопросы *что делающий? Что делавший?*

Задание 4: выполни задание по образцу, указанному выше (сверяйся по таблице)

- 1) от надвигающ...ся тучи
- 2) поднимающ...ся облаком
- 3) о колеблющ...ся свете
- 4) колющ...ся шиповником
- 5) о морозящ... дожде
- 6) у обугливш...ся ели
- 7) о развевающ...ся знамени
- 8) о движущ...ся циклоне
- 9) о колеблющ...ся пламени

Задание 5: Запиши словосочетания в два столбика:
Действительные

Страдательные

- 1) за чернеющим лесом;
- 2) разрисованный карандашом;
- 3) сорванные травы;
- 4) развеянные ветром;
- 5) расчищенные дорожки;
- 6) на бегущем коне;
- 7) пестреющий луг;
- 8) поющие соловьи;
- 9) видимый вдали;
- 10) стреляющий воин;
- 11) спрягаемые слова;
- 12) зазывающий зрителей;
- 13) изучаемый в классе;
- 14) борющийся с врагом;
- 15) управляемый по радио.

Содержательный блок (часть 2)

II. Склонение причастий.

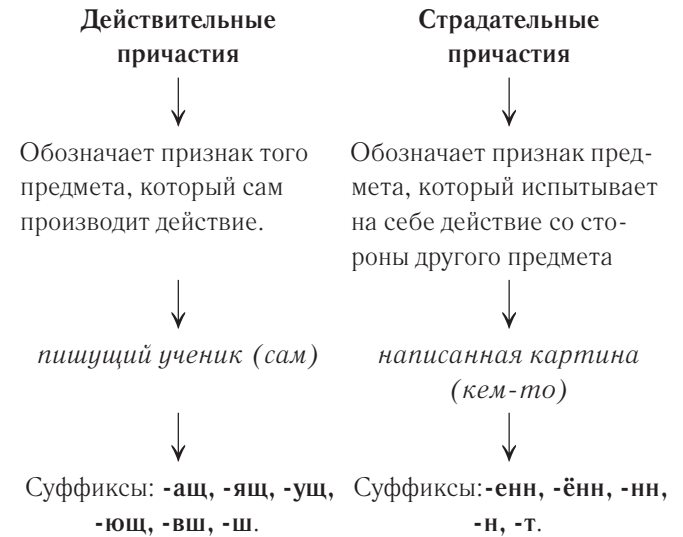
Запомни: причастие склоняется (изменяется по падежам) так же, как прилагательное. Смотри таблицу.

| Мужской и средний род | Женский род |
|------------------------|---|
| Родительный -ого, -его | Винительный -ую, -юю |
| Творительный -ым, -им | Родительный } Дательный } -ой, -ей Творительный } |
| Предложный -ом, -ем | Предложный |

Падежные окончания определяются по вопросу, который задается от определяемого слова:

Солнцем (каким?) греющим (Творительный падеж, муж.род) *Ветку (какую?) колеблющуюся* (Винительный падеж, жен. род)

III. Действительные и страдательные причастия
Смотри схему:



Блок самоконтроля.

Задание 2.

Крепнувший (крепнуть) Укрепленный (укрепить)
Сбереженный (сберечь) Сберегаемый (сберегать)
Замеченный (заметить) Замечаемый (замечать)
Смягчающий (смягчать) Производящий (производить)
Строящийся (строить)

Задание 3.

Ведущая (дорога) – несоверш. вид., наст, время.
Заходящее (солнце) – несоверш. вид., наст.время.
Присутствующий (сумрак) – несоверш. вид., наст. время.
Заросшая (поляна) – соверш. вид., прошед. время.
Обеспокоенные (журавли) -соверш. вид., прошед. время.

Задание 4.

от надвигающейся тучи, поднимающимся облаком, о колеблющемся свете, колющимся шиповником, о морозящем дожде, у обуглившейся ели, о развевающимся знамени, о движущемся циклоне, о колеблющемся пламени

Задание 5.

Действительные: 1, 6, 7, 8, 10, 12, 14.

Страдательные: 2, 3, 4, 5, 9, 11, 13, 15.

Блок контроля.

Тестовые задания по первому занятию: Цель: Проверим, как научились:

- находить причастия среди других частей речи;
- различать действительные и страдательные причастия.

1. Укажи причастия:

- | | |
|--------------|--------------|
| 1) белый | 6) бегущий |
| 2) радующий | 7) летный |
| 3) дымный | 8) дымящийся |
| 4) летающий | 9) летящий |
| 5) радостный | 10) бегущий |

2. Указать действительные причастия:

- | | |
|-----------------|----------------|
| 1) смеющийся | 6) управляемый |
| 2) танцующий | 7) читающий |
| 3) сделанный | 8) видимый |
| 4) нарисованный | 9) поднимающий |
| 5) управляющий | 10) решаемый |

Открытые образовательные ресурсы вузов: интеграция в электронной библиотеке портала «Единое окно»

Сигалов Алексей Викторович, кандидат технических наук, доцент, зам. директора;

Абрамов Алексей Геннадьевич, кандидат физико-математических наук, начальник отдела информационных систем;

Булакина Мария Борисовна, кандидат технических наук, начальник отдела научно-образовательных Интернет-ресурсов

Государственный научно-исследовательский институт информационных технологий и телекоммуникаций

(ФГАУ ГНИИ ИТТ «Информика»)

Весьма важной составляющей образовательного контента сети Интернет являются образовательные ресурсы, созданные в высших учебных заведениях и размещенные на сайтах вузов и их структурных подразделений — факультетов, кафедр, библиотек, а также на персональных сайтах преподавателей и сотрудников. К таким ресурсам относятся как электронные версии выпущенных в вузе печатных изданий (учебных пособий, лабораторных практикумов, методических указаний и др.), так и материалы, существующие только в виде электронных изданий. Значительная часть подобных ресурсов размещается с ограничениями на права доступа, т.е. доступна только с компьютеров, расположенных в сети вуза, или по логинам/паролям, выдаваемым студентам и сотрудникам данного учебного заведения. Такая ситуация типична, например, для сайтов многих научных библиотек вузов, на которых наряду с открытым доступом к электронному каталогу предоставляется ограниченный доступ к полнотекстовым версиям учебно-методических и научных изданий, выпущенных в данном вузе.

Вместе с тем, в российском сегменте сети Интернет существуют тысячи сайтов, на которых легальным образом, т.е. с ведома и согласия авторов и правообладателей, в открытом доступе размещены учебно-методические материалы, подготовленные в вузах и предназначенные для использования в учебном процессе. Размещение в свободном бесплатном доступе предполагает, что создатели ресурсов готовы предоставить возможность ознакомления с ними всех заинтересованных пользователей Интернета, в первую очередь препода-

вателей и студентов вузов. Однако разбросанность десятков тысяч ресурсов по тысячам сайтов, на страницах которых представлены небольшие по объему (от нескольких единиц до нескольких десятков) списки ресурсов со ссылки на файлы различных форматов (pdf, doc, djvu, zip, rar и др.), делает для пользователей Интернета задачу целенаправленного поиска интересующих ресурсов весьма непростой. Решить такую задачу позволяет интеграция ресурсов в рамках единой информационной системы, в которой ресурсы снабжаются метаданными, рубрицируются и которая предоставляет пользователю средства контекстно-атрибутивного поиска. В данной работе рассматривается интеграция учебно-методических ресурсов российских вузов в электронной библиотеке портала «Единое окно доступа к образовательным ресурсам».

Одним из важнейших результатов работ в сфере информатизации образования России, выполненных в последние годы в рамках федеральных целевых программ и приоритетного национального проекта «Образование», стало создание федеральной системы информационно-образовательных ресурсов (ФСИОР) [1, 2]. В число ключевых компонентов ФСИОР входит портал «Единое окно доступа к образовательным ресурсам» (<http://window.edu.ru>, далее — «Единое окно») — образовательный интернет-проект, основными задачами которого являются систематизация и предоставление свободного доступа к русскоязычным электронным образовательным ресурсам для различных категорий участников образовательного процесса [3, 4]. Разработка портала и его сопрово-

ждение осуществляются Государственным научно-исследовательским институтом информационных технологий и телекоммуникаций (ФГАУ ГНИИ ИТТ «Информика», <http://www.informika.ru>). Портал имеет свидетельства о регистрации средства массовой информации, о государственной регистрации базы данных и программы для ЭВМ.

Основными структурными компонентами портала «Единое окно» являются каталог образовательных интернет-ресурсов, электронная библиотека учебно-методических материалов с открытым доступом и новостные ленты образовательной тематики.

Интегральный каталог содержит представленные в стандартизированной форме метаданные внешних интернет-ресурсов (как сайтов, так и отдельных размещенных на них ресурсов) и описания полнотекстовых публикаций электронной библиотеки. При размещении в каталоге внешние интернет-ресурсы снабжаются унифицированным метаописанием, включающим в себя следующие атрибуты: название; URL; авторы ресурса; аннотация; регион РФ (при наличии географической принадлежности ресурса); перечень разделов рубрикатора, к которым отнесен данный ресурс.

Рубрицирование ресурсов производится на основе принятого в системе федеральных образовательных порталов стандарта, который предусматривает четыре независимых направления рубрикации [5]:

- по уровню образования (дошкольное, общее, профессиональное, дополнительное);
- по целевой аудитории (абитуриент, исследователь, менеджер, преподаватель, учащийся);
- по типу ресурса (учебные, учебно-методические, справочные, иллюстративные, научные материалы, нормативные документы и др.);
- по предметной области (два базовых предметных рубрикатора — для общего образования и для профессионального образования).

Электронная библиотека портала «Единое окно» является крупнейшим в российском сегменте Интернета хранилищем полнотекстовых версий учебных и учебно-методических материалов с открытым доступом [6]. Набор атрибутов, описывающих размещенные в электронной библиотеке материалы, включает: наименование публикации; авторы — список всех авторов или составителей; аннотация; библиографическая ссылка; год издания; ISBN (если имеется у печатного издания); источник (поставщик материала) — вуз/факультет/кафедра, библиотека, издательство, интернет-портал и т.д. (со ссылкой на веб-сайт поставщика ресурса и привязкой к соответствующему региону РФ); перечень разделов рубрикатора, к которым отнесен данный материал.

Полные тексты (файлы) материалов размещаются непосредственно на сервере библиотеки и на карточке публикации указываются соответствующие гиперссылки. В качестве базового формата хранения материалов используется формат pdf; некоторые издания

размещаются в виде файлов в формате djvu. Материал может быть представлен как в виде одного файла, так и набором файлов (например, по главам и разделам), для каждого из которых на карточке дается содержательное наименование.

Имеющиеся на портале средства поиска позволяют формировать выборки ресурсов по разделам рубрикатора (например, по тематическим рубрикам) в сочетании с контекстным поиском в названии и описании ресурсов, в том числе по автору, ключевым словам, в тексте аннотации, по url (для интернет-ресурсов), по году издания, по региону РФ и организации-поставщику ресурсов. Поиск по контексту может выполняться без учета или с учетом морфологии русского языка, а также с применением специального языка запросов. Наряду с использованием внутренних поисковых средств портала, предоставляется возможность производить контекстный поиск с помощью встроенного поискового сервиса Google, который оказывается особенно эффективным при поиске в полных текстах публикаций, размещенных в электронной библиотеке.

Портал включает также ряд подсистем, функции которых связаны с работой с посетителями портала: размещение отзывов на ресурсы и их обсуждение, ответы на вопросы, просмотр и размещение предложенных посетителями ресурсов для библиотеки и каталога, статистический учет посещаемости, включая подсчет количества просмотров каждой из карточек ресурсов и скачиваний файлов с материалами библиотеки.

Электронная библиотека содержит в свободном доступе более 28 тысяч материалов, источниками которых являются более трехсот российских вузов и других образовательных и научных учреждений. Основу информационного наполнения библиотеки составляют электронные версии учебно-методических материалов, подготовленных в вузах, прошедших рецензирование и рекомендованных к использованию советами факультетов, учебно-методическими комиссиями и другими вузовскими структурами, осуществляющими контроль учебно-методической деятельности.

Большинство размещенных в электронной библиотеке материалов непосредственно предназначены для использования в учебном процессе: учебные и учебно-методические пособия, сборники задач, заданий и тестов, методические пособия к лабораторным практикумам и практическим занятиям, методические указания по выполнению курсовых проектов и выпускных квалификационных работ, учебно-методические комплексы. Из числа научных изданий в электронную библиотеку включаются монографии, подготовленные в вузах и научно-исследовательских организациях, используемые в специальных курсах при подготовке магистров и аспирантов, а также сборники материалов конференций, симпозиумов, школ-семинаров и других научных мероприятий для студентов, аспирантов и профессорско-преподавательского состава. Отдельные содержательные статьи размещаются в би-

библиотеке в тех случаях, когда они носят обзорно-аналитический характер и относятся к вопросам педагогики, методики преподавания дисциплин и управления образованием.

Представление о текущем информационном наполнении электронной библиотеки дают следующие количественные показатели (по состоянию на январь 2012 года, с округлением):

- учебные материалы (учебные пособия, курсы лекций, сборники задач, лабораторные практикумы) — более 11500;
- учебно-методические материалы (методические указания, учебно-методические комплексы — более 12700);
- научные материалы (монографии, сборники статей и трудов конференций, обзоры) — более 2600.

Содержание ресурсов электронной библиотеки охватывает практически все направления подготовки специалистов в вузах. Количественное распределение ресурсов по укрупненным группам предметных областей профессионального образования выглядит следующим образом:

- Математика и естественнонаучное образование — более 7100;
- Гуманитарное и социальное образование — более 3700;
- Образование в области техники и технологий — более 10600;
- Образование в области экономики и управления — более 3800;
- Педагогическое образование — более 2300;
- Юридическое образование — более 1100.

Принятый подход к формированию электронной библиотеки портала предполагает включение в нее только оригинальных материалов, представленных в электронном виде в открытом доступе на сайтах их создателей/правообладателей или переданных ими в редакцию портала для открытой публикации. В электронной библиотеке не размещаются переведенные в электронный вид без ведома и согласия авторов печатные издания, в частности, массово представленные в Интернете копии книг учебного назначения.

Существенный вклад в пополнение электронной библиотеки вносят пользователи портала, которые предлагают для размещения собственные авторские материалы, используя разработанный для этих целей онлайн-сервис портала.

Все материалы, размещенные в библиотеке, заносятся в специальный реестр, а их авторам выдается свидетельство о размещении электронных копий ресурсов в библиотеке. С несколькими десятками вузов заключены соглашения о передаче неисключительных прав на размещение материалов в электронной библиотеке портала «Единое окно». В ряде высших учебных заведений учеными советами вузов было принято решение о том, что данные свидетельства учитываются при избрании по конкурсу на должность как подтверждение публикации работы, даже

если учебно-методическая разработка не имеет печатной версии.

Следует заметить, что использованный в заглавии статьи термин «открытые образовательные ресурсы» достаточно широко используется в России, но его толкование не соответствует принятому в международном научно-образовательном сообществе толкованию термина «Open Educational Resources» (OER). Данный англоязычный термин начал использоваться в начале нового века (2001–2002 гг.) в связи с появлением проекта Массачусетского технологического института MIT OpenCourseWare (OCW), который финансировался некоммерческой организацией William and Flora Hewlett Foundation и заключался в открытой публикации в сети Интернет учебных и методических материалов по широкому спектру дисциплин, изучаемых в университетах (http://en.wikipedia.org/wiki/Open_educational_resources). При этом основной особенностью проекта была открытая лицензия на использование этих материалов научно-образовательным сообществом всего мира, допускающая копирование, распространение и модификацию этих ресурсов, их использование для разработки новых образовательных ресурсов. Таким образом, к образовательным ресурсам был применен подход, получивший ранее широкое распространение в сфере разработки свободно распространяемого программного обеспечения с открытым кодом (open software).

В российском сегменте сети Интернет под «открытыми образовательными ресурсами», как правило, понимаются ресурсы, которые являются бесплатными и свободно доступными для всех пользователей сети, т.е. не требуют авторизации на сайтах и не имеют ограничений на сети (IP-адреса), с которых осуществляется доступ к ресурсам. Однако правовые вопросы, относящиеся к допустимым действиям с этими образовательными ресурсами, в большинстве случаев остаются неосвещенными. На некоторых сайтах присутствует уведомление типа «Все права защищены. Копирование распространение информации допускается при наличии письменного разрешения владельца сайта». Нередки уведомления типа «Допускается использование материалов в образовательных целях при условии ссылки на данный сайт». Иногда присутствуют указания на допустимость скачивания и использования ресурса для личных целей, но недопустимость копирования информации или ее размещения на других сайтах.

В мировой практике распространение получили лицензии Creative Commons (лицензии CC, <http://creativecommons.org>), которые основаны на авторском праве и позволяют авторам и правообладателям (физическим и юридическим лицам) распространять свои произведения на определенных ими условиях, а потребителям контента (также физическим и юридическим лицам) — простым и легким способом использовать эти произведения. Суть этих лицензий заключается в том, что они позволяют авторам (правообладателям)

сообщить общественности, от каких прав на свои произведения они хотели бы отказаться, а какие права они оставляют за собой [7]. К сожалению, сайты, на которых имеются четкие указания на лицензии, подобные лицензиям Creative Commons, и на допустимые способы использования размещенных в сети ресурсов, в российском Интернете весьма малочисленны. Такой ситуации способствует и то, что в настоящее время в юрисдикции России отсутствует нормативно-правовая база для применения свободных лицензий.

Редакция портала «Единое окно» решает вопросы легитимности размещения ресурсов в электронной библиотеке путем заключения соглашений с вузами (как правило, в случаях, когда речь идет о крупных порциях материалов в сотни публикаций) или путем получения разрешений по электронной почте от руководителей факультетов, кафедр и отдельных преподавателей — в зависимости от статуса сайта, на котором первоначально размещены ресурсы, копируемые в библиотеку «Единого окна».

Переходя к методическим аспектам проекта «Единое окно», следует отметить, что использование электронной библиотеки не изменяет существенным образом характер изучения учебных дисциплин, так как данная электронная библиотека является лишь средством хранения, поиска и получения учебно-методических материалов, представленных в традиционной текстографической форме. Разумеется, использование таких электронных образовательных ресурсов как виртуальные лабораторные практикумы, программы для компьютерного моделирования, интерактивные электронные учебные пособия, аудио- и видеолекции, компьютерные демонстрации, онлайн-тесты также является весьма важным, особенно при дистанционном обучении. Однако для профессионального образования весьма важное значение имеет информационная составляющая, которая может быть представлена в простой текстографической форме (такой как электронная версия обычного печатного издания). При этом основной интерес представляют подбор материала, методика его изложения, методические рекомендации по изучению

курса, задания для самостоятельной работы учащихся и т.д. Широкий спектр направлений и специальностей профессионального образования, наличие различных научно-педагогических школ, большое количество учебных дисциплин, появление новых научных направлений и перспективных технологий делают весьма актуальными задачи распространения и обмена педагогическим опытом путем размещения в открытом доступе разнообразных учебно-методических материалов.

Среди возможных направлений использования ресурсов электронной библиотеки портала «Единое окно» можно отметить следующие:

- подготовка и обновление преподавателями учебных курсов с использованием педагогического опыта и учебно-методических материалов коллег из других вузов;
- формирование преподавателями списков рекомендуемой литературы (ссылки на свободно доступные на портале электронные версии учебных изданий, что особенно актуально для дистанционного обучения);
- предоставление студентам возможности ознакомления с материалами по изучаемым дисциплинам, подготовленными в ведущих вузах страны;
- поддержка научной деятельности педагогов и учащихся (монографии и сборники трудов в электронной библиотеке).

Взаимодействие с посетителями портала, характер их отзывов на ресурсы, а также проводимый анализ посещаемости и востребованности ресурсов показывает, что они весьма интенсивно используются в образовательном процессе — как преподавателями, так и учащимися. Средне-суточная посещаемость портала в учебные дни составляет 60–80 тысяч посетителей, а количество просмотров страниц (хитов) варьируется в интервале от 100 до 150 тысяч. Таким образом, выполнение данного проекта способствует решению задач интеграции образовательных ресурсов учреждений образования и науки России, обеспечения широкой доступности учебного и методического потенциала вузов, эффективного использования накопленного педагогического опыта.

Литература:

1. Тихонов А.Н. Применение ИКТ в высшем образовании Российской Федерации: текущее состояние, проблемы и перспективы развития // Информатизация образования и науки. 2009. №4. С. 10–26.
2. Булгаков М.В., Гридина Е.Г., Иванников А.Д., Старых В.А. Федеральная система информационно-образовательных ресурсов // Информационные ресурсы России. 2009. №2. С. 25–27.
3. Абрамов А.Г., Булакина М.Б., Булгаков М.В., Гридина Е.Г., Иванников А.Д., Сигалов А.В. Развитие информационной системы «Единое окно доступа к ресурсам образовательных порталов» // Интернет-порталы: содержание и технологии. Выпуск 4. / Ред.-кол.: А.Н. Тихонов (пред.) и др.; ФГУ ГНИИ ИТТ «Информика». М.: Просвещение, 2007. С. 180–198.
4. Абрамов А.Г., Булакина М.Б., Сигалов А.В. Единое окно доступа к образовательным ресурсам: информационное наполнение и использование в учебном процессе // Дистанционное и виртуальное обучение. 2011. №8. С. 65–80.
5. Абрамов А.Г., Булакина М.Б., Булгаков М.В., Внотченко С.С., Зыбарев Е.Ю., Иванников А.Д., Сигалов А.В. Информационные разделы и сервисы федеральных образовательных порталов: опыт разработки и сопровождения // Информатизация образования и науки. 2009. №3. — С. 51–64.

6. Абрамов А.Г., Булакина М.Б., Иванников А.Д., Сигалов А.В. Электронная учебно-методическая библиотека информационной системы «Единое окно доступа к образовательным ресурсам»: опыт формирования и перспективы развития // Дистанционное и виртуальное обучение. 2008. №4. С. 4–15.
7. Использование лицензий Creative Commons в Российской Федерации. Аналитический доклад / Под ред. Ю.Е. Хохлова. — М.: Институт развития информационного общества, 2011. — 94 с.

Применение ультразвукового магнитожидкостного интерферометра в качестве лекционной демонстрации по физике

Стороженко Анастасия Михайловна, кандидат физико-математических наук, старший лаборант;
Шабанова Ирина Александровна, инженер 2 категории;
Боев Максим Леонидович, аспирант;
Танцюра Антон Олегович, аспирант
Юго-Западный государственный университет (г. Курск)

Одним из способов повышения качества подготовки специалистов при получении высшего технического образования в вузе является внедрение результатов научных исследований в учебный процесс. В частности, это может быть реализовано при помощи использования лекционных демонстраций, сопровождающих и иллюстрирующих теоретический материал, выдаваемый студентам в традиционной форме. Кроме того, потребность в обсуждении свойств материалов, являющихся продуктом нанотехнологий, вызвана стремлением сделать их более доступными широкому кругу специалистов.

Искусственно синтезированные магнитные жидкости относятся к числу первых активно используемых наноматериалов и представляют собой коллоидный раствор наночастиц магнетита, покрытых слоем стабилизирующего вещества, в жидкости-носителе. Уникальность данного материала состоит в том, что при наличии текучести, характерной для жидких систем, он обладает сильными магнитными свойствами. Благодаря малости частиц дисперсной фазы они удерживаются в объеме жидкости тепловым броуновским движением и вся система характеризуется высокой устойчивостью.

Кафедра физики Юго-Западного государственного университета на протяжении нескольких лет занимается изучением акустических свойств магнитных жидкостей. Тема «Магнитные жидкости» включена в рабочую программу по физике и рассматривается в разделах «молекулярная физика» и «магнетизм». В аспирантуре читается курс «молекулярная акустика». Обсуждается структура магнитного коллоида, факторы, обеспечивающие агрегативную устойчивость системы, физические свойства и применение.

Ультразвуковой магнитожидкостный интерферометр используется в качестве лекционной демонстрации, сопровождающей темы «Стоячие звуковые волны» и «Фи-

зические свойства ферромагнетиков». Эта экспериментальная установка представлялась на Международной школе-семинаре «Физика в системе высшего и среднего образования России» (Москва, МАИ, 2010).

В основе работы магнитожидкостного интерферометра [1] лежит явление индуцирования переменного электрического поля и ЭДС в проводящем контуре при распространении плоской звуковой волны в намагниченной магнитной жидкости, получившее название акустомагнитного эффекта (АМЭ) [2]. В рамках рассматриваемой модели индуцируемая в измерительном контуре ЭДС пропорциональна амплитуде колебаний намагниченности жидкости, обусловленных главным образом колебаниями концентрации наночастиц.

На рисунке 1 приведена блок-схема ультразвукового магнитожидкостного интерферометра. Звуковые колебания частотой 20–70 кГц вводятся в жидкость через плоскопараллельное доннышко трубки. Сигнал с генератора звуковых колебаний 1 поступает параллельно на частотомер 2, вольтметр 3 и пьезопластинку 4. Проходя через столбик магнитной жидкости 5 и отражаясь от ее свободной поверхности, звуковой сигнал образует стоячую волну. Сигнал снимается катушкой индуктивности 6, имеющей округлую форму и прилегающую к боковой поверхности трубки. Затем он поступает на селективный усилитель 7, и после усиления — на осциллограф 8 и аналого-цифровой преобразователь 9, соединенный с компьютером 10, фиксирующим амплитуду принимаемого сигнала для последующей обработки. В среде NI LabView осуществляется фильтрация полученного сигнала, разложение его в спектр для контроля уровня помех, определение частоты и амплитуды ЭДС, индуцируемой за счет акустомагнитного эффекта, а также сохранение необходимых данных в формате MS Excel. Катушка индуктив-

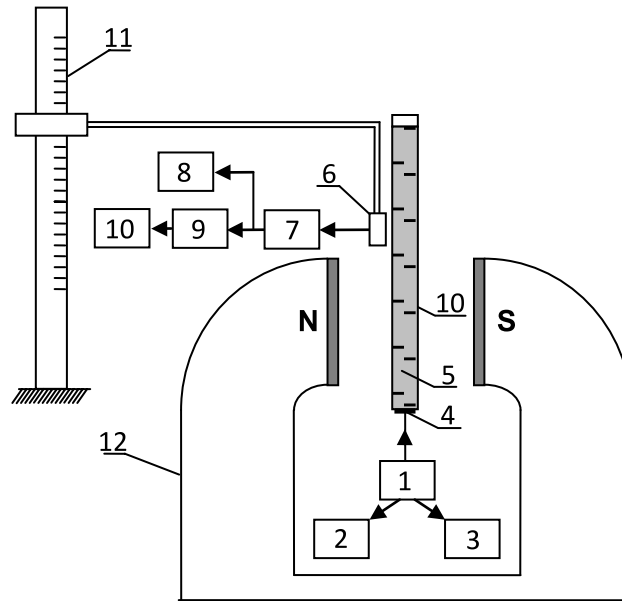


Рис. 1. Блок-схема экспериментальной установки на основе АМЭ

ности жестко закреплена на кинематическом узле катетометра 11. Магнитная жидкость заполняет стеклянную трубку 10, находящуюся между полюсами постоянного магнита 12.

В качестве индукционного датчика используется катушка из медного проводника в виде рамки округлой формы. Перемещение датчика вдоль трубки осуществляется при помощи катетометра с точностью 0,01 мм. Участок перемещения захватывает помимо центральной области межполюсного зазора примыкающие к ней области неоднородного поля.

Магнитная жидкость заполняет стеклянную трубку, нижняя часть которой находится между полюсами постоянного магнита. Высота магнитожидкостного столбика 355 мм. Параметры используемой стеклянной трубки: марка стекла – НС-3; модуль Юнга $E = 7,26 \cdot 10^{10}$ Па, коэффициент Пуассона 0,21, плотность $\rho_t = 2400$ кг/м³, скорость продольных волн $c_p = 5500$ м/с; внешний и вну-

тренний радиусы $R_1 = 8$ мм, $R_2 = 6,9$ мм, толщина стенки $h = 1,1$ мм.

Введение ультразвука в столбик магнитной жидкости осуществляется при помощи акустической ячейки [3], схематически представленной на рисунке 2.

Используемая в экспериментальной установке акустическая ячейка обеспечивает подведение переменной ЭДС к пьезоэлектрической пластинке и ее механическую защиту. Кроме того, конструкция акустической ячейки позволяет фиксировать нижний конец трубки, при помощи резинового уплотнения осуществлять герметизацию заполняемой полости, перед заливкой очередного образца магнитной жидкости без затруднений проводить разборку, чистку и сборку устройства.

Магнитная жидкость 1 заполняет стеклянную трубку 2. Поджимное кольцо 4, крышка 5, корпус 6 изготовлены из немагнитного материала – дюралюминия, скрепляющие винты 3 – из латуни. Генератор звуковых колебаний 7 вы-

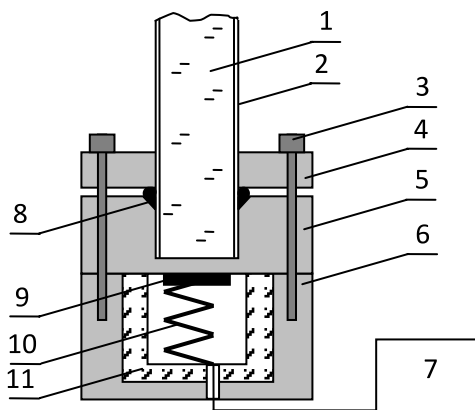


Рис. 2. Схема акустической ячейки

рабатывает переменное электрическое напряжение заданной частоты, которое через поджимающую пружину 10 поступает на пьезоэлектрическую пластинку 9. Герметизация заполняемой полости осуществляется при помощи резинового кольца 8, частично утопленного в кольцевую канавку. Нижний конец поджимающей пружины опирается в днище фторопластового стакана 11.

Пьезопластинка поджимается к доньшку крышки снизу, поэтому упругие волны в данной конструкции вводятся через тонкое плоскопараллельное доньшко крышки в магнитную жидкость, что способствует при соблюдении ограничения $R_c < 0,61\lambda$ возбуждению в системе жидкость – цилиндрическая оболочка нулевых (поршневых) мод колебаний (здесь R_c – радиус трубки, λ – длина звуковой волны).

Для лучшего прохождения звуковой волны в жидкость зазор между доньшком и пьезопластинкой заполняется тонким слоем контактной смазки.

Рассмотрим методику измерения скорости звука [4] в магнитной жидкости, заполняющей трубку, в поперечном неоднородном магнитном поле постоянного магнита на предлагаемой экспериментальной установке.

На некотором расстоянии от дна трубы, не меньшем, чем $3\lambda/2$, фиксируется максимум амплитуды звуковых колебаний и несколько раз измеряется его координата Z_d . После проведения отсчетов координаты нижнего максимума Z_d каретка катетометра перемещается вверх до некоторого верхнего максимального значения амплитуды ЭДС Z_u , при этом фиксируется число полуволн N между Z_d и Z_u . При использовании осциллографа в режиме внешней синхронизации видна смена фазы на экране при прохождении катушки через узлы стоячей волны. Координата верхнего максимума определяется также несколько раз.

По измеренным значениям координат Z_d и Z_u вычисляется длина волны звука по формуле

$$\lambda = 2(Z_u - Z_d)/N \quad (1)$$

и ее ошибка

$$\Delta\lambda = \lambda \cdot \left(\frac{\Delta Z_u}{Z_u - Z_d} + \frac{\Delta Z_d}{Z_u - Z_d} \right) = \lambda \cdot \frac{2\Delta Z}{Z_u - Z_d}, \quad (2)$$

Литература:

1. Дмитриев, И.Е. Акустическая дисперсия в магнитожидкостном интерферометре / И.Е. Дмитриев, В.М. Полунин // Магн. гидродинамика. – 1997. – Т. 33. – № 1. – С. 96–99.
2. Полунин, В.М. Акустические эффекты в магнитных жидкостях / В.М. Полунин // М: ФИЗМАТЛИТ, 2008. – 208 с.
3. Emelyanov, S.G. The sound speed in the non-uniform magnetized magnetic fluid / S.G. Emelyanov, V.M. Polunin, A.M. Storozhenko [et al.] // Magnetohydrodynamics. – 2011. – V. 47. – № 1. – P. 29–39.
4. Henjes, K. Sound propagation in magnetic fluids / K. Henjes // Phys.Rev. E. – 1994. – V. 50. – №2. – P. 1184–1188.

где ΔZ – среднее квадратичное отклонение значений Z_u и Z_d от средних по выборке.

В случае определения координаты максимума стоячей звуковой волны наблюдается некоторая его размытость, связанная с тем, что синусоида вблизи максимума меняется слабо, а так же играет роль неточность наблюдения на экране осциллографа. Эти факторы вносят наиболее существенный вклад в ошибку измерений. Вследствие этого ошибка существенно превосходит погрешность катетометра.

Затем рассчитывается скорость звука c в магнитной жидкости, заполняющей трубу, по формуле

$$c = \lambda\nu, \quad (3)$$

где ν – частота вводимых в систему звуковых колебаний.

Ошибка измерения скорости определялась по формуле вычисления ошибки косвенных измерений:

$$\varepsilon_c = \frac{\Delta c}{c} = \frac{\Delta\lambda}{\lambda} + \frac{\Delta\nu}{\nu}. \quad (4)$$

Погрешность определения скорости звука в магнитной жидкости не превосходит 0,5%.

Таким образом, применение ультразвукового магнитожидкостного интерферометра в качестве лекционной демонстрации по физике знакомит студентов с экспериментальной методикой определения скорости распространения звуковых волн в магнитной жидкости при образовании стоячих волн. Предлагаемая экспериментальная установка используется как на этапе изучения общей физики студентами первого и второго курсов, так и при обучении в аспирантуре.

Введение результатов исследований, проводимых на кафедре физики ЮЗГУ, в учебный процесс положительным образом сказывается на качестве подготовки специалистов технических специальностей, стимулирует интерес студентов к научно-исследовательской работе.

13. НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПЕДАГОГИКА ЗА РУБЕЖОМ

Зарубежная практика образования детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями Конвенции ООН о правах инвалидов

Тихонова Светлана Анатольевна, кандидат экономических наук, зав. сектором

Российский научно-исследовательский институт экономики, политики и права в научно-технической сфере (г. Москва)

Исследование выполнено в рамках гранта РГНФ за счет средств федерального бюджета № 10–02–00064а по теме «Разработка организационно-экономического механизма реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в контексте подписания Российской Федерацией Конвенции ООН о правах инвалидов»

Построение справедливого общества в современном мире, предполагающего обеспечение равных прав и свобод всех людей без исключения, предъявляет соответствующие требования и к системе образования. Ключевое значение при этом имеет решение проблемы обеспеченности качественным образованием детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), поскольку является необходимым условием развития их социальной интеграции и экономической независимости в будущем. Однако на практике зачастую данная категория детей повсеместно сталкивается с множеством препятствий физического и социально-экономического характера. Как правило, у детей с нарушениями здоровья ниже вероятность поступления в школу, более низкие показатели продолжения обучения и перехода в следующий класс.

В России проблема реализации в полном объеме прав на образование детей-инвалидов и детей с ОВЗ особенно актуальна. Отсутствие на сегодняшний день безбарьерной среды и недостаточно скоординированная государственная политика по данному вопросу приводят в совокупности своей к образовательной депривации детей с неполноценным здоровьем. Вместе с тем в стране ведутся активные действия, направленные на преодоление сложившейся ситуации. Свидетельством тому, в том числе, служит подписание в 2008 году Российской Федерацией *Международной конвенции о правах инвалидов* (далее – Конвенции), принятой ООН 13 декабря 2006 года. [1] Предстоящая ратификация Конвенции предполагает комплексное решение проблем реализации прав инвалидов, в том числе в области образования, с внесением необходимых изменений в законодательство и совершенствованием соответствующего организационно-экономического механизма управления в этой сфере. [2]

При осуществлении реформы национальной системы образования, направленной на улучшение прав инвалидов

и избавление от юридических норм и обычаев, ущемляющих интересы людей с ограниченными возможностями, особую практическую значимость приобретает изучение опыта зарубежных стран в этой области, особенно, опыта тех стран, которые к настоящему времени уже ратифицировали Конвенцию. [3]

Главной тенденцией изменения политик таких государств в отношении к проблемам людей с ОВЗ является принципиальная установка перехода от медицинской модели инвалидности, основанной на ограничениях, к социальной модели, основанной на правозащитном подходе и возможностях. Страны, ратифицировавшие, признают право инвалидов на образование без дискриминации и на основе равных возможностей в течение всей жизни. В частности, Статья 24 Конвенции утверждает право всех детей-инвалидов на *инклюзивное образование* – включение их в общую систему образования с получением необходимой индивидуальной поддержки и обеспечением соответствующими приспособлениями. Инклюзивное образование, основываясь на социальной модели инвалидности, является одной из ключевых стратегий «Образования для всех» (далее – ОДВ), поскольку предполагает преобразование школ и других учебных заведений, для того чтобы они обслуживали всех детей, включая детей с ограниченными возможностями.

Каждый ребенок обладает уникальными особенностями, интересами, способностями и учебными потребностями. Процесс инклюзии направлен на удовлетворение самых разнообразных потребностей всех учащихся путем расширения их участия в обучении, в культурной деятельности и жизни общества, а также уменьшение масштабов и устранение проблемы исключения тех или иных групп из системы образования. Обеспечение всеобщего доступа к образованию для всех детей требует осуществления упреждающих действий по выявлению барьеров и пре-

пятствий, с которыми сталкиваются дети с ОВЗ, а также по определению необходимых ресурсов для преодоления таких препятствий. Право на интересную и значимую по своему контексту учебную программу в значительной степени реализуется благодаря последовательной методике преподавания и оценке достижений, которые способствуют обучению.

Инклюзия предполагает наличие учебной программы для всех, в рамках которой предусматривается не только освоение учебных предметов, но и воспитание социальных навыков. Совместное обучение детей-инвалидов со здоровыми сверстниками способствует установлению между ними оптимального взаимодействия, что полезно и тем, и другим. С одной стороны, инклюзивное окружение ликвидирует изоляцию детей с ОВЗ, с другой стороны, способствует повышению по отношению к ним толерантности и осведомленности здоровых детей.

В России практика инклюзивного образования до сих пор остается в большей степени фрагментарной. В этой связи при изучении опыта зарубежных стран, ратифицировавших Конвенцию ООН, особый интерес представляют, прежде всего, процессы и меры поддержки инклюзивного образования в этих странах. Необходимо провести исследование изменений в государственной политике и законодательстве, структурах выделения ресурсов и финансирования, выступающих в качестве факторов, которые определяют изменения в подходах к помещению учащихся с особыми образовательными потребностями (далее — ООП) в учебные заведения различных типов.

Зарубежный опыт в этой области будет полезен при поиске ответов на актуальные вопросы, стоящие перед Российской Федерацией в преддверии предстоящей ратификации Конвенции ООН о правах инвалидов, а именно: «Какое законодательство и какие модели обеспечения ресурсов способны поддержать эффективную организацию образования и обеспечить его качество для всех?», «Что наиболее важно в процессе обучения для учащихся — организация, стиль преподавания, учебная программа и оценка достижений?», «Какие качества необходимы эффективному преподавателю при инклюзивной системе обучения — профессиональные навыки, опыт, подходы?», «Каким образом учреждения могут сотрудничать друг с другом в целях обеспечения целостной поддержки — за счет раннего вмешательства, оказания поддержки семье, вовлечения общественности?», «Каковы наиболее ценные результаты (академические и социальные) — долгосрочное качество жизни, возможность быть активными и полезными гражданами?».

Применительно к условиям Европы Конвенцию о правах инвалидов развивает План действий Совета Европы по содействию правам и полному участию людей с ограниченными возможностями на 2006–2015 годы. В документе подчеркивается роль образования как ключевого фактора интеграции и автономии. В нем обращается особое внимание на необходимость совместной работы общеобразовательных учреждений и специализи-

рованных структур, чтобы найти наилучший ответ на проблемы детей с ОВЗ с учетом их особенностей. Огромное значение имеет также взаимодействие и тех, и других с местными сообществами. План действий Совета Европы постепенно конкретизируется в рекомендациях Комитета Министров — главного органа организации. [4]

В частности, две последние рекомендации касаются вопросов об образовании и социальной интеграции детей и молодых людей с расстройствами аутистического спектра, а также о деинституционализации и жизни в обществе детей с ограниченными возможностями. Обе рекомендации подчеркивают, что вопрос об интеграции этих детей решается, прежде всего, на местном уровне. Отсюда важность эффективного взаимодействия местных и региональных органов власти. Государство в законодательном порядке должно определить степень их участия в создании сети соответствующих служб и учреждений и наделить их соответствующими ресурсами. В процессе принятия регионального законодательства, развивающего федеральное законодательство, по всем этим вопросам предполагается активное участие родителей и детей. Семьи должны иметь возможность оценивать качество предоставляемых услуг и эффективность работы соответствующих служб и учреждений.

В целях обеспечения того, чтобы особые потребности инвалидов принимались во внимание во всех сферах деятельности на уровне Европейского союза, в ноябре 2010 года была принята «Европейская стратегия в сфере инвалидности на период 2010–2020 г.г.: возобновление приверженности лозунгу «Европа без барьеров»». [5] Ее главными целями провозглашены: обеспечение инвалидам возможности в полной мере пользоваться своими правами; создание Европы без барьеров для всех людей; соблюдение международных обязательств, принятых в связи с заключением Конвенции ООН о правах инвалидов. Руководство реализацией Стратегии осуществляют два генеральных директората Европейской Комиссии: Генеральный директорат по образованию и культуре, а также Генеральный директорат по вопросам занятости, социальным делам и общественной интеграции.

Особую роль в пропаганде и осуществлению политики и практики в области инклюзивного образования в глобальном масштабе играют различные международные неправительственные организации.

ЮНЕСКО — Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (UNESCO — United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) — действует с 1945 года и включает в настоящее время 195 государств-членов и 8 членом-сотрудников (территорий, не несущих ответственность за внешнюю политику). В состав организации входит более 60 бюро и подразделений, расположенных в различных частях мира, а штаб-квартира располагается в Париже. Среди основных целей, декларируемых организацией, является: содействие сотрудничеству государств и народов в области образования, науки и культуры; обеспечение

справедливости и соблюдения законности, всеобщего уважения прав и основных свобод человека.

На ЮНЕСКО возложена координация усилий по достижению странами к 2015 году целей «Образования для всех». Решая задачу информационного обеспечения этой политики и оказания на нее влияния с тем, чтобы проложить правильный курс вплоть до 2015 года, ЮНЕСКО ежегодно публикует Всемирный доклад по мониторингу ОДВ, в котором оценивается прогресс международного сообщества на пути к достижению поставленных целей. Доклад является результатом совместной работы, в которой участвуют как члены группы по его подготовке, так и многие другие специалисты, учреждения, институты и правительства. Кроме того, основные принципы обеспечения доступа к образованию для всех излагаются в разработанных под эгидой ЮНЕСКО «Руководящих принципах политики в области инклюзивного образования». [6] Этот документ содержит конкретные рекомендации политическим деятелям и руководству соответствующих ведомств по формированию политики и практическим мерам по поддержке инклюзивного образования.

ЮНИСЕФ — Детский фонд Организации Объединенных Наций — был создан в 1946 году по решению Генеральной Ассамблеи ООН для помощи детям, пострадавшим во Второй мировой войне. С 1953 года его деятельность ориентирована на защиту и поддержку прав детей всего мира на безопасное, здоровое и счастливое детство. В настоящее время ЮНИСЕФ не получает финансирования от Организации Объединенных Наций, а полностью зависит от добровольных пожертвований. Аккумулируя средства, поступающие со всего мира (индивидуальные, корпоративные, правительственные), ЮНИСЕФ направляет их на программы поддержки детей, обеспечивая их самым необходимым, помогая создавать нормальные условия жизни для них и их семей. Важным направлением в деятельности ЮНИСЕФ является разработка программ по расширению инклюзивного образования. Штаб-квартира Фонда находится в городе Нью-Йорке.

В странах Европейского союза значительный вклад в построение общества для всех вносит деятельность независимой и самоуправляемой организации — *Европейского агентства по развитию образования лиц с особыми потребностями* (European Agency for Development in Special Needs Education). Агентство создано в 1996 году в качестве платформы для сотрудничества в области специального образования странами-членами Европейского Союза (в т.ч. Австрией, Бельгией, Кипром, Чешской Республикой, Данией, Эстонией, Финляндией, Францией, Германией, Грецией, Венгрией, Исландией, Ирландией, Италией, Латвией, Литвой, Люксембургом, Мальтой, Нидерландами, Норвегией, Польшей, Португалией, Словенией, Испанией, Швецией, Швейцарией, Великобританией), а также Исландией, Норвегией и Швейцарией. Организация поддерживается министерствами образования своих стран-членов, Европейской Комиссией и

Парламентом, а также Программой Жана Моне в рамках Программы ЕС по непрерывному обучению. [7]

В ходе своей деятельности Агентство поддерживает тесные связи с рядом европейских учреждений и международных организаций, в том числе: с ЮНЕСКО и ее подразделениями (Международным бюро образования /МБО/, Институтом по информационным технологиям в образовании /ИИТО/), ОЭСР, Евростатом, сетью Eurydice (Информационной сетью по образовательным системам и политике в Европе), Cedefop (Европейским центром развития профессиональной подготовки), Всемирным банком и другими.

Агентство осуществляет сбор, анализ и распространение информации европейского уровня, предлагая своим странам-членам возможность учиться друг у друга с помощью обмена опытом. Краткосрочные и долгосрочные программы и работы Агентства отражают двусторонние приоритеты политик Европейского Союза и конкретных стран-членов в отношении учащихся с особыми образовательными потребностями и содействуют их полноценному участию в общей системе образования и подготовке кадров. В центре внимания Агентства находятся проблемы инклюзивного образования в его самом широком понимании: оно занимается проблемами различий и многообразия учащихся в любой образовательной среде в рамках обеспечения качества обучения. Работа Агентства в существенной степени посвящена поиску путей значимого улучшения достижений всех учащихся (при уделении особого внимания положению тех из них, которые считаются имеющими ООП), что повышает их жизненные шансы и возможности активно участвовать в жизни общества.

Страны имеют разные отправные точки: и история развития образования в целом, и состояние инклюзивного образования в частности, у них также неодинаковы (см. табл. 1, 2). В этом есть преимущества: обучение на основе многообразия — один из главных принципов всей работы Агентства. Позиция Агентства и его стран-членов состоит в том, что обмен информацией о качественных тенденциях, изменениях и практике в разных странах ведет к более углубленному и широкому пониманию области инклюзивного образования, которого не может дать изучение одних лишь количественных данных. Такое развитие понимания и мышления лиц, принимающих решения в рассматриваемой области, ведет, как показывает опыт, к дальнейшим изменениям и оказывает положительное воздействие на законодательство и политику, поощряющие в странах развитие инклюзивного образования и интеграцию лиц с ограниченными возможностями в жизнь общества.

Совместно с ЮНЕСКО Агентство реализует Проект «Инклюзивное образование в действии» (Inclusive Education in Action, IEA) для поддержки руководителей сферы образования по разработке и осуществлению ими инклюзивной политики. Целью Проекта является преодоление разрыва между политикой и практикой на основе предоставления примеров, наглядно иллюстрирующих действия, описанные ЮНЕСКО в «Руководящих принципах

Таблица 1

Распределение стран-членов Агентства по доле учащихся с ООП в секторе обязательного школьного образования (в любой образовательной среде) в 2010 г. [8]

| < 2,0% | 2,01–4,0% | 4,01–6,0% | 6,01–10,0% | > 10% |
|--------|--|--|---|-----------------|
| Швеция | Австрия, Греция, Испания, Польша, Люксембург, Португалия, СК (Англия), СК (Уэльс), Франция, Италия | Бельгия (фр.), Мальта, Венгрия, Германия, Дания, Ирландия, Латвия, Нидерланды, СК (Северная Ирландия), Кипр, Швейцария | Бельгия (фл.), Норвегия, Словения, СК (Шотландия), Эстония, Чешская Республика, Финляндия | Исландия, Литва |

Примечание: СК – Соединенное Королевство. Италия – на основе данных за 2008 г.

Таблица 2

Распределение стран-членов Агентства по доле учащихся с ООП, обучающихся отдельно, в 2010 г. [8]

| До 1,0% | 1,01–2,0% | 2,01–4,0% | 4,01% и более |
|---|--|--|--|
| Испания, Кипр, Люксембург, Мальта, Португалия, Италия | Австрия, Ирландия, Исландия, Литва, Норвегия, Польша, Словения, СК (Англия), СК (Северная Ирландия), СК (Уэльс), СК (Шотландия), Франция, Швеция | Венгрия, Греция, Финляндия, Нидерланды | Бельгия (фл.), Бельгия (фр.), Германия, Дания, Латвия, Эстония Швейцария, Чешская Республика |

Примечание: СК – Соединенное Королевство. Италия – на основе данных за 2008 г.

политики в области инклюзивного образования», и показывающих, как политические меры могут быть эффективно применены на практике с учетом национальных и местных реалий и вызовов. [9]

Поскольку реализация Конвенции ООН о правах инвалидов требует сбора и мониторинга данных на государственном уровне, одним из актуальных проектов Европейского агентства по развитию образования лиц с особыми потребностями в этом направлении явился Проект MIPiE (Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education) о ходе реализации политики в сфере инклюзивного образования. [10] В работе задействованы политики и специалисты по сбору информации из 27 стран, Комиссия ЕС и Евростат. Проектом предполагается разработка показателей для национального мониторинга уровня развития инклюзивного образования и определения условий, способствующих или препятствующих развитию инклюзивного образования в школах. Целью его стало выяснение того, какого рода информация уже имеется в наличии, а какая необходима, какие есть пробелы в имеющихся сведениях.

В результате проекта предполагается разработка детальных предложений относительно возможных способов сбора информации в будущем для отображения данных на национальном уровне и для проведения сравнений на европейском уровне. В рамках этого проекта были проведены две конференции (в Бельгии в 2010 году и в Венгрии в 2011 году), которые предоставили возможность для сбора информации посредством общения с целевой группой проекта – лицами, ответственными за принятие

решений, касающихся реализации политики в сфере инклюзивного образования в европейских странах.

Следует отметить, что государства по сей день сталкиваются с проблемой отсутствия необходимых данных по учету инвалидности, в том числе проблемой «невидимости» детей с ОВЗ. Это подтверждают и результаты сбора соответствующей актуальной информации по 74 странам мира, опубликованные в 2011 году во Всемирном докладе об инвалидности Всемирным банком и Всемирной организацией здравоохранения с целью поддержки реализации Конвенции ООН о правах инвалидов и разработки рекомендаций, касающихся национальных и международных действий по улучшению жизни лиц с ОВЗ. [11]

В отношении осуществления непрерывного мониторинга инвалидности в стране, в том числе применительно к детям с ОВЗ, показателен опыт Канады, которая при проведении каждой новой переписи населения (в 1986, 1991, 1996 и 2006 г.г.) включала дополнительные вопросы в отношении инвалидности непосредственно в анкеты переписи. Далее с использованием полученных данных переписей населения в качестве основы для выборки следовали специальные обследования в отношении инвалидности. Вместе с тем, с использованием существующих исследований и информации административных органов, начиная с 2009 года, Канада осуществила разработку новой стратегии сбора данных по инвалидам. [12]

В ходе исследования последних изменений в области законодательства в ряде рассматриваемых стран выявлены общие тенденции, в частности:

- расширено понимание концепции особых образовательных потребностей (переход к термину «потребности в дополнительной поддержке»), а также прояснено или расширено определение того, какие группы должны рассматриваться в рамках законодательства, предоставляющего доступ к услугам;

- повышено внимание к правам учащихся с ООП и их семей в доступе к обязательному образованию, доступе к помощи и услугам специалистов, доступе к инклюзивному обучению в обычных учебных заведениях;

- передаются полномочия органам и организациям на местном и/или региональном уровнях, на которые возлагается ответственность за то, чтобы предоставление услуг гарантированно обеспечивалось всем учащимся в соответствии с потребностями;

- совершенствуются рамки и структуры для обеспечения процесса обучения — все изменения и нововведения в законодательстве направлены на повышение качества предоставляемого обучения и услуг в рамках и в контексте национальной системы;

- осуществляется содействие внедрению специальных методик и подходов в рамках обеспечения процесса обучения — например, введение для учащихся с ООП индивидуальных учебных планов.

Результаты проведенного исследования зарубежной практики образования детей с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями Конвенции ООН о правах инвалидов позволяют сделать ряд рекомендаций и для Российской Федерации.

Сформулировать четкие программы и совершенствовать данные и информацию. Разработать четкую государственную политику в области включения в образование детей с ограниченными возможностями здоровья. На основе обследований выявить уровень и характер потребностей с тем, чтобы можно было внедрить меры по поддержке и обеспечить необходимые помещения. Создать системы мониторинга и оценки. Обмениваться знаниями о том, как добиться включения в образование, с политиками, работниками образования и семьями.

Литература:

1. Конвенция ООН о правах инвалидов. Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей ООН A/RES/61/106, 24 января 2007 г. [Электронный ресурс] // ООН [сайт]. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
2. Подробнее см.: Тихонова С.А. Организационно-экономический механизм реализации права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья // Альманах «Наука. Инновации. Образование». Выпуск 10. — М.: Языки славянской культуры, 2011. — С. 259–275.
3. Примечание: Перечень стран, подписавших и ратифицировавших Конвенцию см.: Convention and Optional Protocol Signatures and Ratifications [Электронный ресурс] // ООН [сайт]. URL: <http://www.un.org/disabilities/countries.asp?id=166>
4. Рекомендация Rec (2006)5 Комитета Министров государствам-членам о Планах действий Совета Европы по содействию правам и полному участию людей с ограниченными возможностями в обществе: улучшение качества жизни людей с ограниченными возможностями в Европе, 2006–2015 годы (Утв. Комитетом Министров 5 апреля 2006 г.) // Council of Europe [сайт]. URL: [http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec\(2006\)5%20Russe%20Action%20Plan%20final.pdf](http://www.coe.int/t/e/social_cohesion/soc-sp/Rec(2006)5%20Russe%20Action%20Plan%20final.pdf)

Принять стратегии по поощрению включения. Уделять особое внимание тому, чтобы образование детей было максимально близким общему образованию. Не строить новых специальных школ, если таких школ нет. Обеспечить материально-техническое обеспечение инклюзивного образования. Учителя должны понимать свои обязанности по отношению ко всем детям и развивать и совершенствовать свои навыки обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Поддерживать стремление учителей и школ отказаться от модели «всех под одну гребенку» в пользу гибких подходов, которые могут обеспечить удовлетворение различных потребностей учащихся. Обеспечить методологическое руководство для учителей. Уточнить и пересмотреть политику в области оценки, классификации и размещения учеников. Поощрять право глухих детей на образование путем признания лингвистических прав.

В необходимых случаях обеспечить услуги специалистов. Увеличить инвестиции в школьную инфраструктуру и персонал. Обеспечить проведение логопедического лечения и трудотерапии. При отсутствии учреждений, предоставляющих услуги специалистов, использовать существующие местные реабилитационные службы для поддержки детей в обстановке, в которой осуществляется обучение. Рассмотреть вопрос о введении должности ассистентов по обучению в целях оказания специальной поддержки.

Поддерживать участие. Вовлекать родителей и членов семей. Привлекать более широкую общественность к деятельности, связанной с образованием детей с ограниченными возможностями здоровья. Укреплять связи между образовательными службами и реабилитационными центрами на уровне общин — а также другими реабилитационными службами там, где они существуют. Стимулировать более активное участие взрослых с ограниченными возможностями здоровья и организаций инвалидов в пропаганде доступа к образованию детей с ограниченными возможностями здоровья. Консультироваться с детьми и привлекать их к решению вопросов, касающихся их образования.

5. European Disability Strategy 2010–2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe [Электронный ресурс] // European Union [сайт]. [2010]. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:EN:PDF>
6. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. – ЮНЕСКО. – 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf>
7. About us [Электронный ресурс] // European Agency for Development in Special Needs Education [сайт]. [2009]. URL: <http://www.european-agency.org>
8. Донелли В. Инклюзивное образование в европейских странах: презентация [Электронный ресурс] // ГосБук [сайт]. [2011]. URL: <http://www.gosbook.ru/node/37053>
9. About the IEA project [Электронный ресурс] // Inclusive Education in Action [сайт]. [2011]. URL: <http://www.inclusive-education-in-action.org>
10. Подробнее см.: Донелли В., Уоткинс А. Первоочередные задачи в области сбора данных в европейских странах: презентация [Электронный ресурс] // Материалы Международной конференции по инклюзивному образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья. – 27–29 сентября 2011 г.: ЮНИСЕФ [сайт]. [2011]. URL: http://www.unicef.ru/documents/presentations/inclusive_education/
11. World report on disability 2011 [Электронный ресурс] // World Health Organization [сайт]. [2011]. URL: http://whqlibdoc.who.int/publications/2011/9789240685215_eng.pdf
12. Подробнее см.: Фюрри Адель Д. Создание базы данных по детям с ограниченными возможностями жизнедеятельности с использованием административных сведений и результатов обследований: презентация [Электронный ресурс] // Материалы Международной конференции по инклюзивному образованию для детей с ограниченными возможностями здоровья. – 27–29 сентября 2011 г.: ЮНИСЕФ [сайт]. [2011]. URL: http://www.unicef.ru/documents/presentations/inclusive_education/

Научное издание

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

Международная заочная научная конференция
г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.

Материалы печатаются в авторской редакции

Дизайн обложки: *Е.А. Шишков*

Верстка: *П.Я. Бурьянов*

Подписано в печать 24.02.2012. Формат 60x90 ¹/₈.

Гарнитура «Литературная». Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 47,1. Уч.-изд. л. 38,8. Тираж 300 экз.

Отпечатано в типографии издательско-полиграфической фирмы «Реноме»
192007, г. Санкт-Петербург, наб. Обводного канала, 40