



ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА

НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ

**Сборник научных трудов
по материалам I Международной
научно-практической конференции**

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И
ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

25 января 2016 г.



Нижний Новгород, 2016

www.scipro.ru

УДК 37
ББК 74

С 56

Редакторы:
Н.А. Краснова, Т.Н. Плесканюк

Современные технологии и инновации в педагогической системе образования: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции 25 января 2016 г. Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2016. 72 с.

ISBN: 978-5-00-005468-7

В сборнике научных трудов рассматриваются проблемные вопросы по всем направлениям педагогической науки научных сотрудников России и зарубежных стран по материалам научно-практической конференции «Современные технологии и инновации в педагогической системе образования» (25 января 2016 г.).

Сборник предназначен для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Все статьи, включенные в сборник, прошли научное рецензирование и опубликованы в том виде, в котором они были представлены авторами. За содержание статей ответственность несут авторы.

Информация об опубликованных статьях предоставлена в систему Российского индекса научного цитирования – **РИНЦ** по договору № 2819-10/2015К от 14.10.2015 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайтах <http://www.scipro.ru> и <http://www.libex.ru/>.

УДК 37
ББК 74

ISBN: 978-5-00-005468-7

Редакторы Н.А. Краснова,
Т.Н. Плесканюк, 2016

Коллектив авторов, 2016

Индивидуальный предприниматель
Краснова Н.А., 2016

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ Общая педагогика, история педагогики и образования

Михайлов Роман Викторович, Шумилова Елена Аркадьевна ДЕФИНИЦИЯ МОДЕЛИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА – ВЫПУСКНИКА ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ ...	4
Туровец Наталья Ивановна ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА: СУЩНОСТЬ И СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ.....	8

СЕКЦИЯ Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Алиева Сусанна Рустемовна, Эюпова Эдие Наримановна, Кондрацкая Александра КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ВНЕДРЕНИЕ В НАЧАЛЬНУЮ ШКОЛУ	14
Бузовская Лариса Владимировна ОБУЧАЮЩИЕ ТЕСТЫ НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА	17
Епинина Елена Михайловна, Дьяконова Дарья Андреевна СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ И ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ.....	19
Зацепина Татьяна Николаевна ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	23
Изосимова Татьяна Николаевна, Капица Екатерина Владиславовна ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНЫЙ-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ПЛАНИРОВАНИЮ И ПРОГНОЗИРОВАНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	25
Изосимова Татьяна Николаевна, Переверзева Нина Анатольевна ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	28
Проняева Мария Вадимовна УСЛОВИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	30
Сырина Татьяна Александровна МЕТОД КЕЙС-СТАДИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	32
Тетерина Жанна Сергеевна ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ПРОИЗВОДНАЯ ВОКРУГ НАС» В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ	35

СЕКЦИЯ Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

Дильдина Наталья Александровна ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	41
---	----

СЕКЦИЯ Теория и методика профессионального образования

Глинчук Юлия Александровна ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО ОХРАНЕ ТРУДА В ОТРАСЛИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	46
Изосимова Татьяна Николаевна, Переверзева Нина Анатольевна О СТРУКТУРЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО КУРСУ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ» ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ.....	50
Истратов Александр Юрьевич, Никитина Наталия Павловна ДОВУЗОВСКОЕ АРХИТЕКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	52
Карасов Илья Дмитриевич ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО.....	57
Молоткова Галина Васильевна ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	61
Ратовская Светлана Викторовна ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ.....	64
Селезнева Евгения Александровна СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДВУЗЕ	68

СЕКЦИЯ Общая педагогика, история педагогики и образования

ДЕФИНИЦИЯ МОДЕЛИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА – ВЫПУСКНИКА ВОЕННОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Михайлов Роман Викторович, Шумилова Елена Аркадьевна

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия»,
Челябинский государственный педагогический университет
vip.robik9@mail.ru, shumilovae2005@yandex.ru

DEFINITION OF THE MODEL OF A FUTURE OFFICER – A GRADUATE FROM THE MILITARY DEPARTMENT

Mikhaylov Roman Victorovich, Shumilova Elena Arkadyevna

Militari Training Scientific Center of Militari Air Forces «Militari Air Academy»,
Chelyabinsk state pedagogical University

Аннотация. Рассматриваются вопрос о месте и роли военного специалиста в современной структуре Вооруженных сил России. Поднимается проблема повышения эффективности и качества подготовки будущих офицеров. Данная проблема имеет важнейшее методологическое и практическое значение не только для определения перспектив развития высшей школы, но и становления сегодняшних Вооруженных сил в целом.

Ключевые слова: уровень подготовленности, эффективность, критерий, мотивация, навыки.

Abstract. Militari experts place and role in modern Russia Federation Armed Forces structure is and connected with the efficiency quality of their training. It is of is great practical and metethodological importance not only for defining the perspects of higher school development but also in Armed Forces as whole. The problem is to be considered with the account of the demands to the level of training at civil technical higher schools having military chairs.

Keywords: training, efficiency, criterion, motivation, skills

Решение вопроса о месте и роли военного специалиста в современной структуре Вооруженных сил России требует обращения к проблеме повышения эффективности и качества их воспроизводства. Эта проблема имеет важнейшее методологическое и практическое значение не только для определения перспектив развития высшей школы, но и становления сегодняшних Вооруженных Сил в целом.

Современная структура видов вооруженных сил в новых условиях во многом определяется наличием офицерских кадров, способных при исполнении своих служебных обязанностей к творческой инновационной деятельности, соответствующей как современным, так и перспективным потребностям армии, проходящей становление в новых геополитических и экономических условиях.

Возникла необходимость рассмотреть данную проблему с учетом современных требований к подготовленности офицеров к их профессиональной деятельности в войсках. С этой целью необходимо определить критерии, позволяющие оценивать динамические процессуальные стороны подготовки, степень достижения конкретного результата при оптимальном использовании имеющихся для этого возможностей.

Как показал анализ научной литературы, ряд военных и гражданских ученых, разрабатывающих проблему критериев оценки эффективности подготовки специалистов в вузах, считают:

уровень подготовленности специалистов к профессиональной деятельности следует оценивать по их деятельности, ее качеству и отношению к ней [1];

необходимо дифференцировать оценки действий специалистов в зависимости от их структурной сложности: "при оценке относительно простых по своему содержанию действий пользоваться единичным критерием; при оценке серий действий или вида деятельности – частным критерием, а при оценке всей деятельности – общим критерием.

прежде чем оценивать и учитывать результаты педагогических воздействий, "следует четко представлять минимум ведущих качеств..., который упрощал бы учет и в то же время позволял достаточно полно охватить решающие черты характера" [2].

И хотя каждый из критериев содержит показатели, отражающие отдельные стороны или слагаемые, раскрывающие его содержание, в их качестве должен выступить определенный набор характеристик, выражающий в совокупности тот или иной критерий.

Рассмотрим критерии оценки эффективности подготовки курсантов к конкретно-профессиональной деятельности в войсках, которые, как и любые критерии, являются сложными по содержанию и структуре социально-педагогическими явлениями. Это синтез основных актуализируемых в ходе подготовки показателей профессионально важных знаний, навыков и умений, мотивов деятельности и ее результатов. [3]

Анализируя процесс подготовки боевых комплексов к применению, отметим, что в нем принимают участие специалисты различных групп, при этом объем и сложность выполняемых работ неоднородны. Следовательно, при оценке эффективности подготовки военных специалистов различных специальностей необходимы интегральные показатели, характеризующие качественное состояние данного процесса в общем виде. Тем более, что особенности деятельности офицерского состава по эксплуатации боевой техники требуют наряду с профессиональной подготовленностью оценивать профессиональную надежность военных специалистов. Это особенно важно, т.к. нестандартность, напряженность как условие жизнедеятельности приобретают сейчас массовый характер. При оценке развития профессиональной надежности важно учитывать уровень сформированности потребностно-мотивационной сферы личности.

При выборе основания для разработки критериев оценки эффективности подготовки военных специалистов исходными данными должны быть выбраны положения: о внутренней структуре их деятельности (цель – мотив – способ осуществления – активность); способности эффективно осуществлять деятельность; о ее результативности, кроме того, необходимо учитывать, что важнейшей характеристикой любой деятельности при ее оценке является соотношение: потребность – средство – мотив – усилие – результат.

Анализ военно-педагогической литературы, а также педагогический опыт позволили в качестве критериев оценки эффективности подготовки будущих офицеров определить:

- мотивационно-целевой критерий, отражающий направленность и мотивы подготовки;
- процессуальный критерий, содержащий показатели динамики и качества подготовки;
- результативно-деятельностный критерий, характеризующий результаты подготовленности как показатель эффективности подготовки.

В данном случае наиболее важны мотивационно-целевой и результативно-деятельностный критерии.

Каждый из критериев выражает одну из существенных сторон подготовки, позволяет определить ее соответствие требованиям, предъявляемым Министерством обороны, главнокомандующими видами войск к военным специалистам. Содержанием критериев необходимо отметить показатели, по степени, выраженности которых определялись высокий, средний или низкий уровни подготовленности.

Анализ требований руководящих документов Министерства обороны Российской Федерации к знаниям, навыкам, умениям и качествам военных специалистов позволил определить синтезированные показатели результативно - деятельностного критерия:

образовательный показатель, характеризующий теоретика - познавательную сторону подготовленности офицера;

операционно-содержательный, раскрывающий сформированность навыков и умений; личностно-качественный, характеризующий профессионально важные качества, определенным образом влияющие на деятельность по эксплуатации боевой техники.

Образовательный показатель включает в себя основные теоретические знания, необходимые будущим офицерам для эксплуатации военной техники.

Операционно-содержательный показатель характеризует процесс овладения системой навыков и умений эксплуатации изучаемой техники и находит отражение в уровнях развития профессионально-практических, интеллектуальных и организаторских навыков и умений.

Личностно-качественный показатель результативно-деятельностного критерия характеризует процесс развития у будущих офицеров необходимых для эксплуатации военной техники профессионально важных качеств.

Выделение анализируемых профессионально важных качеств, вытекающих из приказов и директив Министра обороны необходимо осуществлять на основании изучения современных требований к подготовке военных кадров эксплуатирующих новейшую военную технику.

Основанием для выделения профессионально важных качеств специалистов послужили также анализ содержания и структуры деятельности по эксплуатации техники, а также представление офицерского состава о качествах личности, необходимых для успешного выполнения функциональных обязанностей.

Таким образом, развитие перечисленных, а также других профессионально важных качеств, сформированность социально значимых мотивов позволяет повысить уровень профессиональной подготовленности специалистов. Особенно большое значение имеет развитие мотивационной сферы (мотивации), которая служит основой профессионально важных качеств.

Итак, эффективность формирования профессионального мастерства у курсантов – будущих военных специалистов во многом зависит от военно-профессиональной направленности, которая определяется системой потребностей, преобладающих мотивов, убеждениями личности и выражается в жизненных целях, установках, отношениях и активной деятельности по достижению цели – стать высокопрофессиональным специалистом. Военно-профессиональная направленность в учебно-воспитательном процессе тесно связана с приобретаемыми знаниями, умениями и навыками, которые формируют профессионально важные качества, необходимые военному специалисту. Практика доказывает необходимость: систематической, целенаправленной работы по формированию данных качеств в ходе учебного процесса средствами учебных дисциплин (модулей и т.д.); научного обоснования принципов и методов профессионального психологического отбора для обучения в военном учебном заведении; социально-педагогического изучения военных профессий, их классификации и составления квалификационных характеристик на специалистов для Вооруженных Сил России.

Повышение эффективности процесса воспроизводства профессионального потенциала Вооруженных Сил необходимо реализовать в форме разработки концептуальных основ эффективного развития военного образования средствами совершенствования кадрового потенциала армии.

Очевидно, что основными средствами такого совершенствования являются в широком понимании – общеинженерная подготовка, а в более узком – вузовская система военного обучения. Главным же условием повышения уровня кадрового потенциала (уровня профессиональной отдачи военного специалиста) выступает эффективность процесса подготовки военных специалистов.

Поэтому основной целью определения воспроизводства будущего офицера- выпускника военного учебного заведения является создание концепции военного технического образования, отвечающего принципам эффективности, адекватности новым геополитическим и социально-экономическим условиям и системности развития вооружения и военной техники. Сущность современной методологии перспектив развития систем вооружения во многом определяется тем, что совершенствование вооружения и военной техники рассматривается не как создание совокупности отдельных новых образцов ВВТ, а как развитие системы вооружения, имеющей

целевое предназначение, определенное возложенными на Вооруженные Силы задачами. [4]

Для формирования системы воспроизводства и совершенствования кадрового потенциала Вооруженных Сил, согласно логике, возникает необходимость проведения анализа и оценки личностных качеств военных специалистов - выпускников военных вузов.

С этой целью был разработан и проанализирован рейтинг качеств выпускников военных вузов в период становления их в войсках непосредственно как специалистов. Для этого была использована информация экспертных оценок.

В качестве экспертов выступали руководящий состав и командиры подразделений и частей Военно-воздушных сил. Совокупная информация содержала краткую социальную характеристику обследуемых, ряд показателей качества и уровня их подготовленности.

На первый взгляд, вызывает удивление тот факт, что такие личностные качества молодого офицера, как навыки воспитательной работы, методические навыки, общеинженерная подготовка и общественно-государственная подготовка, оказались в нижней части рейтинга.

Очевидно, здесь сказывается специфика ввода в строй молодого специалиста. Согласно регламентирующим документам, на этот процесс в воинских частях отводится три месяца. В течение этого времени выпускники вуза непосредственно осваивают эксплуатацию конкретной боевой техники, которую они изучали в вузе.

В этот период не требуется значительного приложения теоретических общеинженерных знаний, молодой офицер в первый период становления его в должности сам выступает в роли обучаемого.

Поэтому знания и навыки политико-воспитательной, методической работы, общественно-государственной подготовки не находят своего серьезного применения, и в дальнейшем, когда офицер приступает к самостоятельной деятельности в управлении подразделением, где включается весь механизм его личностных качеств в соответствии с функциональными обязанностями.

Конечно, нельзя утверждать, что курсанты во время учебы в вузе вообще не готовятся к работе с людьми. Профессиональному становлению специалистов в этом плане способствует изучение общественных наук, производственная практика, участие курсантов в общественной работе, воспитательные мероприятия. Однако эффективность этой подготовки явно недостаточна.

Полученные результаты рейтинга качеств военного специалиста дают возможность научно-педагогическому составу сосредоточить свое внимание на конкретных разделах учебной и воспитательной работы с будущими офицерами.

Вот почему именно эта сфера должна быть подвергнута тщательному социально-философскому и организационно-педагогическому исследованию. Это связано еще с тем, что многие молодые специалисты после окончания вуза сразу или через определенное время становятся командирами-руководителями первичных воинских коллективов и непосредственно работают с людьми.

При этом следует учитывать, что многих качеств, присущих военному специалисту, в существующих учебных планах подготовки нет многих дисциплин, содержащих вопросы человековедения, человеческих отношений, общения, воспитания, руководства коллективом и т.д. Поэтому постановка вопроса о воспитании военного специалиста связана с проблемой всесторонней подготовки специалистов в системе высшей школы вообще.

Концепция многоуровневой подготовки военного специалиста в вузе не может не учитывать профессиональных требований, предъявляемых Министром обороны к военным специалистам. Сведения о требованиях к профессиональному мастерству, его личностным качествам должны содержать профиограммы, разрабатываемые методами социологического и психофизиологического анализа. [5]

Решению данной проблемы в работе способствовало использование системно-целевого метода формирования эталона качества подготовки военных специалистов. На основе этого подхода и была разработана система моделей деятельности курсанта - будущего офицера и офицера-специалиста, так и моделей, раскрывающих взаимосвязи военного вуза с

вооруженными силами, которая и показала основные пути трансляции социально-экономических и квалификационных требований в систему подготовки военных кадров, определила наиболее оптимальные схемы управления ею.

С этой целью на основе данных профессиографического анализа были определены оптимальные направления подготовки военных специалистов, разработаны квалификационные требования, учебные планы и учебные программы по конкретным специальностям. Важно было установить те общие ведущие положения в профессиографии, которые являются основой для достижения объективных результатов в изучении содержания и процесса формирования профессионального мастерства курсанта военно-учебного заведения будущего офицера.

К основным положениям профессиологии, наиболее важным следует прежде всего отнести системный подход в профессиографическом исследовании, установку на выявление качеств личности, определяющих ее способность выполнять повседневные трудовые операции и функции, а также необходимость установления профессионально важных качеств офицера как условие для целенаправленного учебно-воспитательного процесса. При этом ни один из элементов данной системы не является инвариантным, а находится в постоянном движении. Постоянно изменяется и характер взаимодействия этих элементов. Необходимо подчеркнуть также, что вся эта система взаимодействий в совокупности представляет собой продукт понимаемых в широком смысле геополитических, социально-экономических условий, следовательно, является, в сущности, динамической схемой жизнедеятельности военного специалиста в целом.

Здесь уместно выделить одно обстоятельство: установка на выявление профессионально важных качеств личности предполагает изучение динамики их развития. Но это происходит более успешно, если осуществлять сравнительный анализ, а результаты формирования знаний, умений и навыков на каждом этапе обучения подвергать сравнению с высшими (эталонными) показателями, заложенными в квалификационную характеристику специалиста. Анализ большинства имеющихся к настоящему времени моделей специалистов и квалификационных характеристик, которые по идее своей разработки могли бы выполнять определенную роль эталона качества, показал, что они не могут быть использованы для такой оценки в силу своей недиагностичности и слабой операционности.

Таким образом, возникает необходимость выработки новых подходов к формированию интегрального эталона качества, удовлетворяющих требованиям современного уровня развития систем подготовки военных кадров и потребителя этих кадровых ресурсов.

Библиографический список

1. Барабанщиков А.В., Давыдов В.П., Конюхов Н.М. Методика исследований проблем военной педагогики и психологии. – М.: Прогресс, 1992. – С.194
2. Давыдов В.П. Воспитание курсантов (слушателей) высших военно-учебных заведений в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1965. – С.57
3. Ефремов О.Ю. Военная педагогика. – СПб.: Питер, 2014. – С. 196
4. Буренок В.М., Ляпунов В.М., Мудров В.И. Теория и практика планирования и управления развитием вооружения. – М.: Граница, 2005. – С.114
5. Караяни А.Г., Сулимов Ю.Г. Военная профессиология. – учебник, – М., Военный университет, 2004. – С.54

УДК 378

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ И ПОДДЕРЖКА: СУЩНОСТЬ И СООТНОШЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Туровец Наталья Ивановна

Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина,
г. Мозырь, Республика Беларусь

natasturovec@yandex.ru

PEDAGOGICAL ACCOMPANIMENT AND SUPPORT: ESSENCE AND CORRELATION CONCEPT

Turovets Natallia Ivanovna

Mozyr State Pedagogical University Named After I. R. Shamyakin, Mozyr,
the Republic of Belarus

Аннотация. Цель данной статьи заключается в рассмотрении подходов к пониманию сущности теорий педагогической поддержки и педагогического сопровождения. На основе анализа современных психолого-педагогических исследований проведена сравнительная характеристика категорий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», показаны их соотношение и взаимосвязь. При анализе выше отмеченных категорий использовались общелогические методов исследования: анализ, сравнение, аналогия. Использование этих методов позволило нам выделить две точки зрения относительно теории педагогической поддержки (поддержка развития индивидуальности ребенка и поддержка ребенка в затруднительных ситуациях) и четыре подхода к пониманию сущности теории педагогического сопровождения (как стратегию деятельности педагогического сообщества, как процесс взаимодействия педагога и воспитанника, как метод педагогической деятельности, как образовательную технологию). Мы пришли к выводу, что, не смотря на ряд различий, вполне возможно их объединение рамках одной концепции, так как в их основании лежат более существенные принципы (гуманистическая направленность, доверительные отношения между участниками взаимодействия и их оптимистичный характер).

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка, школьное консультирование и руководство.

Abstract. The purpose of this article consists in consideration of approaches to understanding of essence of theories of pedagogical support and pedagogical accompaniment. On the basis of the analysis of modern of psychology-pedagogical researches the comparative characteristic of the categories "pedagogical support" and "pedagogical accompaniment" is carried out, defined their relationship and interdependence. In the analysis of these categories were used general-logical research methods: analysis, comparison, analogy. Use of these methods allowed us to allocate two points of view concerning the theory of pedagogical support (support of development of identity of the child and support of the child in difficult situations) and four approaches to understanding of essence of the theory of pedagogical accompaniment (as strategy of activity of pedagogical community, as process of interaction of the teacher and pupil, as method of pedagogical activity, as educational technology). We came to a conclusion that combination of these theories a framework of one concept as in their basis more essential principles lie is possible (humanistic orientation, confidential relations between participants of interaction and optimistically character).

Keywords: pedagogical accompaniment, pedagogical support, school counseling and guidance.

Современная система образования, вступая в новое тысячелетие, столкнулась с достаточно сложной ситуацией. Мы становимся свидетелями факта коммерциализации отношений между людьми в различных сферах социального устройства. Современная молодёжь, в большей степени, заинтересована не в возможности состояться в профессиональном отношении, а получить доход или доступ к власти (как средство дохода) быстро и любыми путями. Современное образование, со своей стороны, учитывая данную негативную тенденцию, обязано перестроиться, учитывать условия, которые диктует новый тип общества, и продолжить качественную подготовку нового поколения. Весьма продуктивной в этом плане многими педагогами считается лично-ориентированная система воспитания и образования. В большинстве своём современные школьники уже мыслят категориями не «я должен» или «мы должны» (лозунги императивной педагогики), а категорией «я могу» (лозунг экзистенциальной педагогики). [6, с. 17]

Переориентация современного образования с субъект-объектного характера взаимодействия педагога и ученика на субъект-субъектный делает популярной теорию сопровождения. Несмотря на довольно внушительный пласт научной литературы, посвященной данной концепции, она все же не имеет четких и ясных очертаний. Многие исследователи останавливаются на изучении отдельных компонентов данной теории. Такое же неоднозначное отношение как к определению сущности понятий «педагогическая помощь», «педагогическая поддержка». Эти категории, на наш взгляд, должны рассматриваться в совокупности, так как являются неотъемлемой частью процесса становления социально-активной и творческой личности.

В данной работе мы попытаемся систематизировать имеющиеся представления о понятиях «педагогическая поддержка», «педагогическое сопровождение» и провести сравнительную характеристику этих категорий.

Рассмотрение данных понятий начнем с дефиниции «педагогическая поддержка».

Идея и научное понятие педагогической поддержки были сформулированы в 1995 году российским педагогом-новатором О. С. Газманом. Появление концепции педагогической поддержки стало ответом на довольно неоднозначную и сложную ситуацию, которая сложилась в системе образования России в 90-х гг. XX века, когда уходило в прошлое идеологизация духовной жизни и государственная регламентация сферы образования. Наметилась тенденция к демократизации образования и воспитания. На гребне этих изменений в противовес авторитарно-императивному подходу (когда учитель выступает в роли «надзирателя» и «карателя» по отношению к ученикам, принуждает их к ответственности и исполнительности) приходит личностно-ориентированный. Личностно-ориентированный подход (Е. Н. Бондаревская, Н. А. Алексеев, Е. И. Казакова и другие) основан на уважении свободы ребенка и признании за ним права выбора направления саморазвития [2, с. 40].

Следует отметить, что стратегия педагогической поддержки по своим задачам тесно пересекается с функционирующей в мировой системе образования программой «school counseling and guidance», что в переводе обозначает «школьное консультирование и руководство». Примечательно, что «counseling» (в пер. с англ. - консультирование, наставничество) [7] и «guidance» (в пер. с англ. – руководство, заведывание, управление) [7] употребляются в одном контексте, что возможно трактовать как «руководство через консультирование», то есть деликатное руководство, идущее от запроса ребенка, не навязанное ему [1, с. 66]. В американской системе образования школьные советники/консультанты (англ. school counselor), работающие в рамках этой службы – это высококвалифицированные специалисты со степенью магистра в консультировании и руководстве, высшей категорией и опытом работы не менее трех лет в начальной, средней и старшей школе. Сущность их деятельности состоит в оказании как превентивной, так и неотложной помощи ученику в ситуациях, связанных с давлением со стороны окружающих, запугиванием, наркотической зависимостью, сексуальным насилием. Школьный консультант работает по утвержденной программе индивидуально с каждым закрепленным за ним учеником, с целью научить его самостоятельно решать собственные проблемы. А так же координирует действия небольших ученических групп, в которых разыгрываются различные жизненные ситуации через театральную драму. В старшей школе в обязанности школьного консультанта входит предоставление ученику помощи в профессиональном самоопределении [8]. Специалисты, работающие с детьми в службе «school counseling and guidance», с одной стороны, выступают в роли любящего родителя, чувствительного, чуткого, готового выслушать и заслужить доверие со стороны детей, а с другой - тактично реагируют на просьбы учеников и переводят их в профессиональную сферу понимания. В связи с этим у американских школьников отсутствует барьер в обращении к различным школьным и внешкольным специалистам с целью получения консультации или помощи в решении личных, даже довольно интимных проблем.

Знакомство в практическом опыте работы службы «school counseling and guidance» в США, Нидерландах и Англии легло в основу совместного Российско-нидерландско-американско-британского проекта «ТРИО» (1992-1995 гг.) [5, с. 62]. Сравнение опыта работы

зарубежных коллег и опыта работы классного воспитателя (эта должность была введена в реестр школьных специальностей в соответствии с приказом Министерства образования Российской Федерации от 11 ноября 1992 № 405) позволило О. С. Газману сформулировать базовые концептуальные представления о педагогической поддержке ребенка в образовании [5, с. 62].

Основные концептуальные положения инновационной теории О. С. Газман разработал на основе гармоничного сочетания социализации (нравственное воспитание и обучение) и индивидуализации (самоопределение, самодвижение, осознание своего отличия от других). Индивидуализация в образовании представляет собой:

Во-первых, индивидуально направленную помощь воспитанникам в реализации их базовых потребностей (физиологических, социальных, познавательных, эстетических);

Во-вторых, создание условий, «... способствующих осознанию растущим человеком своего отличия от других: своей слабости и своей силы – физической, интеллектуальной, нравственной, творческой» [4, с. 25].

В-третьих, поддержка ребенка в его духовном прозрении, творческом самовоплощении, личностном самоопределении и самодвижении [4, с. 25].

О. С. Газман определял педагогическую поддержку как «... превентивную и оперативную помощь детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении...; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией, с жизненным, профессиональным и этическим выбором ...» [3, с. 109]. Реализация концепции педагогической поддержки, основанная на провозглашении свободного взаимодействия, сотрудничества, равноправия детей и взрослых в современной школе, включенность учеников в собственное обучение и вера в собственные силы, по глубокому убеждению ученого, должна способствовать гуманизации образования.

Проблема педагогической поддержки получила дальнейшее развитие как в педагогической, так и в психологической науке. Однако, проанализировав литературу, посвященную проблеме педагогической поддержки, мы пришли к выводу, что авторы дают разный ответ на принципиальный вопрос «что же необходимо поддерживать?» Это привело к оформлению двух точек зрения на феномен педагогической поддержки:

- Необходимо поддерживать и развивать субъектность и индивидуальность растущего человека. При таком ответе на вопрос содержание педагогической поддержки становится шире (Н.Б. Крылова, В.П. Бедерханова, Н.Ф. Голованова, С.М. Юсфин, Т.Н. Шалавина и др.);
- Необходимо помогать поддерживать и ребенка в проблемных (сложных) для него ситуациях или ситуациях выбора (Н.Н. Михайлова, Т.В. Анохина, Е.А. Александрова, Л.В. Мардахаев, Г.М. Коджаспирова, В.В. Хитрюк, Е.И. Пономарева, В.И. Козел, Л.А. Юрченок, А.А. Самущева, Е.В. Михнович, Т.Р. Якубович, В.А. Слостенин, И.Н. Колесникова и др.).

О.С. Газманом и его исследовательской группой (Н. Н. Михайловой, Т.В. Анохиной, Е.А. Александровой, С.М. Юсфином, Н.Б. Крыловой, В.П. Бедерхановой и др.) во второй половине 90-х гг. XX века были разработаны общие концептуальные основы педагогической поддержки ребенка в образовании, которые стали фундаментом для разработки концепции педагогического сопровождения в соответствии с гуманистическими и личностно-ориентированными принципами педагогической поддержки, с учетом сущностных (субъектного и индивидуального потенциала личности), временных (жизненных циклов личностного становления) и пространственных (особенности учебно-воспитательного процесса в конкретных образовательных учреждениях) характеристик. Термин «педагогическое сопровождение» достаточно часто встречается в современной педагогической и психологической научной литературе, однако на сегодняшний день среди исследователей нет однозначного понимания сущности данной стратегии. Изучив литературу, посвященную изучению данного феномена, на наш взгляд, можно выделить следующие подходы в

понимании дефиниции «педагогическое сопровождение»:

- как стратегию деятельности педагога и педагогического сообщества, направленное на обеспечение эффективного взаимодействия учащихся с социальной средой, оказание профилактической помощи в различных ситуациях жизненного выбора, создание условий для успешной социальной и профессиональной адаптации, повышения социальной активности, содействие личному росту и определению воспитанником своего собственного жизненного и профессионального маршрута. (Г.И. Симонова, О.Е. Шафранова, Е.А. Александрова, В.А. Петьков, Н.А. Чувилова, М. Р. Битянова, С.В. Сильченкова, А.А. Архипова, Г.В. Пичугина и др.);
- как процесс взаимодействия педагога и воспитанника, на основе прогнозирования перспектив его (воспитанника) поведения в определенных проблемных ситуациях. Педагог, выступающий в роли «дружеского плеча» должен мягко, ненавязчиво научить воспитанника-друга находить способы самостоятельно и с наименьшими потерями разрешать проблемы профессионального, личностного, коммуникативного, образовательного характера. (Е.Н. Остапенко, Е.Н. Борисенко, С.Ф. Шляпина, М.И. Рожков, Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, Т.И. Шалавина, Л.В. Мардахаев, Л.Г. Тарита, Т.Н. Гущина, Н.Л. Коновалова, М.А. Забоева, Н.В. Боботкова, А.П. Тряпицына, Н.М. Борытко, Н.И. Осипова, Л.М. Шипицына, В.В. Хитрюк и др.);
- как метод, который позволяет создать условия для принятия воспитанником оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Что, в свою очередь, требует четкой постановки целей всего образовательного процесса (Л.А. Новоселова, Р.А. Касимов, Т.В. Солодовникова и другие).
- как образовательную технологию, которая представляет собой определенную систему действий, обеспечивающей гарантированный результат - максимальное развитие возможностей и личностного потенциала обучающихся. (Е.И. Казакова, Т.В. Комарова, Т.Б. Иванова, Н.Ю. Зудина и другие).

Мы согласны с авторами, которые определяют педагогическое сопровождение как стратегию деятельности педагога и педагогического сообщества. На наш взгляд, педагогическое сопровождение - это заранее спланированный тип педагогической деятельности всех субъектов сферы образования, направленный на обеспечение эффективного взаимодействия учащихся с социальной средой, оказание профилактической помощи в различных ситуациях жизненного выбора, создание условий для успешной социальной адаптации, повышения социальной активности, содействие личному росту и определению воспитанником своего собственного жизненного маршрута.

Таблица 1

Сравнительная характеристика теорий педагогической поддержки и сопровождения

Отличительный признак	Теория педагогической поддержки	Теория педагогического сопровождения
Инициатива исходит:	Со стороны педагога	Со стороны воспитанника
По отношению к субъекту:	Адресна, индивидуальна	Опосредована
Возраст субъекта	Ребенок дошкольного, младшего и среднего школьного возраста	Старшеклассник, студент (т.е. достаточно взрослые люди)
Предмет	Процесс совместного (педагога и воспитанника) определения его (воспитанника) собственных интересов, целей и путей преодоления проблем	Процесс создания условий проявления воспитанником самостоятельности в принятии решений
Наличие проблемной	Реальные проблемы	Условные проблемы (профилактический характер)

ситуации		
Продолжительность	Эпизодична	Непрерывна
Динамика	Статична	Динамична, вариативна
Результат	Не совсем сформированное умение воспитанника решать свои личные проблемы	Сформированное умение воспитанника решать свои личные проблемы

Несмотря на вышеперечисленные различия, многие исследователи настаивают на общности теорий педагогической поддержки и педагогического сопровождения, а так же на возможность объединения их в одну парадигму, так как в их основании лежат более существенные принципы:

1. У них общий фундамент – ориентация на ценность воспитанника в образовании и воспитании;
2. И педагогической поддержка, и педагогическое сопровождение предполагают взаимодействие между педагогом и воспитанником, но с определенным доминированием одного из них;
3. Обе теории предполагают доверительные отношения между педагогом и воспитанником;
4. И теория педагогической поддержки, и теория педагогического сопровождения оптимистичны;
5. Обе теории направлены на создание ситуации успеха.

В заключение отметим, что теории педагогической поддержки и педагогического сопровождения востребованы временем и уже являются неотъемлемой частью личностно-ориентированной системы образования и воспитания. Однако, невзирая на разработанность этих теорий, вопрос о соотношении понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение» в научной литературе до сих пор остается открытым.

Библиографический список

1. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования // Классный руководитель. – 2000. - № 3. – С. 63 - 79.
2. Бедерханова В. П. Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // Классный руководитель. – 2000. - № 3. – С. 39 – 50.
3. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей // Народное образование. – 1998. - № 6. – С. 108-111.
4. Газман, О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Классный руководитель. – 2000. - № 3. – С. 6 – 33.
5. Михайлова, Н. Н., Поляков С. Д. К истории идеи педагогической поддержки // Классный руководитель. – 2000. - № 3. – С. 58 - 62.
6. «Особые» студенты в учреждении высшего образования : модель психолого-педагогического сопровождения [Текст] : практ. пособие для студентов учреждений высшего образования / сост. В. В. Хитрюк [и др]. – Барановичи, РИО БарГУ, 2013. - 132 с.
7. АBBYU Lingvo [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.Lingvo-online.ru> (дата обращения : 09.12.1015).
8. Guidance counseling // New World Encyclopedia [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.newworldencyclopedia.org>/(date of access : 08.12.2015).

СЕКЦИЯ Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

УДК 37.04:373.3

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ И ЕГО ВНЕДРЕНИЕ В НАЧАЛЬНУЮ ШКОЛУ

Алиева Сусанна Рустемовна, Эюпова Эдие Наримановна,
Кондрацкая Александра

Институт педагогического образования и менеджмента (филиал) Федерального
государственного автономного образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»
в г. Армянске, РФ, Республика Крым
susanno4ka82@mail.ru

CONCEPTUAL BASES OF STUDENT-CENTERED LEARNING AND ITS IMPLEMENTATION IN PRIMARY SCHOOLS

Aliyeva Susanna Rustemovna, Eyupova Ediye Narimanovna, Kondratska Alexandra
Institute of pedagogical Education and Management (Branch) of Federal State Autonomous
educational Institution of higher Education "Crimean Federal University
of V.I. Vernadsky» in Armyansk, Russia, Republic of Crimea

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные положения технологии личностно-ориентированного обучения и ее внедрение в начальную школу. Раскрыты теоретические основы технологии личностно-ориентированного обучения, представлены методы и приемы данной технологии.

Ключевые слова: технология личностно-ориентированного обучения, личность, индивид, индивидуальность.

Abstract. In the article conceptual positions of technology of the personality-oriented teaching and its introduction are examined in initial school. Theoretical bases of technology of the personal focused training are opened, methods and receptions of this technology are presented.

Keywords: technology of the personality-oriented teaching, personality, individual, individuality.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального образования, утвержденном 6 октября 2009 года, выделяют три ведущие технологии для развития образования в начальной школе: личностно-ориентированное обучение, развивающее обучение и проблемное обучение. Мы детальнее рассмотрим технологию личностно-ориентированного обучения.

Большое количество авторов стояли у истоков заявленной технологии. Среди них – Ш.А Амонашвили. (гуманно-личностный подход), М. М. Бахтин и В.С. Библер (личностно-ориентированный подход и диалог культур), И.Д. Бех (личностно-ориентированный подход с опорой на культуру достоинства и духовные постулаты); А.В. Хуторской (личностно-ориентированный подход в рамках дистанционного обучения); И.С. Якиманская (личностно-ориентированный подход и психология взаимоотношений). Как видим, каждый из данных ученых работал над определенными направлениями технологии личностно-ориентированного подхода.

Целью статьи является анализ основных концептуальных положений личностно-

ориентированного обучения и его внедрение в начальное образование.

Следует подчеркнуть, что в центре внимания личностно-ориентированной технологии – уникальная целостная личность. Цель данной технологии – ориентация на свойства личности, её формирование, развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями [4, с. 9].

Как отмечает И. С. Якиманская, в основе технологии личностно-ориентированного обучения, находится триада «задача – диалог – игра». Рассмотрим их подробнее:

1) все элементы содержания образования представлены в виде разноуровневых личностно осмысливаемых *задач* – таких, которые интересны ученику, значимы для него, и поэтому у него появляется желание их решать;

2) усвоение содержания образования происходит в условиях *педагогического диалога*, который обеспечивает взаимослушание, взаимопонимание, стремление к пониманию другого, к поиску новой истины;

3) также в рамках учебно-воспитательного процесса педагог организует *игровую деятельность*, которая имитирует социально-ролевые и пространственно-временные условия и обеспечивает реализацию личности в ситуации конфликтности, соревнования [4, с. 25 - 28].

Концептуальные основы личностно-ориентированного обучения основываются на следующих принципах:

1) принцип самоактуализации (согласно этому принципу образование каждого ученика происходит на основе и с учетом его личных учебных целей. Этот принцип опирается на глубинное качество человека – способность постановки целей своей деятельности. Независимо от меры сознательности своих целей, человек живет с потребностью и возможностью ставить и достигать их.);

2) принцип индивидуальности (учитель признает уникальность каждого ученика. При этом подходе должно учитываться то, что все ученики имеют разную склонность к учению. Она реализуется в форме его индивидуального отношения к образовательной деятельности и результатов этой деятельности.);

3) принцип образовательной рефлексии (образовательный процесс сопровождается его рефлексией осознанием субъектами образования. Рефлексия – не припоминание главного из урока или формулирование выводов. Это осознание способов деятельности, выявление её смысловых особенностей. Ученик осознаёт не только сделанное, но и способы деятельности, то есть то, как это было сделано.);

4) принцип выбора (использовать задания, которые позволяют ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую).)

5) принцип творчества и успеха (чтобы организовать творческую деятельность ученика, преподаватель создает или использует возникшую образовательную ситуацию. Её цель – вызвать мотивацию и направить деятельность ученика в направлении познания образовательных объектов и решения связанных с ними проблем.);

6) принцип веры, доверия и поддержки (поощрять стремление ученика предлагать свой способ работы (решение задачи), анализировать в ходе урока разные способы, предложенные детьми, выбрать и анализировать наиболее рациональные, обозначать и поддерживать оригинальные) [4, с. 54-56].

Современные педагоги и методисты выделяют следующую классификацию личностно-ориентированного обучения:

а) по организационным формам (обучение в сотрудничестве, в малых группах, в команде, командная игровая деятельность, метод проектов, исследовательская работа, разноуровневое обучение, технология «Портфель ученика»);

б) по характеру познавательной деятельности (предоставление свободы выбора, самостоятельная работа на опережающей основе, побуждение учеников к рефлексии) [1;2; 3;4;5].

А.В. Хуторский предлагает такие рекомендации по проведению уроков с

использованием личностно-ориентированной технологии:

- 1) использовать различные формы и методы организации работы учеников, которые позволяют раскрыть содержание их субъективного опыта по предложенной теме;
- 2) создать атмосферу заинтересованности каждого ученика в работе класса;
- 3) стимулировать учеников к использованию различных способов выполнения заданий на уроке без боязни ошибиться, получить неправильный ответ;
- 4) поощрять стремление ученика предлагать свой способ работы (решение задачи), анализировать в ходе урока разные способы, предложенные детьми, выбрать и анализировать наиболее рациональные, обозначать и поддерживать оригинальные
- 5) применять задания, которые позволяют ученику самому выбирать тип, вид и форму материала (словесную, графическую, условно-символическую);
- 6) создать педагогические ситуации общения, которые позволяют каждому ученику, независимо от его готовности к уроку, проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность к способам работы;
- 7) обсуждать с детьми в конце урока не только то, что «мы узнали» (чем овладели), но и то, что понравилось (не понравилось) и почему; что бы хотелось выполнить ещё раз, а что сделать по-другому;
- 8) при опросе на уроке, а также при выставлении оценок анализировать не только правильность (неправильность) ответа, но и его самостоятельность, оригинальность, стремление ученика искать и находить различные способы выполнения заданий;
- 9) при записи задания на дом необходимо называть не только содержание и объем задания, но и давать подробные рекомендации по рациональной организации учебной работы, что обеспечивает выполнение домашнего задания [3, с.10-15].

В личностно-ориентированном обучении основными факторами выбора методов служат организация продуктивной деятельности учеников и получение ими личных смыслов. С позиции обеспечения продуктивного личностно-ориентированного образования методы обучения классифицируются таким образом (Е.В. Бондаревская, С.В.Иванова):

- 1) когнитивные методы, или методы учебного познания окружающего мира. Это, прежде всего, методы исследований в разных науках – методы сравнения, анализа, синтеза, классификации;
- 2) креативные методы, которые позволяют ученику создавать собственную образовательную продукцию. К ним относятся – метод эмпатии (сопереживания), «мозговой штурм», методы образного и символического видения, метод ошибок, метод конструирования правил и метод «если бы...»;
- 3) организационно-деятельностные методы, то есть методы учителей, учеников, управленцев образования. Методы учителя и учеников – это учебная целенаправленность, планирование, метод рецензий, самоконтроль, рефлексия. Административные методы связаны с созданием и развитием образовательного процесса как в масштабе учебного курса, так и всей школы.

С помощью данных методов мы можем вводить технологию личностно-ориентированного обучения в начальную школу [1, с. 44 - 48].

Таким образом, личностно-ориентированную технологию можно противопоставить авторитарному, безличностному и обездушенному подходу к ребёнку в традиционной технологии, т.е. атмосфера любви, заботы, сотрудничества создают условия для творчества и самоактуализации личности.

Библиографический список

1. Бех І.Д. Виховання особистості [Текст]: У 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 2003. - 278с.
2. Бондаревская Е. В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. - № 8. – С. 44-48.
3. Иванова С. В. Личностно-ориентированное обучение в начальных классах // Журнал «Начальная школа». – 2001. – № 9. – С.10 – 15.

4. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с. – (Педагогическая мастерская).
5. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

УДК 372.881.1

ОБУЧАЮЩИЕ ТЕСТЫ НА НАЧАЛЬНОМ УРОВНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Бузовская Лариса Владимировна

Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск

TRAINING TESTS AT THE BEGINNER'S LEVEL OF CHINESE LANGUAGE

Buzovskaya Larisa Vladimirovna

Siberian Transport University, Novosibirsk

lvbmax@yandex.ru

Аннотация. В настоящее время тест рассматривается не только как контрольно-измерительная единица достижений обучающегося, но и как средство интенсификации и активизации его учебно-познавательной деятельности. В статье рассматривается обучающая функция педагогического тестирования, возможность создания обучающих тестов по китайскому языку с целью формирования языковой компетенции.

Ключевые слова: китайский язык, обучающая функция, формирующий тест, языковая компетенция

Abstract. Currently a test is considered not only as learner's achievements' assessment unit, but also as a means of intensification and activization of his learning activity. The article also dwells upon the training function of pedagogical testing, the possibility of creating teaching tests in Chinese language on the purpose of forming linguistic competence.

Key words: Chinese language, teaching function, formative test, linguistic competence

В настоящее время проблема создания и развития эффективных методик обучения китайскому языку актуальна как никогда. Использование современных педагогических технологий позволяет не только обеспечить интенсификацию учебного процесса, повысить мотивацию изучения иностранного языка, но и дает возможность преподавателю наполнить учебный процесс новым содержанием. Требования современных ФГОС диктуют широкое применение в учебном процессе компьютерных программ и тестирования, которое, как правило, рассматривается как наиболее объективный метод оценки образовательных достижений обучающихся, научно обоснованный метод оценки знаний. При определении термина «тест» большинство исследователей рассматривают его как инструмент педагогического измерения. В.С. Аванесов определяет тест как метод и результат педагогического измерения [1, с.188]. В.С. Ким характеризует тест как систему тестовых заданий, измеряющую уровень и структуру подготовленности испытуемых. [5, с.19]. Несмотря на разнородность определения тест, в его основе всегда «лежит специально подготовленный и испытанный набор заданий, позволяющих объективно и надежно оценить исследуемые качества и свойства» [6, с.30]. Рассматривая тест как инструмент, метод педагогического измерения или систему тестовых заданий необходимо учитывать, что тестирование в педагогике выполняет три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитательную. Зачастую обучающая функция тестов понимается лишь как мотивирование обучающихся к активизации в учебной деятельности, а

возможности применения тестов в обучающем режиме не нашли еще широкого применения.

Цель настоящей работы рассмотреть обучающую функцию педагогического тестирования, изучить степень исследованности данной проблемы и на основе существующих теорий и практик определить возможность создания обучающих тестов по китайскому языку с целью формирования языковой компетенции.

Об обучающей функции педагогического тестирования в своих работах неоднократно говорит В.С. Аванесов [1, 2, 3]. Так, например, он рассматривает *задания в тестовой форме* как «технологическое средство интеллектуального развития, образования и обучения, способствующий активизации учения, повышению качества знаний» [3]. В работах Аванесова четко разграничиваются понятия *задание в тестовой форме* и собственно *тест*, так как по его убеждению «не всякое задание в тестовой форме может стать тестом». [3]. Понятие *обучающий тест* мы встречаем в книге А.Н Майорова. Он выделяет *формирующие* (обучающие) *тесты* и характеризует их как «тесты, используемые для контроля за прогрессом обучения в ограниченном сегменте». Обучающими они названы потому, что такие тесты «охватывают ограниченную область обучения, обеспечивают быструю обратную связь преподавателя с обучающимся по корректировке отдельных ошибок» [6, с.44]. В большинстве случаев обучающие тесты разрабатываются с конкретной инструкцией для исправления обнаруженных ошибок. На наш взгляд такая инструкция может быть дана непосредственно в комментариях к тесту, и появляется сразу в случае неправильного ответа. Инструкция может быть и отложенной по времени, например, по окончании выполнения теста обучающийся видит, что на некоторые вопросы даны неверные ответы и инструкция (комментарий) рекомендует ему повторить материал в целом, конкретный параграф, отдельное правило или же побуждает обратиться за консультацией к преподавателю. В первых работах Н.А. Сеногноевой по обучающему тестированию была предложена технология обучения под рабочим названием «обучающие тесты», которая в последствии была названа *тестами учебной деятельности* как разновидность учебных тестов [7, с.75]. Сеногноева Н. отмечает, что обучающими тестами принято называть тесты, ориентированные на оценку самого процесса обучения. Она определяет *тест учебной деятельности* «как форму задания, сутью которой является наличие альтернатив состава действий» [8, с.9]. Тест учебной деятельности состоит из обучающей части и контролирующей, цель которой оценивание степени усвоения материала. Автор вышеупомянутой технологии разрабатывала ее применительно к естественнонаучному циклу предметов. На наш взгляд, такую технологию вполне возможно применить и к гуманитарному циклу, в частности для разработки обучающих тестов по китайскому языку. Нашей задачей является конструирование и использование в учебном процессе тестов с целью формирования языковой компетенции. Согласно определению словаря, языковая компетенция состоит во владении системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонемном, морфемном, лексическом, синтаксическом [4, с.362]. Опыт показал, что для формирования языковой компетенции китайского языка по всем его уровням, включая графемный, можно успешно применять обучающие тесты. Хотя мы еще стоим только в начале пути решения этого вопроса. В настоящее время делаются первые шаги в конструировании и апробации заданий в тестовой форме по китайскому языку. При их создании учитываются требования, изложенные В. Аванесовым в его работах [2, с.127]. По форме равнозначно применяются задания и открытого и закрытого типа. Для формирования графемного уровня языка (умение написать фонетическую запись пиньинь, графему или иероглиф), как правило, используется бумажный носитель.

Делая предварительный вывод, можно сказать, что языковые тесты имеют большой образовательный потенциал, их можно и нужно применять в учебных целях, с их помощью возможно формировать языковую компетенцию. Кроме того, опыт работы с обучающими тестами, вернее с заданиями в тестовой форме, показывает, что у обучающихся снимаются психологические трудности изучения китайского языка, активизируется учебно-познавательная деятельность. Исследование в области конструирования и применения

обучающих тестов по китайскому языку имеет дальнейшую перспективу.

Библиографический список

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. Учебная книга. 3 изд. доп. — М.: Центр тестирования, 2002г. — 240 с.
2. Аванесов В.С. Применение тестовых форм в e-LEARNING с применением дистракторного анализа// Образовательные технологии. — 2013. — №13, С. 125-135 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iedtech.ru/files/journal/2013/3/avanesov.pdf> (дата обращения: 04.09.2015)
3. Аванесов В.С. Применение заданий в тестовой форме в новых образовательных технологиях [Электронный ресурс]. URL: <http://testolog.narod.ru/Theory55.html> (дата обращения: 15.12.2015)
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009 — 448 с.
5. Ким В.С. Тестирование учебных достижений. Монография. — Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. — 214 с.
6. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования. (как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования).— М.: Интеллект-центр, 2001.— 296 с.
7. Сеногноева Н.А. Тесты учебной деятельности: инновационная педагогическая технология// Инновации. — 2005. — № 2. —С. 75-77.
8. Сеногноева Н.А. Технология тестов учебной деятельности как средство оценивания результатов обучения: Автореф. дис. докт. пед. наук. — Киров, 2006. — 44 с.

УДК 37.018

СИСТЕМО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ И ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Епинина Елена Михайловна, Дьяконова Дарья Андреевна
Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
«Центр развития ребенка № 1 Дзержинского района Волгограда»
elenaepinina@yandex.ru

SYSTEM-ACTIVITY APPROACH TO THE SPIRITUAL-MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS

Epinina Elena Mihajlovna, Dyakonova Darya Andreevna
Municipal preschool educational institution
«Child Development Center № 1 Dzerzhinsky district of Volgograd»

Аннотация. В статье рассмотрены основные моменты применения системно-деятельностного подхода при формировании личностных качеств дошкольников старшей группы в духовно-нравственном и патриотическом аспектах. Разработаны конкретные предложения по организации процесса воспитания дошкольников в рамках системно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, духовно-нравственное воспитание, патриотизм, дошкольное образование

Abstract. The article describes the main points of the application of system-activity approach in the formation of personal qualities of the senior group of preschool children in the spiritual, moral and patriotic aspects. Concrete proposals on how to organize education of preschool children in the framework of system-activity approach are developed.

Keywords: system-activity approach, spiritual and moral education, patriotism, preschool education

Сегодня духовно-нравственное и патриотическое воспитание подрастающего поколения является первостепенной задачей современной образовательной системы и представляет собой важный компонент социального заказа для системы дошкольного образования.

В дошкольные годы под руководством взрослых ребенок приобретает первоначальный опыт поведения, отношения к близким, сверстникам, вещам, природе, усваивает моральные нормы общества. Необходимо формировать у дошкольников такие важные для каждого человека черты, как любовь к Родине, доброжелательность и уважение к окружающим, бережное отношение к результатам труда людей, желание посильно помогать им, активность и инициативу в самостоятельной деятельности.

Так как основой для успешной учебной деятельности согласно ФГОС лежит технология системно-деятельностного подхода, то и для формирования личностных качеств дошкольников следует использовать эту же технологию.

Понятие системно-деятельностного подхода было введено в 1985 г. Основой для его понимания служит понятие «деятельность» как решения задач. В данном случае дошкольник выступает не в роли пассивного слушателя, а в роли непосредственного участника самого процесса. Таким образом, системно-деятельностный подход позволяет осуществлять духовно-нравственное и патриотическое воспитание через имеющийся личностный опыт дошкольника и проверить его в действии.

Приоритетами применения системно-деятельностного подхода в дошкольном образовании выступает:

- воспитание и развитие гражданских качеств;
- ориентация на результаты образования и воспитания;
- личностное развитие дошкольников;
- учет индивидуальных особенностей;
- разнообразие индивидуальных образовательных траекторий [1].

Рассмотрим основные моменты применения системно-деятельностного подхода по духовно-нравственному и патриотическому воспитанию дошкольников старшей группы.

В соответствии с актуальностью решения вопросов воспитания и основываясь на задачи программы «Детство» поставлена цель – создание оптимальных условий для развития духовных ценностей, нравственно-патриотических чувств у дошкольников старшего возраста через построение воспитательно-образовательного процесса. Вся работа проводится в системе по принципу «от простого к сложному».

Духовно-нравственное воспитание дошкольников необходимо осуществлять комплексно через наблюдение за детьми, коррекцию их поведения, обучение замечать нарушение правил взаимоотношений (толкнул, отнял игрушку и др.). Основные задачи такого воспитания включают формирование у детей нравственных чувств, положительных навыков и привычек поведения, привитие общечеловеческих духовных ценностей (мир, культура, Земля, экология), а также национальных (приобщение себя к традициям, вековой истории, гордость за Отчизну), семейных (отношение к семье, родителям) и личностных (достоинство, жизнь, права ребенка) духовных ценностей.

Одной из форм работы с детьми по познанию самого себя в мире людей являются «Уроки доброты» как беседы на нравственные темы, например, «Уважай отца и мать – будет в жизни благодать», «Что мы Родиной зовем?». Почти каждое занятие предполагает использование в практической части различных видов художественной деятельности: рисования, аппликации, лепки. Такая продуктивная деятельность развивает мелкую моторику рук, способствует формированию эстетического вкуса, расширяет представления детей об окружающем мире и его свойствах.

Функционирование кружка по изобразительной деятельности позволяет развить у

детей навыки и умения изобразительного творчества, используя нетрадиционные техники изображения.

Игра для ребенка является одним из самых естественных способов общения с миром – посредством игры происходит развитие, познание мира. В аспекте духовно-нравственного воспитания дошкольников могут проводиться различные игровые занятия, например:

1. По теме «Не играй с огнем!» – целью является воспитание у детей чувства ответственности за свое поведение, формирование элементарных знаний об опасности шалости с огнем и о последствиях пожаров, расширение знаний о поведении в экстремальной ситуации.

2. По теме «Что такое права человека» – целью является знакомство детей с понятиями «права» и «обязанности», формирование адекватного отношения к соблюдению и нарушению общечеловеческих норм и принципов морали.

3. По теме «О плохих привычках и здоровом образе жизни» – целью является воспитание у детей отрицательного отношения к вредным привычкам, развитие желания вести здоровый образ жизни.

С целью расширения знания об истории и народных традициях ведется работа по знакомству детей с народными и православными праздниками – Рождеством, Масленицей, Пасхой, Днем матери и др. Дети исследуют особенности праздника в форме увлекательной игры, беседы, просмотра кукольного спектакля. Непосредственное участие ребенка в таких мероприятиях позволяет соприкоснуться с культурой своего народа через творчество, искусство, открыто проявить собственное эмоциональное переживание радости, удивления, восхищения [2].

Важную роль для развития духовно-нравственной сферы ребенка играет классическая музыка. С помощью музыкальных произведений ребенок познает мир и себя. Он находит в музыке отзвуки того, что пережил, прочувствовал. В своей работе авторы используют произведения Беховена Л.В. («Лунная соната», «Сурок»), Вивальди А. («Времена года» (фрагменты)), Чайковского П.И. («Танец маленьких лебедей», «Фея Драже») и других композиторов.

Особо должен отмечаться день рождения каждого ребенка. Необходимо сделать все возможное, чтобы ребенок радостно почувствовал свое взросление, придерживаясь при этом некоторых традиций: совместно с детьми высказать добрые пожелания имениннику, вручить подарок, организовать хоровод и праздник в его честь.

Патриотизм – важнейшее нравственное качество; социальное чувство, содержанием которого является любовь и преданность Отечеству; гордость за его прошлое и настоящее, стремление защищать интересы Родины. На современном этапе развития общества патриотическое воспитание становится одним из приоритетных направлений в деятельности дошкольных образовательных учреждений. Большинство родителей заинтересованы в том, чтобы детям с дошкольного возраста прививали чувство любви и привязанности к природным и культурным ценностям родного края, города, Родины.

В первую очередь работа по патриотическому воспитанию должна проводиться по следующим направлениям:

1. Формирование представлений: знакомство детей с народными традициями и промыслами, с устным народным творчеством, с доступными пониманию детей историческими событиями; знакомство детей с символами государства (герб, флаг, гимн).

2. Воспитание патриотических чувств: воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, дому, детскому саду, городу; развитие чувства ответственности и гордости за достижения страны; формирование нравственного отношения и чувства сопричастности к культурному наследию, формирование толерантного отношения к представителям других национальностей [3].

Необходимым условием реализации данных направлений является специально организованная предметно-пространственная среда патриотической направленности,

предполагающая, например:

1. Оборудование центра «Моя Родина – Россия».
2. Созданик мини-музей народных промыслов России, позволяющего знакомить детей с народной культурой и традициями, с разнообразием видов народного декоративно-прикладного искусства, историей их возникновения, приемами работы (дымка, городец, хохлома, гжель, матрешка и др.), развивать художественные и творческие способности детей (например, придумывать узоры для бумажных силуэтов), совершенствовать навыки и умения в декоративно-прикладной росписи (точки, полосы, завитушки, листочки, цветы и т.д.), закреплять умение лепить из глины декоративные изделия.
3. Подборку соответствующих дидактических игр, например: «Собери флаг России», «В нашем городе гости» и др.
4. Оформление папок для рассматривания: «Наша Родина – Россия», «Мой любимый Волгоград», «Волгоград и его достопримечательности», «Птицы нашего края», «Животные России».
5. Подборку методической, художественной литературы, через которую дети совершенствуют знания о подвигах в годы Великой отечественной войны, о России.
6. Беседы с использованием мультимедийного оборудования на тему «Сталинградская битва».
7. Организацию совместного участия детей и родителей в районных и городских конкурсах по патриотической тематике. Например, авторами в 2015 г. было организовано участие в конкурсе детско-родительской семейной газеты «Боевая слава наших предков», посвященного 70-летию Победы в Великой Отечественной войне.

Следует отметить, что детский сад – это первое образовательное учреждение, с которым вступает в контакт семья. Поэтому организация взаимодействия воспитателей с родителями играет первостепенную роль при реализации системно-деятельностного подхода в духовно-нравственном и патриотическом воспитании дошкольников. В современных условиях семейного воспитания данная работа актуальна и требует большого терпения, поскольку, исходя из опыта работы авторов в детском саду, в молодых семьях вопросы воспитания патриотизма, гражданственности не считаются, к сожалению, важными и необходимыми. В связи с этим воспитателю необходимо:

1. Объяснять родителям, что право и обязанности воспитания их детей – это родительское право и обязанность.
2. Повышать психолого-педагогическую культуру родителей и пополнять их знания о воспитании детей общедоступными научными сведениями, в том числе с помощью разработанных и оформленных информационных и тематических стендов, консультативных материалов, памяток по сохранению и укреплению здоровья дошкольников, нравственно-патриотическому воспитанию дошкольников, правам детей («Роль семьи в воспитании патриотических чувств у дошкольников», «Как воспитать маленького гражданина», «Воспитание самостоятельности и ответственности» и др.).
3. Оказывать помощь родителям в управлении собственным поведением и поведением детей.
4. Привлекать родителей к участию в воспитательно-образовательных мероприятиях (например, к сезонным выставкам совместных работ, к совместным конкурсам «Золотые руки наших мам», «Папа может», «Папа, мама, я – дружная семья», к презентациям семейных реликвий и др.).

Для грамотной организации процесса воспитания дошкольников в рамках системно-деятельностного подхода также необходимо целенаправленное, планомерное и систематическое повышение уровня самообразования воспитателей по вопросам гражданско-патриотического, духовно-нравственного воспитания как социально-значимой духовно-практической деятельности, одного из приоритетных направлений работы дошкольных образовательных учреждений. Источниками информации для самообразования

воспитателей могут выступать телевидение, газеты, журналы, литература (методическая, научно-популярная, публицистическая, художественная и др.), Интернет-ресурсы, видео-, аудио- информация на различных носителях, платные курсы, семинары и конференции, мастер-классы, мероприятия по обмену опытом, экскурсии, театры, выставки, музеи, концерты.

В целом, дошкольный возраст является периодом начала становления базовой культуры личности. Для реализации духовно-нравственного и патриотического воспитания дошкольников необходимо выполнение нескольких важных условий, главными из которых, на наш взгляд, являются создание предметно-развивающей среды, организация взаимодействия с семьями дошкольников, повышение уровня самообразования воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Библиографический список

1. Романова Е.А. Системно-деятельностный подход в обучении и воспитании [Электронный ресурс]. URL: <http://pedportal.net/po-tipu-materiala/obschepedagogicheskie-tehnologii/sistemno-deyatelnostnyy-podhod-v-obuchenii-i-vospitanii-1131673> (дата обращения: 26.12.2015).
2. Чельдиева И.И. Взаимодействие ДООУ и семьи в духовно-нравственном и патриотическом воспитании дошкольников [Электронный ресурс]. URL: <http://pedportal.net/doshkolnoe-obrazovanie/raznoe/konsultaciya-laquo-vzaimodeystvie-dou-i-semi-v-duhovno-nravstvennom-i-patrioticheskom-vospitanii-doshkolnikov-raquo-1164986> (дата обращения: 08.01.2016).
3. Шиколо Т.П. Нравственно-патриотическое воспитание старших дошкольников в проектной деятельности [Электронный ресурс]. URL: <http://lib2.podelise.ru/docs/9673/index-19005.html> (дата обращения: 11.01.2016).

УДК 37.02

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТИ ИНТЕРНЕТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Зацепина Татьяна Николаевна

Московский государственный областной университет, г. Москва
tn.zacepina@mgou.ru

PRACTICAL ASPECT OF THE INTERNET USAGE WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

Zatsepina Tatiana Nikolaevna

Moscow Region State University, Moscow

Аннотация. В данной статье рассматриваются основные вопросы применения Интернет-ресурсов в процессе обучения иностранному языку. Автор представляет сайты, часто используемые в обучении студентов 1-2 курсов неязыковых факультетов немецкому языку.

Ключевые слова: иностранный язык, интернет ресурсы, онлайн газеты, высшая школа

Abstract. The article deals with the main issues of Internet resources implementation in the process of teaching foreign language. The author presents some sites that are frequently used in teaching German language among 1st and 2nd year students of nonlinguistic faculties.

Keywords: foreign language, Internet resources, online newspapers, higher education

На сегодняшний день применение информационно-коммуникационных технологий

(ИКТ) является неотъемлемой частью повседневной жизни. Использование ИКТ позволяет повышать профессиональный уровень преподавателей и преподавания в целом. Интернет даёт возможность доступа к удалённым источникам информации и международным библиотекам - всё это имеет огромный дидактический и методический потенциал для обучения иностранному языку. Несмотря на относительную разработанность вопросов применения ИКТ в преподавании иностранных языков (Патаракин Е.Д., Раицкая Л.К., Сысоев П.В., Титова С.В. и др.), некоторые практические аспекты применения Интернета в обучении немецкому языку всё еще остаются недостаточно освещёнными.

Как известно, глобальная сеть предоставляет различные возможности для изучения иностранного языка. Студенты получают доступ к аутентичным текстам, знакомятся с произведениями художественной литературы стран изучаемого языка, прослушивают записи носителей языка, общаются со студентами из других стран. Включение ИКТ в учебный процесс положительно влияет на развитие и формирование у студентов навыки поиска, отбора, оценки, классификации, обобщения и презентации новой информации на иностранном языке.

Хотелось бы подчеркнуть, что использование Интернета на занятиях не должно стать самоцелью. [3] Использование ИКТ призвано для эффективного формирования межкультурной коммуникативной компетенции в различных видах речевой деятельности (чтение, письмо, аудирование и говорение). Важно осуществить грамотный отбор дидактического материала.

При многообразии сайтов, помогающих сделать занятия по иностранному языку эффективными, увлекательными, зрелищными и приносящими результат, несложно запутаться в выборе. В связи с этим в данной статье мы уделим внимание Интернет-ресурсам, которые мы часто используем на занятиях по немецкому языку среди студентов 1-2 курсов неязыковых факультетов.

Звуковые тексты носителей языка различной тематики помогают формировать навыки и умения аудирования. Сайт www.audio-lingua.eu/?lang=de позволяет прослушивать аутентичные аудиозаписи различного уровня трудности (от А1 до С2), каждая продолжительностью не более 2 минут. На сайте www.slowgerman.com представлены аудио и тексты на немецком языке, где можно слушать аудио и читать параллельный текст бытовой и страноведческой тематики.

Сайты для изучения, тренировки и закрепления грамматического материала в сети Интернет существуют в достаточном количестве. Как отмечают многие исследователи (Болезина Т.П. и др.), что одни созданы немецкими специалистами, другие отечественными. Со студентами 1 курса мы обращаемся к сайту Наталии Абубакировой: www.grammade.ru. На сайте есть удобный справочник по немецкой грамматике, изложение которой снабжено таблицами и примерами. Упражнения и соответствующие темы по грамматике сгруппированы в уроки по степени нарастания сложности. Со студентами 2 курса используется следующий сайт: www.deutsch-uni.com.ru/gram/grammatik.php. Сайт поделен на разделы. В разделе «Грамматика немецкого языка – Deutsche Grammatik» собраны материалы по грамматике немецкого языка из различных источников, таких как N.B. Sokolowa 'Deutsche Grammatik', И.П. Тагиль 'Grammatik der Deutschen Sprache', Duden 'Grammatik', Helbig/Buscha 'Deutsche Grammatik'. Данный материал по грамматике направлен на среднюю и высшую ступень изучения языка, поэтому все грамматические явления и понятия излагаются на немецком языке. В разделах «Онлайн-тест» и «Тест-игра» студенты в конце курса «Иностранный язык» проходят тестирование в режиме онлайн по немецкому языку. Это дифференцированный лексико-грамматический тест, который проверяет знания не только немецкой грамматики, но и активной лексики в основных сферах общения : бытовая, учебная, социальная, профессиональная. Тест рассчитан на достаточно высокий уровень знаний немецкого языка, вопросы в тесте сортируются случайным образом, а не подбираются по тематике.

Для формирования навыков и умений чтения используются веб-страницы

периодических германских изданий, таких как: www.bild.de, www.faz.de, www.spiegel.de, www.stern.de, www.sueddeutsche.de, www.welt.de, www.zeit.de, www.web.de. Онлайн газета даёт возможность студентам быть в курсе последних событий в мире, таким образом формируя социокультурную компетенцию и развивая интегративные общекультурные и коммуникативные умения и навыки.

Для расширения словарного запаса по теме «Наука и образование» студентам рекомендуются следующие сайты: www.bmbf.de; www.daad.de; www.dbs.schule.de; www.fu-berlin.de; www.studieren.de; www.wissen.de., а материал по теме «Окружающая среда. Экологические проблемы и пути их решения» советуем посмотреть на таких сайтах: www.greenpeace.de; www.umweltbundesamt.de.

Студентам 1 курса при изучении темы «Разнообразие жанров искусства – живопись, музыка, кино, театр» предлагаются такие сайты, как: «Живопись»- www.malen-malerei.de; www.kunst-gemalde.com; «Музыка» -www.klassik.de,

www.deutscher-musikrat.de; «Кино» - www.berlinale.de; www.german-cinema.de; «Театр» - www.theater.de; www.theaterverzeichnis.de. Обсуждая тему «Проблемы молодежи в Германии» используются сайты: www.juma.de; www.juma-thueringen.de.

Регулярно студенты обращаются к сайту www.studygerman.ru. Здесь они находят много полезной информации о системе образования Германии, учебные материалы, книги, словари и справочники по грамматике немецкого языка, тесты.

На 2 курсе при изучении немецкого языка профессиональной области студенты выбирают тексты сайтов для чтения и последующего обсуждения на занятии, при этом обучающимся на физико-математическом факультете, по профилю подготовки «Математика» советуем воспользоваться сайтом www.mathematik.de; «Информатика» - www.einstieg-informatik.de, «Физика» - www.weltderphysik.de, а студентам факультета специальной педагогики и психологии – www.verband-sonderpaedagogik.de. Много интересного для студентов, изучающих экономику есть на сайтах: www.iwkoeln.de; www.wirtschaft.com.

В заключении хотелось бы отметить, что только при разумном сочетании сети Интернет, учебников и методических приёмов возможно добиться желаемого результата. Предложенные рекомендации можно использовать не только в аудиторной работе, но и как средство совершенствования самостоятельной работы студентов [2, с.66]. Использование указанных в статье сайтов способствует увеличению интенсивности учебного процесса, усилению мотивации студентов к изучению иностранных языков.

Библиографический список

1. Еренчинова Е. Б. Использование сети Интернет при обучении иностранному языку [Текст] / Е. Б. Еренчинова // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). — Казань: Бук, 2014. — С. 325-327.
2. Зацепина Т.Н. Использование Интернет технологий в организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции -Пенза: РИО ПГСХА, 2015.- С. 65-69
3. Подопрigorова Л. А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам // ИЯШ.- 2003.-№ 5. - С.25-27.

УДК 378.663.091.64-028.7(476.6)

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНЫЙ-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО ПЛАНИРОВАНИЮ И ПРОГНОЗИРОВАНИЮ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Изосимова Татьяна Николаевна, Капица Екатерина Владиславовна

ELECTRONIC COMPLEX ON PLANNING AND FORECASTING FOR ECONOMIC PROFILE STUDENTS

Izosimova Tatiana Nikolayevna, Kapica Ekaterina Vladislavovna
Grodno State Agrarian University, Grodno

Аннотация. В статье обосновывается необходимость использования в системе высшего образования инновационных средств обучения. Приводится структура, разработанного авторами электронного приложения для обучения прогнозированию и планированию студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: инновационные средства обучения, электронный методический комплекс, модульный подход

Abstract. The article states the necessity to use innovative training recourses in higher education. The structure of the electronic complex developed by the authors is described in the article and it trains such skills as planning and forecasting for students of economic specialties.

Keywords: innovative training recourses, electronic complex, modular approach

Современный этап развития высшего образования характеризуется качественными изменениями его содержания и структуры, внедрением в учебный процесс новых педагогических технологий. При этом важная роль в его реформировании отводится развивающемуся процессу информатизации, который позволяет широко использовать компьютерные технологии.

Внедрение новых информационных и коммуникационных технологий в систему высшего образования приводит к существенной перестройке процесса обучения и, как следствие, к необходимости разработки соответствующего учебно-методического обеспечения. В этой связи представляются целесообразными разработка и внедрение в учебный процесс электронных средств обучения для конкретных учебных курсов и дисциплин. [1]

Модернизация обучения с помощью специально подготовленных электронных средств достаточно успешно ведется в Гродненском государственном аграрном университете. При этом активно разрабатываются электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК), электронные методические пособия по отдельным разделам учебных курсов для проведения практических и лабораторных занятий, а также поддерживается информационная база Интернет-ресурса для дистанционного обучения. [2]

Сегодня перед преподавателями вуза стоит задача – до конца текущего года обеспечить читаемые ими дисциплины соответствующими компьютерными приложениями. Особая роль при этом отводится сотрудникам кафедры информатики и экономико-математического моделирования в АПК: обучение преподавателей работе с системами создания учебных приложений, а также подготовка соответствующего инновационного обеспечения. Следует отметить, что преподавателями кафедры разработаны и внедрены в педагогическую практику электронные учебно-методические комплексы и электронные пособия по всем дисциплинам, которые они ведут.

В качестве примера рассмотрим электронный учебно-методический комплекс по курсу «Прогнозирование и планирование экономики агропромышленного комплекса». [3]

Изучение материала осуществляется в рамках двух модулей, и, следовательно, ЭУМК имеет следующую структуру:

- Титульный лист ;
- Содержание;
- Предисловие;

- Учебная программа;
- Модуль 1. «Общая теория экономического прогнозирования и планирования»;
- Модуль 2. «Прогнозирование и планирование в условиях рыночных отношений»

ЭУМК создан средствами SunRav BookOffice. Содержание учебного материала в нем оформлено в виде гипертекста, который позволяет быстро перейти к любой его части. Кроме структурированного теоретического материала учебное электронное приложение содержит упражнения для компьютерного тренинга и контроля знаний.

Для каждого модуля определяется комплексная цель обучения, приводится учебно-информационная модель модуля, имеется словарь новых понятий, даются научно-теоретические, дидактические материалы, используемые в процессе обучения, рекомендуется литература. Особое внимание уделяется самостоятельному компоненту в учебном процессе, преемственности знаний в разрезе всей структуры обучения, профильному и проблемному характеру излагаемого материала.

В ЭУМК по курсу «Прогнозирование и планирование экономики агропромышленного комплекса», в рамках каждого модуля согласно тематическому плану, приведенному в учебной программе, представлен теоретический материал, который сопровождается примерами из предметной области. Первый модуль включает следующие вопросы: основные принципы, закономерности, функций прогнозирования и планирования; основные интуитивные и формализованные методы прогнозирования и основные методы планирования; систему государственных прогнозов и планов; типы стратегий; информационное обеспечение прогнозных и плановых расчетов и т.д.

Следующий модуль посвящается прогнозированию развития районных АПК, продуктовых и региональных подкомплексов, системам ведения хозяйства, закупок сельскохозяйственной продукции, развитию перерабатывающих отраслей и торговых организаций и планированию инвестиционной деятельности.

Раздел «Дидактические материалы» включает в себя материалы для практических занятий, указания по решению задач, варианты вопросов и заданий для контроля знаний по модулю, а также вопросы для самоконтроля. Для практических занятий авторами, в частности, разработаны задания, в которых необходимо осуществить прогнозирование производственно-экономических показателей на основе интуитивных методов. Большое внимание при этом уделяется решению задач с применением методов «Дельфы», «круглого стола», «дерева-целей» и метода «мозгового штурма». Для обоснования технико-экономических показателей используются методы моделирования и экстраполяции, включающие экспоненциальное сглаживание, аналитическое выравнивание рядов динамики, метод гармонических весов и метод скользящих средних. Благодаря изучению различных методов планирования у студентов формируются навыки по научному обоснованию пропорций развития экономики. С этой целью подготовлены задания и соответствующие методические указания к ним, в которых подробно рассматриваются нормативный, расчетно-конструктивный и балансовый методы планирования. Указанные выше методы, как известно, находят применение для планирования и прогнозирования экономики в целом и отдельных ее отраслей. В ЭУМК приводятся задания, в которых необходимо выполнить моделирование и оптимизацию территориально-производственных сельскохозяйственных комплексов административных районов, территориально-производственных и организационных связей сельского хозяйства с перерабатывающей промышленностью, с заготовительными и обслуживающими предприятиями.

Учебно-методический комплекс, разработанный авторами, имеет понятную структуру, содержит необходимый учебный материал, а, следовательно, позволяет сделать обучение студентов в рамках дисциплины «Прогнозирование и планирование экономики агропромышленного комплекса» более эффективным.

Библиографический список

1. Изосимова, Т.Н. Роль новых образовательных технологий в подготовке аспирантов и магистрантов экономического профиля / Т.Н. Изосимова, И.Г. Ананич // Актуальные

проблемы бизнес-образования: материалы X Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27 – 28 апр. 2011 г. / Белорус. гос. ун-т, Ин-т бизнеса и менеджмента технологий; редкол.: В.В. Апанасевич (гл. ред.) [и др.]. – Минск, 2011. – С. 215.

2. Изосимова, Т.Н. Использование модульного подхода при организации учебного процесса для магистрантов в рамках курса «Основы информационных технологий» / Т.Н. Изосимова, Л.В. Рудикова // Обеспечение качества высшего образования: европейский и белорусский опыт: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 28 нояб. – 1 дек. 2007 г. / ГрГУ им.Я.Купалы; редкол.: Е.А. Ровба (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2008. – С. 335-340.
3. Изосимова, Т.Н. Электронный учебный комплекс по планированию и прогнозированию для экономистов / Т.Н. Изосимова, И.Г. Ананич, Е.В. Капица // Перспективы развития высшей школы: материалы VIII Международной науч.-метод. конф.; редкол.: В.К. Пестис [и др.]. – Гродно, 2015. – С 151-153.

УДК 378.663.091.64-028.7(476.6)

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Изосимова Татьяна Николаевна, Переверзева Нина Анатольевна
Гродненский государственный аграрный университет, г. Гродно
tnizosim@mail.ru, nina771166@mail.ru,

ON THE USE OF ELECTRONIC TEXTBOOKS IN THE LEARNING PROCESS

Izosimova Tatiana Nikolaevna, Pereverseva Nina Anatolevna
Grodno State Agrarian University, Grodno

Аннотация. В статье описывается опыт создания и использования электронных учебных пособий. Формулируются требования, предъявляемые к электронным изданиям. Отмечается эффективность использования электронных учебников в учебном процессе.

Ключевые слова: электронные издания, гипертекст, мультимедиа, электронный учебник

Abstract. The article discusses the practice of creation and use of electronic textbooks. Formulates requirements for electronic publications. Describes the efficiency of the use of electronic textbooks in the educational process

Keywords: electronic publishing, hypertext, multimedia, electronic textbook

На кафедре информатики и экономико-математического моделирования в АПК Гродненского государственного аграрного университета ведется большая работа по внедрению в учебный процесс современных образовательных технологий. Особая роль отводится использованию компьютерных средств визуализации излагаемого материала, видео-курсов, обучающих программ, Интернет-ресурсов. Это позволяет преодолеть трудности, которые возникают при обучении студентов с различным уровнем подготовки.

В последнее время широкое распространение получили учебные электронные издания, в частности, электронные учебники. Электронное издание – это совокупность текстовой, графической, цифровой и мультимедийной информации, исполненной на любом электронном носителе, а также опубликованной в компьютерной сети. Электронные учебники упрощают работу преподавателя и при этом делают процесс усвоения сложного материала доступным и наглядным.

Учебное электронное издание должно содержать систематизированный материал по определенному курсу учебной программы и обеспечивать активное овладение студентами соответствующими умениями и навыками.

Чтобы электронный учебник полностью выполнял отведенную ему функцию, он должен отличаться высоким уровнем исполнения и художественного оформления, наглядностью, логичностью, последовательностью изложения и полнотой информации. Для большей эффективности восприятия предлагаемого материала разделы, которые трудно понять в обычном изложении, целесообразно дополнять элементами мультимедиа. Это позволит сократить время для изучения предложенного материала в 5-10 раз по сравнению с традиционным учебником.

Еще до появления электронных учебных пособий эксперты, проведя множество экспериментов, выявили зависимость между методом усвоения материала и способностью восстановить полученные знания некоторое время спустя. Так, например, если используется только звуковой материал, то человек запоминает около 25% его объема, если информация представлена визуально – около 33%. При комбинировании воздействия зрительного и слухового восприятия запоминание повышается до 50%, а если человек вовлекается в процессе изучения в активные действия, то усваивается до 75% материала. Использование электронных изданий позволяет эффективно задействовать все формы восприятия, а, следовательно, повысить качество обучения.

На кафедре информатики и экономико-математического моделирования в АПК Гродненского государственного аграрного университета ведется активная работа по созданию современного образовательного обеспечения. Преподавателями кафедры разработаны электронные учебники по всем учебным курсам, закрепленным за кафедрой. Электронные учебники создавались в формате exe-файлов в основном средствами SunRay BookOffice.

Поскольку электронный учебник должен максимально облегчить процесс изучения темы, при создании электронных учебников необходимо учитывать следующие требования:

- дизайн и оформление не должны отвлекать студента от учебного процесса;
- размер шрифта должен быть оптимальным (не слишком мелким или слишком крупным);
- не следует использовать светлый текст на темной фоне (от этого устают глаза, и теряется внимание);
- анимация должна быть наглядной и неустойчивой;
- видеoinформация или анимации должны сопровождать разделы, особенно сложные для понимания.

Текстовая информация в электронном учебнике должна сопровождаться многочисленными перекрестными ссылками; использование гипертекстовой технологии позволяет структурировать учебный материал, что делает электронные пособия более удобными в использовании.

Целесообразно включать в электронный учебник специализированный толковый словарь по предметной области.

Электронный вариант учебника может включать в себя и средства контроля знаний, например, в виде тестирования.

Значимость и удобство использования электронных учебников проверены на практике. Электронные пособия обеспечивают активное овладение студентами соответствующими умениями и навыками, способствуют повышению эффективности обучения, а также является незаменимым инструментом при организации самостоятельной работы студентов.

УСЛОВИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ И ОПТИМИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Проняева Мария Вадимовна

Московский государственный областной университет, г. Москва
m.pronyaeva@mail.com

THE TERMS OF MODERNIZATION AND OPTIMIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Pronyaeva Maria Vadimovna

Moscow Region State University, Moscow

Аннотация. Статья посвящена модернизации и оптимизации обучения иностранному языку для студентов неязыковых вузов. Современная действительность требует нового подхода и создания условий для становления профессиональной личности. В этих условиях возникает острая потребность в новых концепциях, методах и технологиях обучения.

Ключевые слова: модернизация, оптимизация, парадигма, компетентностный подход, концепция.

Abstract. The article is devoted to modernization and optimization of teaching foreign language to students of nonlinguistic universities. Contemporary reality demands a new approach and creates conditions for the formation of professional identity. According to the circumstances there is an urgent need for new concepts, methods and technologies of teaching.

Keywords: modernization, optimization, paradigm, competence approach, concept.

Модернизация языкового образования сегодня – один из ведущих стратегических факторов развития высшего образования. Интеграция России в международное коммуникативное пространство, открытость российского общества, готовность вступать в диалог, изменили и отношение к дисциплине «Иностранный язык». Однако, несмотря на это, статистика свидетельствует о низком уровне владения иностранным языком в стране, а именно «по самым последним данным 54% европейцев могут свободно поддержать беседу на каком-нибудь иностранном языке. В России такой возможностью обладают лишь 29%, а постоянно используют этот свой навык и того меньше – 15%» [2, с.50].

Актуальность модернизации и оптимизации обучения иностранному языку становится приоритетом личностно-ориентированной парадигмы языковой образовательной системы. Существенные изменения претерпевает языковая педагогика.

В данной статье мы остановимся не на социально-управленческих преобразованиях, а на изменениях методологических оснований обучения иностранному языку в вузе.

Современная действительность требует новых подходов к обучению создания условий для профессионального становления личности. В этих условиях возникает острая потребность в новых концепциях, методах и технологиях обучения. Новые концепции способствуют формированию сознания личности; вхождению личности в социально-культурную среду; развитию навыков межкультурного взаимодействия. [1]

Ведущим подходом был избран компетентностный подход, позволяющий установить целью обучения иностранному языку - овладение межкультурной коммуникативной компетенцией. Вопросами реализации компетентностного подхода занимаются отечественные учёные-дидакты и лингвисты, а именно В. И. Байденко, А.В. Баранников, И.А. Зимняя, А. М. Новиков, А.В. Хуторской и др.

Коммуникативно - деятельностный подход - второе методологическое основание. Благодаря переходу на новые федеральные государственные стандарты поколения 3+ и реализации данного подхода для студента организуется специальное образовательное

пространство учебной деятельности, где он самостоятельно или в коллективе движется на пути решения образовательной задачи. Курс иностранного языка должен быть построен с учётом зоны ближайшего развития и содержать интересный обучающемуся и посильный для его уровня языковой подготовки материал. Актуальным можно считать применение модульного подхода в обучении иностранному языку, когда «содержание дисциплины на составные компоненты в соответствии с дидактическими, педагогическими и профессиональными задачами» [3, с.28]

Методическое оснащение – важный элемент модернизации языкового образования. Подписание Болонского соглашения способствовало интернационализации образования – применение уровней владения языком Европейского языкового портфеля, появление в России возможности сдачи международных экзаменов противоречат условиям отечественного образования. [4]

Актуальность оптимизации обучения иностранному языку требует осознанного выбора направления и метода, который обеспечит эффективность решения поставленных задач. Основными направлениями повышения эффективности образовательной среды при обучении иностранному языку являются:

1. Личностно ориентированное обучение. Дифференцированный, индивидуальный подход к студентам; определение их стартового уровня обученности с целью выявления наиболее серьёзных образовательных лагун;
2. Грамотное распределение нагрузки. Использование различных режимов работы на занятии – индивидуально, в парах, группах; использование, например, в качестве опоры знаний полученных на занятиях по разным аспектам – чтение, аудирование, письмо, устная речь;
3. Качество дидактического материала. Использование аутентичных материалов; использование влияния реальной иноязычной среды (взаимодействия с носителями изучаемого языка) и создание реальных ситуаций иноязычного общения для стимулирования учебной деятельности студентов;
4. Методическое разнообразие и целесообразность. Выбор адекватных приемов и технологий обучения; создание благоприятного психологического климата, способствующего раскрытию личностных качеств студентов;
5. Интеграция образовательных технологий. Активизация всех компонентов образовательной среды, усиление их взаимодействия.

Основополагающей траекторией модернизации языкового образования является активное применение информационно-коммуникационных технологий. В настоящее время применение информационных и коммуникативных технологий влечет за собой необходимость самосовершенствования и формированию информационной грамотности. Современные тенденции развития системы высшего образования развивают новые информационные технологии, которые формируют у студентов умения использовать компьютер для решения различных учебных задач. Использование ИКТ в учебном процессе отвечает современным тенденциям развития высшего образования, так как формирует профессиональную компетентность, активизирует формирование у студентов неязыковых вузов умения интерактивного взаимодействия. Применение интернета повышает креативность студентов на саморазвитие личности. Отмечают, что интеллектуальная способность студента при этом радикально повышается, формирует и развивает системное научное мышление, хорошую память, вариативное мышление, умение понимать и применять знания на практике. Компьютерные технологии способствуют развитию личностных качеств студентов.

В системе вузовского образования большое внимание уделяется технологии проектно-исследовательского обучения. Проектная технология имеет ряд существенных отличий от других личностно-ориентированных технологий. Целью проектной технологии не индивидуальное, а совместное выполнение студентами разнообразных заданий и предоставляет студентам определенную свободу и организацию учебной деятельности.

Проектная деятельность – один из немногих видов работ, которая развивает у студентов умения и навыки обязательные для будущих специалистов; изучение информации, обобщение, последующий синтез, что позволяет реализовать информационные программы для решения поставленных задач современного общества. Проектная деятельность предполагает создание студентами проектов по различной тематике. Работу над проектом можно разделить на несколько этапов, все этапы связаны между собой. Проекты осуществляются в разнообразных формах: как буклет, как радиопередача, как мини-фильм, как презентация или дискуссия. Для получения объективной оценки используют опросные листы, анкеты или проводят дискуссию о проделанной работе. Подобные способы контроля позволяют развивать умение анализировать, а также критически оценивать свою деятельность. [5]

Оптимизация и модернизация процесса обучения иностранному языку - процесс длительный и трудоёмкий. Постепенный переход на новые, более совершенные стандарты обучения позволят сформировать специалиста с высоким уровнем владения иностранным языком. Лингвистическое образование специалистов в разных областях знания обеспечат устойчивое развитие страны и общества.

Библиографический список

1. Гальскова Н. Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2009. №7. С. 9-15
2. Готлиб Р.А. Социально-управленческие меры по модернизации языкового образования в современной России // Власть. 2013. №5. С. 50-53
3. Проняева М.В. Модульный подход при обучении иностранному языку студентов неязыковых факультетов // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики: сборник статей II Всероссийской научно-практической конференции - Пенза: РИО ПГСХА, Пенза. 2015. С. 28-31
4. Сырина Т.А. Содержание и дидактические особенности обучения профессионально ориентированному иностранному языку// Филологические науки: вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 10. Ч. 2. С. 154-157
5. Шими́на Е.В. Проектная деятельность с использованием ресурсов сети интернет в рамках самостоятельной работы студентов//Лингвометодические основы преподавания иностранных языков: сборник научных трудов -М. Изд-во МГОУ.2010. С. 97-105

УДК 37.02

МЕТОД КЕЙС-СТАДИ В КОНТЕКСТЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Сырина Татьяна Александровна

Московский государственный областной университет, г. Москва
tatianasyrina@gmail.com

CASE STUDY METHOD IN THE CONTEXT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

Syrina Tatiana Alexandrovna

Moscow Region State University, Moscow

Аннотация. В статье рассматривается новый эффективный интегративный метод обучения иностранному языку - кейс-стади. Автор уделяет внимание классификации кейсов

и применения их в учебном процессе.

Ключевые слова: иностранный язык, методы обучения, кейс-стади, высшая школа

Abstract. The article is devoted to a new effective integrative method of teaching foreign language – case study. The author pays special attention to the classification of cases and their implementation to the educational process.

Keywords: foreign language, teaching methods, case study, higher education

Современное образование называют инновационным и опережающим, так как оно ориентировано на формирование метапрофессиональных компетенций, универсальных способов действий, креативного и критического мышления и других динамических характеристик. [3]

Цели изучения иностранного языка существенно изменились за последние несколько десятилетий: иностранный язык для общих целей всё чаще включен в курс языка для специальных целей (LSP, ESP), который становится всё более востребованным направлением в связи с появлением спроса на международные квалификационные экзамены в области ESP (например, BEC, ILEC, ICFE, etc.). В 2015 году на Всероссийской научно-методической конференции УМО по образованию в области лингвистики (неязыковые вузы) «Теория и практика обучения иностранному языку в системе профессиональной подготовки» (МГЛУ) была уточнена и чётко сформулирована цель обучения иностранному профессионально ориентированному языку, которая «заключается в формировании межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции как способности решать профессиональные задачи с использованием ИЯ в рамках диалога культур; а показателем качества обучения иностранному языку – уровень сформированности этой компетенции». [5, с. 154]

Возникает противоречие высокого спроса на изучение языка профессии и недостаточной разработанностью эффективных методических приёмов и дидактических материалов. В последние годы в отечественной лингводидактике широко используется технология кейс-стади как эффективное интегративное средство обучения языку специальности.

В отечественной лингводидактике метод кейсов появился сравнительно недавно, хотя за рубежом активное использование кейсов в обучении имеет сложившуюся методiku. В 1910 году в гарвардской бизнес школе факт несовершенства лекционно-семинарской системы привёл к поиску новых, активных технологий обучения. Так, метод кейсов сначала нашёл применение в экономике, управлении, политологии, а позже был интегрирован в обучение иностранным языкам.

Учитывая, что термин case study заимствованное слово, то разночтения присутствуют даже в его переводе на русский язык: кейс-метод, кейс-стади, метод ситуационного анализа и др. Однако, содержание данного метода, а так же его преимущество неоспоримы. Кейс-стади – интегративная, интерактивная форма проведения учебного занятия, сочетающая в себе анализ учебной ситуации, мозговой штурм, дискуссию, элементы проектной деятельности, ролевою игру. Подобная методическая и дидактическая полифония способствует всестороннему развитию личности студента, тренингу коммуникативных и социально значимых умений.

На сегодняшний день классификация кейс метода ещё не сложилась, однако принято разделять кейсы по следующим основаниям:

1. По цели: практические, обучающие, научно-исследовательские.

Практический и обучающий кейсы направлены на закрепление и дальнейшую тренировку вокабуляра и речевых образцов, тогда как научно-исследовательские преследуют целью решение научной проблемы и подразумевают более длительную и кропотливую поисковую деятельность студента.

2. По структуре: структурированные, неструктурированные, первооткрывательские.

Структурированные кейсы отличаются ясно сформулированными заданиями, содержат

статистические данные и имеют небольшой объём. Неструктурированные кейсы организованы для обработки большого объёма информации и данных, предполагают креативное самостоятельное решение учебной задачи. Первооткрывательские кейсы популярны среди кадровиков, так как содержат сложные реально существующие задачи, решение которых подтверждает наличие у кандидатов креативного, творческого и абстрактного мышления, а так же способностей к оперативному принятию независимых решений.

3. По объёму: полные (20 страниц), сжатые (5 страниц) и мини-кейсы (1-2 страницы). Исследователь говорит о существовании «двух классических школах «case study» — Гарвардской и Манчестерской и, соответственно, — американской и западноевропейской. Принципиальное отличие их в следующем: американские «кейсы» больше по объёму, (информационная база составляет 20–25 страниц текста плюс 8–10 страниц иллюстраций), и они предполагают поиск единственно верного решения. Европейские «кейсы» в 1,5–2 раза короче, но они многовариантны. [1, с. 56]

В проанализированных нами учебных пособиях по профессионально ориентированному иностранному языку, чаще других используются структурированные мини-кейсы, целью которых является практика коммуникативных навыков, реже элементы исследовательской деятельности. В учебно-методическом комплексе издательства Pearson Intelligent Business существует раздел Dilemma Decision выполненный в форме кейс-стади. Это структурированный обучающий мини-кейс, который предлагает студентам ознакомиться с имеющейся информацией, проблемой, которую необходимо решить и ситуации для анализа и принятия решения.

Методика работы с кейсом проходит в несколько этапов: – внимательно ознакомиться с условиями кейса, выделить ключевые моменты, игнорируя намеренно избыточную информацию;

– сформулировать и проанализировать проблемы, имеющиеся в кейсе;
– осуществить поиск необходимых сведений, отсутствующих в тексте кейса;
– следить за временем, возвращаться к условиям задания; – распределить функции участников: организатор, эксперт, генератор идей, критик, исполнитель (человек, который отвечает за оформление результатов решения);

– помнить о том, что каждый участник должен проявить себя; – поддерживать и письменно фиксировать любые, в том числе нетривиальные, идеи, полученные «мозговым штурмом»;

– выработать единую позицию в группе;

– оформить результаты;

– емко и полно их представить. [2, с. 59]

В неязыковом вузе не всегда бывает распределение студентов по уровням владения языком, в таких случаях кейс-стади может являться эффективным средством для студентов с более высоким уровнем, поэтому уместно будет согласиться с автором Peter Daly: «What do teachers do if they have advanced language learners, who may have certain grammatical, lexical or pronunciation problems but for the most part are at ease in their L2. This is a problem we face constantly in our language classroom and we found that case studies provide the answer to the above dilemma» [6]

Лингводидактический потенциал применения кейс-метода при обучении иностранному профессионально ориентированному языку велик, так как открываются новые возможности мотивации студентов, комплексного формирования ключевых компетенций, а так же развития креативного и критического мышления, навыков совместной деятельности.

Библиографический список

1. Аверьянова С.В. Роль «кейс стади» в профессиональной подготовке будущих экономистов- международных на занятиях по иностранному языку // Российский внешнеэкономический вестник. 2010. №8. С. 56-60

2. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2013. 1 (129). С. 58-61
3. Зеер Э.Ф. Стратегические ориентиры модернизации профессионально-педагогического образования: дискуссионный аспект // Научный диалог. 2015. № 10 (46). С. 59 – 75
4. Леонгард О.А. К проблеме формирования межкультурной коммуникативной компетенции посредством кейс-метода // Вестник Бурятского государственного университета, 2012. №15. С. 130-133
5. Сырина Т.А. Содержание и дидактические особенности обучения профессионально ориентированному иностранному языку// Филологические науки: вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 10. Ч. 2. С. 154-157
6. Daly P. Methodology for Using Case Studies in the Business English Language Classroom URL: <http://iteslj.org/Techniques/Daly-CaseStudies/> (Дата обращения: 20. 01. 2015)

УДК 373.51

ИНТЕГРИРОВАННЫЙ ЭЛЕКТИВНЫЙ КУРС «ПРОИЗВОДНАЯ ВОКРУГ НАС» В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

Тетерина Жанна Сергеевна

Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева, г. Красноярск
jeanne19876@mail.ru

INTEGRATED ELECTIVE COURSE «DERIVATIVE AROUND US" IN SPECIALIZED MATHEMATICS TRAINING

Teterina Zhanna Sergeevna

Krasnoyarsk state pedagogical University n.a. V.P. Astafiev, Krasnoyarsk

Аннотация. В статье рассматривается проблема отсутствия прикладных задач в школьном курсе математики. Представлен модульный план интегрированного элективного курса «Производная вокруг нас». Приведены несколько задач из этого курса.

Ключевые слова: интегрированный элективный курс, модульное обучение, прикладные задачи, сюжетные задачи, организация, учебный план, производная.

Abstract. In the article the problem of the lack of applied problems in the school mathematics course. A modular plan of integrated elective course "Derivative around us". Are some objectives of this course.

Keywords: integrated elective course, modular training, application tasks, narrative tasks, organization, curriculum, derivative.

Качество математической подготовки учащихся в последние годы значительно снизилось. Об этом свидетельствуют как результаты ЕГЭ, так и итоги международных исследований (PISA, TIMSS) [3, с. 6]. Одной из причин создавшейся ситуации являются проблемы мотивационного характера, связанные с отношением к содержанию школьного курса математики, которое, в определенной степени устарело и носит излишне формальный характер. Математика, к сожалению, не является любимым предметом у многих учащихся, которые не видят ее практического значения, считают скучной и не современной.

В значительной степени повышению интереса к математике способствует рассмотрение так называемых прикладных задач, поскольку для подавляющего большинства учащихся ценность математического образования состоит в ее практических возможностях. «Было бы хорошо по возможности, – отмечает академик С.Л. Соболев, – раскрывать

математические правила и законы на специально подобранных задачах из жизни» [2, с. 17].

«Задачи прикладного характера, – считает известный математики педагог В.Г. Болтянский, – имеют в общеобразовательной школе важное значение, прежде всего, для воспитания интереса к математике. На примере хорошо составленных задач прикладного содержания учащиеся будут убеждаться в значении математики для различных сфер человеческой деятельности, в ее пользе и необходимости для практической работы, увидят широту возможных приложений математики, поймут ее роль в современной культуре» [1, с. 7].

Хотя прикладные задачи так важны для воспитания школьников, развития интереса к предмету, в учебниках по математике предлагаются к решению очень мало задач такого типа. И если и предлагаются, то они в основном однотипны и скучны.

Для решения данной проблемы мы разработали интегрированный элективный курс «Производная вокруг нас». В данном курсе представлены прикладные задачи дифференциального исчисления. Основная методическая идея – интеграция темы «Производная» с другими школьными дисциплинами для восполнения разрыва между математическим содержанием и его приложениями в физике, химии, экономике, биологии, географии.

Решение прикладных задач выполняет ряд дидактических функций в процессе обучения математике.

1) **Вводно-мотивационная.** Важнейшим средством для формирования у учащихся глубокого интереса к предстоящей учебно-познавательной деятельности является постановка перед ними каких-то проблемных задач.

2) **Иллюстративная и конкретизирующая.** В процессе изучения математики учащиеся знакомятся с различными обобщёнными и абстрактными понятиями. Для того чтобы учащиеся осознали сущность и смысл этих понятий, необходимо конкретизировать их достаточным числом примеров. В качестве иллюстраций и конкретизаций целесообразно использовать разнообразные сюжетные задачи.

3) **Функция применения и использования математических закономерностей.** Для того чтобы изучаемые в школьном курсе математики закономерности были прочно усвоены учащимися, чтобы они поняли их практическую значимость, можно использовать систему прикладных задач, решая которые учащиеся глубже овладеют изучаемыми математическими закономерностями, убедятся в их практической значимости.

4) **Функция формирования предметных действий.** В школьном курсе математики учащиеся должны приобрести ряд специальных математических умений и навыков; вычислительных умений и навыков – письменных и устных, умений и навыков измерения простейших величин, сравнения их между собой, процентных вычислений, геометрических построений и т.д. Все эти умения и навыки формируются не только в решении специальных примеров, но, главным образом, в процессе решения простейших сюжетных задач.

5) **Функция формирования метапредметных действий.** Кроме формирования специальных математических действий, в процессе обучения математике необходимо формировать, расширять и укреплять общеучебные умения осуществлять поиск, анализ и обработку информации, планировать и организовывать свою деятельность, правильно и аккуратно оформлять свои записи и выполнение письменных заданий, осуществлять самоконтроль и самооценку своей учебной работы и др. Решение специально подобранной системы сюжетных задач может способствовать формированию всех этих действий.

6) **Контрольно-оценочная.** Осуществление внешнего контроля за уровнем овладения учащимися изучаемым учебным материалом и оценка их успеваемости невозможны без использования системы сюжетных задач, самостоятельное решение которых учащимся наглядно и верно демонстрирует уровень овладения ими изученного учебного материала.

7) **Функция воспитания характера и воли учащихся.** Решение сюжетных задач,

особенно сложных, требует от учащихся настойчивости, последовательных и аргументированных рассуждений, сосредоточенности волевых качеств – собранности, для преодоления возникающих в процессе решения трудностей, смелости, небоязни неудач, умения извлекать из неудач и успехов необходимые полезные выводы и много других качеств характера и воли учащихся. Все эти качества воспитываются и развиваются в процессе самостоятельного решения сюжетных задач, когда у учащихся имеется известная свобода как в выборе самих задач, так и свобода во времени, отведенного на решение задач. Поэтому следует давать учащимся достаточное время для решения каждой задачи, позволять учащимся, которые не смогли решить задачу на уроке, решить эту задачу дома. А домашние задания (по крайней мере, их часть) давать учащимся на длительное время, с тем чтобы у них была свобода во времени для поиска решения задач.

8) **Функция развития творческого мышления и воображения.** В математике существуют так называемые «задачи на смекалку и сообразительность», не требующие для своего решения каких-то особых математических приемов. Необязательное решение таких задач может способствовать развитию у учащихся творческой интуиции и инициативы, развитого воображения, догадки. Такие сюжетные задачи можно давать учащимся для самостоятельного решения на дом на длительный срок. Очень полезно для этого проведение математических олимпиад и других видов соревнований. Решение подобных задач важно для математически одаренных детей, для развития их познавательного интереса и математических способностей [4, с. 158–160].

Таким образом, теоретический и практический материал данного курса будет способствовать формированию познавательного интереса и мотивации к математике, развитию творческих способностей учащихся, развивать предметные и метапредметные учебные действия; даст дополнительные возможности подготовки к государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ.

В технологии организации занятий преобладают исследовательские методы, систематизация материала.

Цель: создание целостного представления о теме, углубление и расширение математических знаний по теме, формирование прикладных математических компетенций.

Задачи элективного курса:

- развитие самостоятельной деятельности учащихся на основе выполнения проектов и исследовательской работы;
- расширение предметных знаний по теме «Производная» базового и профильного курса математики;
- развитие умения интегрировать знания из различных областей наук;
- включение учащихся школы в процесс самообразования и саморазвития;
- повышение интереса к изучению математики.

Формы и методы работы:

- проблемно-модульное обучение (урок-лекция, урок-семинар, круглый стол, мозговой штурм и др.);
- рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений;
- дифференцированное и интегрированное обучение.

Формы контроля: тестирование (входное, промежуточное, итоговое), взаимоконтроль, самоконтроль, зачет, инновационный диктант, отгадывание кросс-номеров, тестирование. Итоговой формой контроля является проект по задаче, которую учащиеся должны сами придумать и представить в виде макета.

Планируемый результат:

Учащиеся распознают задачи, которые более эффективно решаются с помощью производной, не боятся применять этот математический аппарат при решении уравнений и неравенств и других прикладных задачах.

Ниже приведен модульный план элективного курса (табл. 1).

Модульный план элективного курса «Производная вокруг нас»

№	Название модуля	Содержание	Количество часов	Формы контроля
1.	Модуль 1 Производная биологии и экономики	Повторение темы «Производная». Решение прикладных задач из курса биологии. Практикум по решению задач экономического содержания.	4	Входное тестирование Зачет
2.	Модуль 2 Производная в физике и химии.	Решение задач из курсов физики и химии.	4	Инновационный диктант
3.	Модуль 3 Производная в реальных жизненных ситуациях	Мастер-класс по решению различных прикладных задач, связанных с реальными жизненными ситуациями.	4	Отгадывание кросснамберов
4.	Модуль 4 Производная в ЕГЭ	Тренинг по решению задач ЕГЭ	4	тестирование
5.		Зачет (защита проекта)	1	

Занятия элективного курса проводятся совместно с учителями биологии, экономики, физики и химии. На 3 модуль предполагается пригласить одного из родителей, которому в своей профессии при расчетах необходимо применять производную, например при строительстве дорог.

В заключение представим несколько задач из данного курса.

Задача из биологии. В питательную среду вносят популяцию из 1000 бактерий. Численность популяции возрастает по закону $P(t) = 1000 + \frac{100t}{100+t^2}$, где t – время в часах.

Найдите максимальный размер этой популяции.

Решение.

$$D(P)=R; P'(t) = \frac{100(100+t^2) - 100t \cdot 2t}{(100+t^2)^2} = \frac{100(100+t^2-2t^2)}{(100+t^2)^2} = \frac{100(100-t^2)}{(100+t^2)^2}$$

$$P'(t)=0; 100-t^2=0; t=\pm 10; P(10)=1000+\frac{1000}{200}=1005$$

Ответ: через 10 часов популяция достигнет максимального размера 1005 бактерий.

Задача из экономики. Фрагмент рассказа Л.Н. Толстого «Много ли человеку земли нужно» о крестьянине Пахоме, покупавшем землю у башкир.

- А цена какая будет? – говорит Пахом.

- Цена у нас одна: 1000 рублей за день.

Не понял Пахом.

- Какая же это мера – день? Сколько в ней десятин будет?

- Мы этого, – говорит, – не умеем считать. А мы за день продаем; сколько обойдешь за день, то твое, а цена 1000 рублей.

Удивился Пахом.

- Да ведь это, – говорит, – в день обойти земли много будет.

Засмеялся старшина.

- Вся твоя, – говорит. – Только один уговор: если назад не придешь в день к тому

месту, с какого возьмешься, пропали твои деньги.

Фигура, которая получилась у Пахома, изображена на рис. 1.

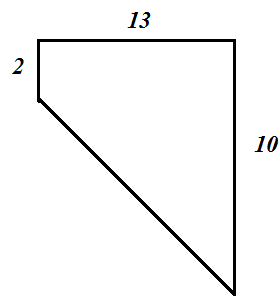


Рис. 1. Прямоугольная трапеция

Обежал он за день, например, прямоугольную трапецию периметром 40 км. С площадью $S = 78 \text{ км}^2$.

Проверим, наибольшую ли площадь при этом получил бы Пахом (с учетом того, что участки обычно имеют форму прямоугольника)?

Решение.

$P = 40 \text{ км}$. a – первая сторона, $20 - a$ – вторая сторона.

$S = a(20 - a) = -a^2 + 20a$; $S' = -2a + 20 = 0$, $a = 10$; $S'' = -2 < 0$

Следовательно, наибольший четырехугольник – квадрат, т.е. наибольшая площадь – 100 м^2 .

Можно сделать вывод, что Пахом вполне мог получить земли больше с меньшими усилиями.

Ответ: 100 м^2 .

Задача из химии. Требуется найти концентрацию кислорода в газовой смеси, содержащей азот, при которой реакция окисления азота будет идти с максимальной скоростью.

Решение. Как известно из курса химии, скорость реакции выражается формулой

$$v = kx(100 - x)^2, \quad 0 < x < 100$$

где x — концентрация кислорода (в процентах от объема), k — некоторая константа.

Найдем производную:

$$v' = k(100 - x)(100 - 3x).$$

Видим, что имеется единственная критическая точка $x_0 = \frac{100}{3}$ на интервале $(0; 100)$.

При переходе через x_0 производная меняет знак с плюса на минус. Функция v достигает в точке x_0 наибольшего на рассматриваемом интервале значения. Искомая концентрация 33,3%.

Ответ: 33,3%.

Задача из физики. Найти критическую глубину канала прямоугольного сечения шириной b с расходом воды Q .

Решение. Пусть глубина канала h . Тогда его живое сечение $F = bh$, а механическая

энергия
$$E(h) = gh + \frac{Q^2}{2b^2h^2}.$$

Требуется узнать, при каком значении переменной h ($h > 0$) функция $E(h)$ принимает наименьшее значение. Имеем

$$E'(h) = g - \frac{Q^2}{b^2h^3}; \quad E'(h) = 0 \Leftrightarrow h = h_0 = \sqrt[3]{\frac{Q^2}{gb^2}}.$$

Замечаем, что $E'(h) < 0$ при $h < h_0$ и $E'(h) > 0$ при $h > h_0$. Значит, в точке h_0 функция

$E(h)$ достигает наименьшего значения.

$$\text{Ответ: } h_0 = 0,473 \sqrt{\left(\frac{Q}{b}\right)^2}.$$

Задача из жизни. Для того чтобы водитель на повороте видел дорогу на безопасном расстоянии s (оно определяется длиной тормозного пути), у внутренней стороны поворота (рис. 2), должна быть полоса (зона видимости), свободная от всяких препятствий для просмотра. Определите ширину зоны видимости вдоль поворота радиуса R .

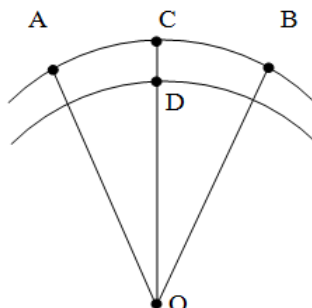


Рис. 2. Зона видимости при повороте дороги

Решение. Пусть автомобиль находится в точке A , а точка B такова, что длина дуги AB равна s . Требуется найти стрелку сегмента $f = CD$. Если радианная мера угла AOB равна α , то $s = R\alpha$, а значит:

$$\alpha = \frac{s}{R}, \quad f(s) = OC - OD = R \cdot \left(1 - \cos \frac{s}{2R}\right) = 2R \cdot \sin^2 \frac{s}{4R}.$$

Воспользовавшись формулой (4), получаем: $f = \frac{s^2}{8R}$. Данная формула и применяется

на практике.

$$\text{Ответ: } \frac{s^2}{8R}$$

Библиографический список

1. Болтянский В.Г., Пашкова Л.М. Проблема политехнизации курса математики. // Математика в школе, 1985, №5. С. 6-8.
2. Соболев С.Л. Судить по конечному результату // Математика в школе. 1984. № 1. С. 15–19.
3. Тюменева Ю.А., Александрова Е.И., Шашкина М.Б. Почему для российских школьников некоторые задания PISA оказываются труднее, чем для их зарубежных сверстников: экспериментальное исследование // Психология обучения. 2015. № 7. С. 5–23.
4. Фридман Л.М. Сюжетные задачи по математике. История, теория, методика. Учебн. пос. для учителей и студентов педвузов и колледжей. М.: Школьная Пресса, 2002. 208 с.
5. Шашкина М.Б., Табинова О.А. О качестве математической подготовки в школе и вузе // Математика в школе. 2014. № 4. Электронное приложение. № 1.

СЕКЦИЯ Теория, методика и организация социально-культурной деятельности

УДК 37.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Дильдина Наталья Александровна

Челябинский государственный педагогический университет
dildinana@cspu.ru

THEORETICAL ASPECTS OF SOCIAL INTERACTION

Dildina Natalia Aleksandrovna

Chelyabinsk state pedagogical University

Аннотация. В статье проанализированы сущность, содержание социального взаимодействия как сложного феномена. Предлагается структура социального взаимодействия. В контексте философских методологических традиций рассматриваемое понятие социального взаимодействия имеет свои специфические особенности.

Ключевые слова: взаимодействие, социальное взаимодействие, теория социального взаимодействия, личность, общество, культура, коммуникативная компетенция.

Abstract. The article analyses the essence, content social interaction as a complex phenomenon. The structure of social interaction is presented. In the context of philosophical methodological traditions the concerned notion of social interaction has its specific features.

Keywords: interaction, social interaction, theory of social interaction, personality, society, culture, communicative competence.

В настоящее время в обществе складывается тенденция возрастания значимости потенциала личности, необходимого для ее реализации в самых разнообразных областях жизнедеятельности. Стремление к успеху в условиях информационно-коммуникативных трансформаций общества требует от человека усиления мотивации к поиску творческих решений возникающих проблем, умений адаптироваться к окружающей социальной среде, способностей совершенствовать ранее освоенные способы деятельности, готовности к взаимодействию, сотрудничеству и взаимопониманию с окружающим миром. Данное обстоятельство обуславливает постановку новых целей и задач перед высшей школой, которые отмечены в ряде государственных документов: Законе Российской Федерации «Об образовании в РФ», Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года, Концепции дошкольного воспитания.

Анализ перечисленных документов позволяет констатировать, что процессы модернизации системы образования имеют ярко выраженную социально-коммуникативную направленность, проявляющуюся в ориентации на вхождение в мировое образовательное пространство, межкультурную коммуникацию. Говоря об этом, нельзя обойти стороной понятие социально-коммуникативной компетентности. Понятие компетентность большинством авторов, занимающихся исследованием данной проблемы, рассматривается как «готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации» [14, с. 23]. «Являясь одной из важных в профессиональной и общественной жизни, коммуникативная компетенция, с одной стороны, способствует социализации личности и отвечает личностным потребностям граждан, с другой стороны, удовлетворяет нужды общества в профессиональных кадрах.» [29, с.48]. Как значимая и относительно самостоятельная подсистема в структуре

профессиональной компетентности, коммуникативная компетентность проявляется в определенной способности взаимодействовать с другими людьми. Мы согласны с Е.А.Шумиловой, которая в своих исследованиях разделяет позицию Е.И. Изаренкова, подчеркивающего, что коммуникативная компетентность есть уровень сформированности межличностного опыта, т. е. обученности взаимодействию с окружающими, которая требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе [8]. При этом «уровень обученности взаимодействию» (межличностный опыт) – это обязательно развивающаяся, в значительной мере осознаваемая, а не итоговая характеристика.

Таким образом, в понятии «коммуникативная компетентность» можно определить основные общие принципы отечественных подходов к данному понятию, которые, на наш взгляд, сводятся к следующему:

— коммуникативную компетентность необходимо рассматривать как способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений;

— коммуникативная компетентность формируется в ходе освоения человеком систем общения и включения в совместную деятельность [27, с. 52].

Итак, можно с уверенностью сказать, что понятие «коммуникативная компетентность» напрямую неразрывно связано с понятием «социальное взаимодействие».

Поэтому изучение вопроса социального взаимодействия является актуальным для широкого спектра гуманитарных наук.

Несмотря на свое ключевое теоретико-методологическое значение, понятие социального взаимодействия остается мало исследованной, что проявляется в отсутствии четких и однозначных вариантов ее концептуализации. Это можно объяснить тем, что в классической философии социальное взаимодействие не выделялось в самостоятельный объект исследования, а собственно категория «взаимодействие» не имеет достаточной разработанности в классической философии. В то же время, в свете происходящих социальных изменений, для решения задач, поставленных государством, обществом, временем, президентом, современное понимание сути социального взаимодействия как базиса функционирования общества просто необходимо. На характер современного социального взаимодействия влияют разные факторы (политические, экономические), при этом изменения социального взаимодействия определяют изменения собственно социальной реальности. Исследования научных школ XX в. подчеркивают, что понимание данного феномена претерпело существенные изменения, обусловленные глобальными социальными изменениями времени. В свою очередь, социальная реальность все более стала зависеть от человека и системы его взаимодействий.

Рассмотрим более подробно два понятия: «взаимодействие» и «социальное взаимодействие».

Взаимодействие – философская категория, отражающая процессы воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого [23]. С точки зрения философии, взаимодействие – это объективная и универсальная форма движения, развития, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы.

Взаимодействие – процесс непосредственного (межличностного) или опосредованного (средствами связи, материальными носителями культуры, информации и т.п.) воздействия субъектов друг на друга, рождающий их взаимную психическую обусловленность и связь [4].

Под взаимодействием в психологии, кроме того, обычно понимается не только влияние людей друг на друга, но и *непосредственная организация их совместных действий*, позволяющая группе реализовать общую для ее членов деятельность.

В толковом словаре русского языка Ожегова С. И. и Шведовой Н. Ю. термин «взаимодействие» трактуется как «взаимные отношения между кем-нибудь или чем-нибудь»,

а также как «взаимная связь явлений» [12]. Отсюда следует, что взаимодействие относится к отношениям «субъектно-субъектным», за которыми стоят общественные отношения. Таким образом, объединяющим различные трактовки данного определения можно выделить взаимосвязь субъектов, их воздействие друг на друга.

Социальное взаимодействие в научной литературе исследуется в различных контекстах: в единстве с общением – в работах В.А.Лабунской, Б.Д.Парыгина; как интерактивная сторона общения – В.Н.Куницыной, В.А.Петровским; как процесс воздействия субъектов друг на друга, характеризующийся взаимной обусловленностью, взаимовлиянием, взаимозависимостью – А.Л.Журавлевым, М.С.Каганом, Р.Х.Шакуровым; как взаимно сопряженные и скоординированные действия партнеров, направленные друг на друга – С.С.Новиковой, Я. Щепаньским, и других.

Зарубежные теории при изучении социального взаимодействия также используют понятие интеракции (Г. Блумберг, Э.Гоффман, Т.Парсонс и другие).

Трактовка понятия социального взаимодействия может меняться от предмета исследования, с которым мы сталкиваемся, например, в политологии, экономике, социологии, философии.

Взаимодействие социальное – наиболее сложный вид взаимодействия, представляющий собой систему взаимообусловленных социальных действий, связанных взаимной (циклической) зависимостью, в которой действие одного субъекта является и причиной, и следствием ответных действий др. субъектов. Рассматриваемое явление определяется и как взаимное влияние социальных субъектов, осуществляемое посредством социальной деятельности [2].

Взаимодействие социальное – процесс взаимного влияния людей или групп на сознание, ценностные ориентации, установки и поведение друг друга, в процессе которого происходит взаимное согласование действий, благодаря чему усиливается эффективность действий участвующих во взаимодействии индивидов и групп [6].

Более распространенное определение социального взаимодействия дает в своей работе А. Г. Кареткевич: «Социальное взаимодействие - это действия социальных субъектов в некотором промежутке времени, заинтересованных в общественно полезном и взаимовыгодном результате своих действий. Характер взаимодействия формирует определенные ожидания субъектов, влияющих на их поведение. Если ожидания приобретают стабильный характер в отношении определенного поведения, то они становятся нормами взаимодействия и начинают регулировать последние» [10].

Таким образом, в общенаучном контексте «социальное взаимодействие» характеризуется как взаимные действия двух и более людей, направленные на удовлетворение их потребностей, интересов, осуществление совместной деятельности посредством обмена информацией, эмоциями, опытом, переосмысления собственных действий, принципов.(рис.1) В ходе такой совместной деятельности происходит самоорганизация, саморегуляция и самоконтроль личности.



Рис.1. Понятие социального взаимодействия

Зарубежные теории социального взаимодействия раскрывают содержательные стороны феномена «социальное взаимодействие», такие как его культура, мотивы, ценности,

нормы, потребности и другое.

Социальное взаимодействие – одно из ключевых понятий в социологической теории, так как все социальные явления (социальная структура, социальные отношения, процессы, изменения, статусы, роли) возникают в результате социального взаимодействия. [9, с.62]

Все вышесказанное позволяет определить сущность социального взаимодействия, конкретизировать его как непосредственные или опосредованные взаимосвязи и взаимообусловленные действия двух и более субъектов, направленные на решение задач, которые определяются потребностями в обогащении знаний и опыта, обмене информацией и ценностями, осуществлении совместной деятельности.

Особое значение для изучения вопроса социального взаимодействия представляет его структура.

Одним из первых структуру социального взаимодействия определил Питирим Сорокин (1889—1968) — один из самых выдающихся ученых XX века. Его работы внесли существенный вклад в разработку теории социального взаимодействия, так как он считал социологию наукой о поведении людей, находящихся в процессе социального взаимодействия, подразумевая межличностное взаимодействие и социальное взаимодействие в качестве синонимов. Определяющим фактором социального взаимодействия П.Сорокин называет культуру как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения [16]. Поэтому в социальном взаимодействии ученый выделяет следующие взаимосвязанные элементы:

- совокупность нематериальных социальных значений, идей, ценностей, стандартов;
- совокупность материализованных ценностей общественной жизни;
- совокупности взаимодействующих индивидов и групп.

Структуру социального взаимодействия он определяет как единство трех составляющих:

- 1) наличие двух и большего числа индивидов, взаимодействующих друг с другом с целью удовлетворения различных потребностей;
- 2) наличие актов, посредством которых реализуются те или иные виды взаимодействия;
- 3) наличие проводников, передающих действие от одного индивида к другому [17].

Таким образом, П.Сорокин, определяя сущность социального взаимодействия, включает в его структуру:

- а) личность как субъект взаимодействия;
- б) общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами;
- в) культуру как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения. [17].

Итак, можно сказать, что социальное взаимодействие имеет место в любой сфере жизнедеятельности общества. Социальное взаимодействие это взаимодействие между различными социальными субъектами – личностями, группами, общностями, социальными институтами. По принципу единства мира место взаимодействия определено на разных уровнях – на политическом, экономическом, социальном и духовном. Понятие «социальное взаимодействие» имеет разные контексты и используется в различных философских методологических традициях.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб.: Питер, 2006. 526 с.
2. Бергер П.Л. Приглашение в социологию. М.: Аспект-Пресс, 1996. С. 119-120.
3. Вебер М. Избранные произведения. М., 1990. 653 с.
4. Глоссарий по политической психологии / под ред. Ольшанского Д.В. М.: РУДН, 2003.

5. Горбачев В. Г. Основы философии. М.: Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС", 1999. 352 с.
6. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии. ВСГТУ, 2005. 100с.
7. Докторович А. Б. Социология взаимодействия и отношения как фактор развития социального потенциала // Труд и социальные отношения. 2008. № 9. С. 4-14.
8. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов- нефилологов // Русский язык за рубежом. М., 1990. 255 с.
9. Козырев Г. И. Основы социологии и политологии: учебник. М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2007. 240 с.
10. Кареткевич А.Г. Проблемы социального взаимодействия в трансформирующихся переходных обществах. URL: <http://jurnal.org/articles/2009/sociol3.html>
11. Лебон Г. Психология народов и масс. М.: Академический проект, 2011. 238 с.
12. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
13. Парсонс Т. Система современных обществ. М., 1998. 270 с.
14. Сергеев И. С., Блинов В. И. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практ пособие. М.: АРКТИ, 2007. 132 с.
15. Смелзер Н. Социология. Пер. с англ. М.: Феникс, 1994. 688 с.
16. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет / Ин-т социологии. М.: Наука, 1994. 560 с.
17. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов: пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. 543 с.
18. Социальные отношения. URL: <http://socnauka.ru/?p=359>
19. Социологическая энциклопедия. В 2-х томах. Т. 1. М.: "Мысль", 2003. с. 148.
20. Социологическая энциклопедия в 2-х т. Т. 2. М.: «Мысль», 2003. С. 197-199.
21. Социология: основы общей теории: учебник для вузов / отв. ред. Г. В. Осипов, Л. Н. Москвичёв. М.: НОРМА; ИНФРА-М, 2002. 912 с.
22. Философия. Под редакцией проф. В. Н. Лавриненко URL: <http://philosophica.ru/lavrinenko/menu.htm>
23. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г.Панов. 1983. 840 с.
24. Фролов С. С. Общая социология: учебник. М.: Проспект, 2011. 384 с.
25. Фролов С.С. Социология. Учебник. Для высших учебных заведений. М.: Наука, 1994. 256 с.
26. Хоманс Дж. Социальное поведение как обмен // Современная зарубежная социальная психология. М.: Издательство Московского университета, 1984. С. 82-91.
27. Шумилова Е.А. Концепция формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов в вузе. Челябинск: Дитрих, 2011. 258 с.
28. Шумилова Е.А. К проблеме формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.// Образование и наука. 2009. № 3 (60). С.42-49.
29. Шумилова Е.А. Основы социально-коммуникативной компетентности: учеб. пособие. Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2008. 125с.
30. Шумилова Е.А. Теоретические аспекты социально-коммуникативной компетентности в высшем профессионально-педагогическом образовании: монография. Челябинск: Изд-во Челяб.гос.пед.ун-та, 2007. 126с.

СЕКЦИЯ Теория и методика профессионального образования

УДК 378.14

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО ОХРАНЕ ТРУДА В ОТРАСЛИ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Глинчук Юлия Александровна

Ровенский государственный гуманитарный университет, г. Ровно
glinchuk.yulya@mail.ru

THE TECHNOLOGY OF FORMATION OF COMPETENCE ON OCCUPATIONAL SAFETY IN THE FIELD IN THE FUTURE TEACHERS

Glinchuk Yuliya Aleksandrovna

Rivne state humanitarian University, Rivne

Аннотация. В статье описана технология формирования профессиональной трудовой компетентности у студентов педагогических специальностей как одна из составляющих решения проблемы массового ухудшения состояния здоровья подрастающего поколения за период обучения в школе и профессиональной заболеваемости педагогов. Технология разработана на основе анализа научно-методической литературы, касающейся аспектов сохранения здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса, практического опыта работы в школе и целенаправленного изучения негативных факторов образовательной среды. Концептуальными условиями реализации данной технологии выступают: дифференциация содержания учебной дисциплины «Охрана труда в отрасли» соответственно к специфике образовательной отрасли, в целом, и специфике конкретной педагогической специальности, в частности; учет всех возможных векторов трудовой педагогической деятельности: учитель, заведующий кабинетом, классный руководитель, управленец, член профсоюза (трудового коллектива); учет состояния и актуальных проблем по охране труда в отрасли образования; развитие у студентов осознания связи между компетентностью по охране труда в отрасли и успешностью профессиональной деятельности. Апробация данной технологии, произведена на основе анализа результатов модульных контрольных работ, экзамена с дисциплины «Охрана труда в отрасли», наблюдений за трудовой деятельностью студентов в процессе педагогической практики и свидетельствует о ее эффективности.

Ключевые слова: система образования, здоровье субъектов образовательного процесса, подготовка будущих педагогов, компетентность по охране труда в отрасли.

Abstract. The article describes the technology of forming professional competence on occupational safety among students of pedagogical specialties as one of the components of the solution mass deterioration of health of the younger generation for the period of schooling and occupational diseases of teachers. The technology is based on the analysis of scientific-methodical literature, which deals with aspects of protection of health of subjects of educational process, on the results of practical work in school and the results planned of the study of the adverse factors in the educational environment. Conceptual conditions of application of this technology are: the differentiation of the content of the discipline «Occupational safety in the field» with the education system in General and specific pedagogical specialties in particular; considering all directions of pedagogical activity in the sphere of occupational safety that may exist: the teacher, the classroom teacher, an administrator, a member of a trade Union (labor collective); state of the art and current challenges of labor protection in the field of education; develop students understanding of the

relationship between competence in the field of occupational safety in the industry success of professional activity. Testing of this technology, based on the analysis results of unit tests, analyzing the results of the exam on the discipline «Occupational safety in the field», monitoring students ability to ensure the safety of activities in the process of pedagogical practice and demonstrates its effectiveness.

Keywords: education system, health of the subjects of educational process, preparation of future teachers, competence on occupational safety in the field.

Постановка проблемы в общем виде и ее связь с важными научными или практическими задачами. Негативным свойством всех реорганизаций системы образования, на наш взгляд, является то, что сбережения здоровья субъектов образовательного процесса не было отнесено к показателям эффективности трансформационных процессов.

Это и выступило одной из основоположных причин стойкой тенденции ухудшения здоровья учеников за период обучения в школе [4; 5] и стремительного роста количества профессиональных синдромов и болезней педагогов [2; 3; 6].

Поскольку подрастающее поколение является носителем генофонда нации и определяет будущее общества, то проблема ухудшения здоровья участников образовательного процесса давно вышла за рамки медико-педагогической и приобрела социальные масштабы.

По причине стремительного ухудшения здоровья субъектов образовательного процесса, а также, в связи с высоким уровнем школьного травматизма в системе высшего педагогического образования Украины была введена нормативная дисциплина «Охрана труда в отрасли».

Основоположным заданием охраны труда является сбережение жизни и здоровья человека в процессе профессиональной трудовой или учебно-познавательной деятельности. При этом фундаментальной догмой является то, что для эффективного обеспечения охраны труда необходим в первую очередь тщательный анализ и учет факторов (особенно негативных), формирующих условия труда. Соответственно это необходимо учитывать при содержательно-смысловом наполнении учебного курса «Охрана труда в отрасли». Но в силу быстро меняющихся социально-политических условий, а также образовательных приоритетов, отсутствия у большинства преподавателей «Охраны труда в отрасли» практического опыта работы в системе общего (или дошкольного) образования, отсутствия необходимой учебно-методической литературы данный процесс содержит много трудностей. На практике это проявляется в автоматическом перенесении содержания и методов преподавания «Охраны труда в отрасли» из аналогичного курса, который читается более длительный период для специалистов технического, промышленного, экономического и других профилей, хотя в Типовой программе данной дисциплины говорится о необходимости дифференциации согласно специальностям.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы, на которые ссылается автор. Сегодня в педагогике появилась новая отрасль – «здоровьесберегающая педагогика» и образовались направления, связанные со сбережением здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса. Однако их анализ свидетельствует о некой односторонности, ведь они направлены, в-основном, на формирование здорового образа жизни (О. Беда, О. Савченко, С. Свириденко, В. Бобрицкая, М. Виленский и др.), воспитание ценностного отношения к здоровью (О. Ващенко, М. Гончаренко, Г. Кривошеева, А. Савченко, И. Яковлева и др.), профилактику синдрома эмоционального выгорания (Л. Митина, Г. Мешко, Р. Демьянчук, С. Дацунова и др.), что, на наш взгляд, и является одной из фундаментальных причин ухудшения здоровья учащихся (воспитанников) и педагогов.

На данный момент вопрос формирования компетентности по охране труда в отрасли у студентов педагогических специальностей как самостоятельный не разработан,

отдельными исследователями (В. Ананьевым, С. Безносовым, Р. Билыком, В. Бобрицкой, Л. Бойком, Н. Гончаровой, Г. Даниловой, Б. Долинским, Л. Кондрашовой, О. Кононко, О. Матафоновой, О. Омельченко, В. Оржеховской, В. Сластениным, А. Хуторским и др.) изучены лишь родственные составляющие, имеющие отношение к главному заданию охраны труда в сфере образования – сбережению жизни и здоровья субъектов учебно-воспитательного процесса.

На сегодняшний день нами зафиксированы отдельные частичные попытки адаптации учебного материала по охране труда в отрасли к педагогическим специальностям (С. Богомаз-Назарова, А. Ткачук, С. Кононенко, Ю. Калязин, А. Хлопов и др.), однако эти одиночные шаги являются недостаточными, что бы привести к появлению эффективной системы формирования компетентности по охране труда в отрасли у студентов педагогических специальностей.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящается статья. Учитывая выше описанное состояние вещей, проблему формирования компетентности по охране труда в отрасли у студентов педагогических специальностей мы относим к разряду малоизученных и неразработанных. Наиболее актуальными условиями ее решения мы считаем:

1. Дифференциацию содержания учебной дисциплины «Охрана труда в отрасли» соответственно к специфике образовательной отрасли, в целом, и специфике конкретной педагогической специальности, в частности.

2. Учет всех возможных векторов трудоохранной педагогической деятельности: учитель, заведующий кабинетом, классный руководитель, управленец, член профсоюза (трудового коллектива).

3. Учет состояния и актуальных проблем по охране труда в отрасли образования.

4. Развитие у студентов осознания связи между компетентностью по охране труда в отрасли и успешностью профессиональной деятельности.

Постановка задачи. Целью данной публикации является описание разработанной нами технологии формирования компетентности по охране труда в отрасли у студентов педагогических специальностей.

Изложение основного материала исследования с полным обоснованием полученных научных результатов. На основе анализа негативных производственных факторов образовательной среды [1], собственного опыта работы в школе, анализе результатов выше перечисленных исследователей, касающейся аспектов безопасности общеобразовательной среды и здоровьесберегающей подготовки педагогов, нами была разработана технология формирования компетентности по охране труда в отрасли у будущих педагогов.

Согласно рабочей программе, составленной на основе соответственной Типовой программы, содержание учебного курса «Охрана труда в отрасли» разбито на следующие модули.

Модуль 1. Международные нормы и законодательство Украины в сфере охраны труда.

Модуль 2. Система управления охраной труда.

Модуль 3. Травматизм и профессиональные заболевания в отрасли. Расследование несчастных случаев.

Модуль 4. Мероприятия по охране труда в сфере деятельности.

Первый модуль, в-основном, содержит наиболее обобщенную, хрестоматийную и законодательно-правовую информацию по охране труда в отрасли, понятийный материал, но рассматриваются и законодательно-правовые засады охраны труда педагогов.

Второй и третий модули полностью дифференцированы к образовательной сфере в общем.

Четвертый модуль дифференцирован к получаемой специальности, здесь полностью учитывается специфика будущей деятельности, то есть, кем будет работать педагог:

воспитателем или учителем начальных классов, или учителем математики, или учителем информатики, или учителем физкультуры и т.п.

Важным аспектом формирования у будущих педагогов компетентности по охране труда в отрасли мы считаем понимание ими многомерности профессиональной трудозащитной деятельности. Ведь главной задачей охраны труда в любой сфере считается сбережение жизни и здоровья человека в процессе трудовой деятельности и решение этой задачи лежит в широком междисциплинарном поле. Так, согласно Статуту Всемирной Организации Охраны Здоровья здоровье человека имеет физиологическую, психологическую и социальную составляющие. И если социальная составляющая определяется, в основном, социально-политической обстановкой в государстве, то физиологическая и психологическая составляющие напрямую зависят от условий деятельности. Но на постсоветском пространстве все нормы и наработки в охране труда касаются преимущественно физиологического состояния, а сбережению психологического здоровья учащихся и педагогов традиционно уделяется незначительное внимание, хотя связанные с этим научные и методические направления существуют.

Данная проблема активизируется в связи с тем, что, исходя из специфики взаимодействий в системе «человек-человек» (куда относится сфера образования), из современных образовательных трансформаций и нововведений, из общего падения уровня моральности в обществе, огромного интеллектуально-эмоционального, информационного напряжения среди субъектов образовательного процесса частым и значительным неблагоприятным фактором выступает стресс.

В связи с этим одна из практических работ называется «Стресс как негативный фактор образовательной среды». На ней студенты рассматривают виды стресса, его механизмы действия на организм, в том числе и в профессиональной деятельности, определяют индивидуальный порог своей стрессоустойчивости, оценивают последствия стрессов, пережитых за последний год, и изучают способы профилактики стрессов у учеников (воспитанников) в разных видах учебно-воспитательной деятельности, а, также, способы снятия стрессового напряжения.

Мы убеждены, что студенты педагогических специальностей должны знать и о трудностях в сфере охраны труда, поджидающих их в будущей профессиональной деятельности. Поэтому в лекционном курсе наряду с классификацией производственных факторов они знакомятся с современными неблагоприятными условиями. Дальше этот вопрос находит продолжение в практическом курсе.

Для того, что бы будущие педагоги могли эффективно организовывать профилактику профессиональных синдромов и болезней, мы проводим практическое занятие «Профессиональные синдромы и болезни педагогов и их профилактика».

Мероприятия по сбережению психологического и физиологического здоровья школьников мы означаем в лекционном курсе и закрепляем в практическом, в частности проводим практическое занятие «Профилактика травматизма школьников (воспитанников)».

При этом мы считаем, что первоосновой результативного формирования трудозащитной компетентности являются ценностные установки студентов и проводим соответствующую работу по их формированию, в том числе, развиваем понимание прямой зависимости между уровнем компетентности по охране труда в отрасли и успешностью профессиональной деятельности.

Безусловным на сегодняшний день является тот факт, что успешность учебного процесса напрямую зависит от применяемых технологий. Поэтому, кроме традиционных, мы широко используем и инновационные технологии: интерактивные, проектные, игровые, интегральные, проблемные, информационные, модульно-блочные, развивающие, личностно-ориентированные, групповые, исследовательские и др., адаптируя их к тематике данной дисциплины.

Выводы из данного исследования и перспективы дальнейшего развития в этом направлении. Вышеописанная технология формирования компетентности по охране труда в

отрасли у студентов педагогических специальностей апробируется нами уже четыре года. При этом она корректируется согласно соответствующим законодательным и методическим нововведениям. Оценка данной технологии на основе результатов модульных контрольных работ, экзамена и наблюдений за трудовой деятельностью студентов в процессе педагогической практики свидетельствует о ее эффективности, однако ее новизна оставляет широкое поле для дальнейших разработок и научных дискуссий.

Библиографический список

1. Глінчук Ю. Негативні виробничі чинники сучасного загальноосвітнього шкільного середовища // Нова педагогічна думка. – 2014. – № 4 (80). – С. 92-95.
2. Зоріна М.О. Професійне здоров'я вчителя як важлива складова його діяльності // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2013. – вип. 33 (86). – С. 175-179.
3. Петухова А.Е., Захарьева С.В. Педагог – профессия повышенного риска // Здоровье педагога: проблемы и пути решения: материалы I заочной Всероссийской научно-практической интернет-конференции (Омск, июль-сентябрь 2010). – Омск: БОУДПО «ИРООО», 2010. – С. 108-110.
4. Савина Л.Н. К вопросу о состоянии здоровья современных российских школьников // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2009. – № 14 (18). – С. 89-91.
5. Сапуга І. Стан здоров'я дітей України. Фактори «ризик» шкільного середовища // Основи здоров'я і фізична культура. – 2007. – № 12. – С. 65–69.
6. Степанов Е.Г. Труд и здоровье учителей общеобразовательной школы в современных условиях // Медицина труда и промышленная экология. – 2010. – №6. – С.15-20.

УДК 378.016 : 004(476)

О СТРУКТУРЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО КУРСУ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ» ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Изосимова Татьяна Николаевна, Переверзева Нина Анатольевна
Гродненский государственный аграрный университет, г. Гродно
tnizosim@mail.ru, nina771166@mail.ru

ON THE STRUCTURE OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE RATE «INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION» FOR TEACHERS

Izosimova Tatyana Nikolayevna, Pereverseva Nina Anatolyevna
Grodno State Agrarian University, Grodno

Аннотация. В статье рассматривается один из возможных вариантов обучения преподавателей современным методам и технологиям преподавания. Формулируются компетенции, умения и знания, которые они должны приобрести в результате. Приводится схема организации учебного процесса и его модульная структура.

Ключевые слова: модуль, переподготовка, компетенция, структура

Abstract. One of the possible variants of training teachers to modern teaching methods and technologies is studied in the article. Competences, skills and knowledge that teachers would be able to get as a result are formulated in the article. There are described the scheme of educational process organization and its module structure.

Keywords: module, professional development, competences, structure

Дисциплина «Информационные технологии в образовании» входит в учебный план специальности переподготовки «Педагогическая деятельность специалиста», которую дополнительно получают преподаватели Гродненского государственного аграрного университета. Формирование компетенций в области максимально эффективного использования новых информационных, коммуникационных и аудиовизуальных технологий в создании и развитии универсальной образовательной сферы, стимулирование становления новой культуры педагогического мышления – главная цель преподавания этого учебного курса.

В связи с этим необходимо решить следующие задачи:

- сформировать представления о существующих и перспективных технологиях, используемых в образовании;
- ознакомить с современными приемами и методами использования средств информационных компьютерных технологий при проведении учебных занятий;
- ознакомить с возможностями аппаратного обеспечения и программной поддержки для построения учебных курсов с использованием информационных, коммуникационных и аудиовизуальных технологий;
- обучить использованию новых информационных и коммуникационных технологий для разработки учебно-методических электронных средств.

В результате изучения дисциплины, как считают авторы, преподаватель должен обладать следующими профессиональными компетенциями: знать и уметь применять современные методики и технологии, в том числе и информационные, для обеспечения высокого качества учебного процесса; уметь осуществлять сбор, анализ и обработку данных, необходимых для решения информационных задач при подготовке учебных материалов; уметь формировать методическое обеспечение для электронных обучающих ресурсов, создавать обучающие среды и методическое обеспечение для них; знать современные технические средства для решения коммуникативных задач и уметь осуществлять образовательный процесс с их использованием. Для приобретения профессиональных компетенций в результате он должен знать: основные направления и тенденции развития новых образовательных технологий; методы, методики и технологии проведения обучения с широким использованием новых информационных, коммуникационных и аудиовизуальных технологий; критерии выбора и основные характеристики современных учебных средств, используемых в учебном процессе. Кроме того он должен уметь и быть способным: выбирать эффективные методические приемы, технические и информационные средства для достижения цели учебного курса и решения его задач; ориентироваться в основных технических характеристиках новейших средств обучения для выбора требуемых; использовать новые информационные технологии в процессе преподавания; самостоятельно работать с программными и аппаратными средствами для разработки авторских учебных проектов, методических и дидактических материалов с использованием компьютерных технологий; проводить учебные занятия с использованием новых информационных и коммуникационных технологий.

Для повышения эффективности, а также качества подготовки преподавателей в рамках рассматриваемого курса, авторами предлагается следующая схема организации учебного процесса:

- изучение модулей и тестирование по каждому из них;
- выполнение индивидуального задания, связанного с использованием компьютерных технологий при проведении учебных занятий для дисциплины, которую они преподают;
- окончательное выявление полученных знаний в виде итогового тестирования.

При этом разбиение на модули представлено в виде разделов, которые характеризуются относительно самостоятельными укрупненными дидактическими единицами содержания обучения:

- Новые методы и технологии в обучении.
- Новые образовательные компьютерные технологии в современном учебном

процессе.

- Разработка учебно-методических средств обучения в условиях использования новых информационных, коммуникационных и аудиовизуальных технологий.

- Дистанционное обучение.

- Новые технические средства для обеспечения учебного процесса.

Содержание тем, которые включены в модули опирается на приобретенные ранее слушателями компетенции при изучении компьютерных информационных технологий в рамках получения первого высшего образования.

Поиск новых методов и подходов в обучении обусловлен, прежде всего, реформированием образования, которое невозможно без инновационного обеспечения [1, 2]. В связи с этим подготовка преподавателей, обладающих новыми методами и технологиями в обучении, основанных, как правило, на использовании компьютерных средств, особенно важна, так как использование электронных учебников, электронных учебно-методических комплексов, дистанционного обучения в учебном процессе позволяет сделать его более интенсивным и качественным.

Библиографический список

1. Изосимова, Т.Н. Современные подходы в обучении компьютерным технологиям аспирантов и магистрантов // Т.Н. Изосимова, Л.В. Рудикова. Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовке кадров: Материалы межд. науч.-практ. конф., Минск, 6-7 июня 2007 г./ редкол.: В.В.Самохвал (отв. ред.) [и др.] – Мн.: БГУ, 2007. – С. 152-155.
2. Изосимова, Т.Н. О роли компьютерных информационных технологий в образовании // Т.Н. Изосимова, Л.В. Рудикова. Культура, наука, образование в современном мире: материалы К 90 IV Международной научной конференции; редкол.: Л.Л. Мельникова (и др.). – Гродно: ГГАУ, 2009 – 548 с.

УДК 721. 011

ДОВУЗОВСКОЕ АРХИТЕКТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Истратов Александр Юрьевич, Никитина Наталия Павловна

Уральский федеральный университет им. Б. Ельцина,

Уральская государственная архитектурно-художественная академия, г. Екатеринбург

artnatash@gmail.com, architect4ever@gmail.com

ARCHITECTURAL PRE-UNIVERSITY EDUCATION

Istratov Aleksandr Yurievich, Nikitina Natalia Pavlovna

Ural Federal University, Ural Achitectural Academy

Аннотация. Накопленный опыт допрофессионального архитектурного образования требует развития новых путей его совершенствования и с точки зрения формы, и с точки зрения содержания. Пример тому опыт ряда художественных школ.

Ключевые слова: архитектурное образование, новые стандарты высшего образования, архитектурная профессия, концептуальные проекты вузов, содержание и формы довузовского образования.

Abstract. The accumulated experience of pre-professional architectural education requires the development of new ways to improve it both from the point of view of form and in terms of content. An example of this innovative are experiences of art schools.

Keywords: architectural education, new standards for higher education, the architectural profession, conceptual projects of universities, design solutions for school teams, the content and

form of pre-university education.

Высшее образование и довузовское образование в истории архитектурного образования всегда были взаимосвязаны как звенья одного непрерывного творческого процесса. Сегодня эта взаимосвязь последовательно разрушается, и главным образом, путем заметного отставания творческого подхода в школьном образовании по сравнению с высшим профессиональным образованием. Идеология современного школьного образования, суть которой - в репродуктивной направленности дидактики и в устремлении растить послушных исполнителей, нуждается в существенной корректировке в сторону наращивания творческого потенциала и самостоятельности учащихся как личностей, как творческих индивидуальностей. Сегодня креативная педагогика должна более активно войти не только в вузовское образование, но и в школьное, и стать ведущим критерием его современности[1].

Поэтому, сегодня следует существенно пересмотреть школьную образовательную программу в сторону насыщения ее творческими предметами и в первую очередь «Архитектурой», которая традиционно рассматривается «матерью всех искусств», то есть является той междисциплинарной сферой, которая позволяет учащимся легче входить в науку, технику, искусство, и активно развивать свой творческий потенциал и гражданские качества.

Однако, творческие предметы в программах общеобразовательных школ сегодня вынесены за границы базового образования в цикл «дополнительного образования» (необязательного и как правило платного).

Из существовавших и существующих концепций до профессионального архитектурного образования сегодня выделяются две одновременно существующие концепции: пропедевтическая концепция (концепция ранней профессионализации, то есть раннего погружения детей в архитектурную профессию) и общекультурная концепция (концепция творческого развития личности). До недавнего времени существовала лишь одна (первая) концепция. Но в последние годы, в свете активно происходящих социально-демократических преобразований в обществе и складывающихся тенденций к открытости образования, вторая концепция все настойчивее заявляет о себе, претендуя в перспективе на роль ведущей. В последние годы средства этих двух концепций стали взаимопереходящими, но, тем не менее на существование обеих концепций, как относительно самостоятельных, это не отразилось[1,2].

В прошлом все допрофессиональное архитектурное образование было именно пропедевтическим — предваряющим профессиональное и непосредственно подготавливающим к нему, то есть, было формой ранней профессионализации. Конечно, в разное время это образование было разным по содержанию и по формам, но суть его оставалась вплоть до XX века неизменной — это пропедевтическое образование. Ученики набирались на учебу практикующим архитектором, с которым они работали в первую очередь практически-ремесленно, помогая ему выполнять различные технические операции при разработке проекта или изготовлении моделей. И только в свободное от этой работы время они занимались рисунком, живописью или другими предметами, углубляющими их архитектурную образованность. Архитекторов без учеников практически не было. И учеников без практикующего архитектора не существовало. Дети входили в профессию только в процессе работы с мастером. По сути, процесса образования, не связанного с профессией, не было. В ученики набирались, главным образом, дети, которые в дальнейшем хотели связать свою судьбу с архитектурной профессией или их родители этого желали. Ученики поэтому и проходили неоднократно вместе с мастером все профессиональные операции проектирования или строительства объектов [2].

В XX веке эта традиция прервалась. Вошедшее в культуру академическое образование разрушило этот опыт. Практикующий архитектор и ученики развелись по сторонам как два независимых друг от друга явления. Теперь практикующий архитектор, который учит учеников, — большая редкость. А если и учит, то только вне трудового процесса, в специальном пространстве студии или школы.

Характерно, что основная нагрузка по общему воспитанию и образованию детей в XX веке легла на специальные учебные заведения — общеобразовательные школы. Казалось бы, и архитектурное образование, как и любое другое (математическое, географическое, историческое и т. д.), должно было тоже разворачиваться в общеобразовательных школах. Но, к сожалению, общеобразовательная школа как особый социальный институт складывалась, в основном, в период становления промышленной цивилизации. Соответственно, и содержание ее сложилось под социальный заказ индустриального общества. А для промышленной цивилизации нужны были, в первую очередь, грамотные исполнители, разработчики. В связи с чем, творческие предметы не вошли в школьные планы как ненужные.

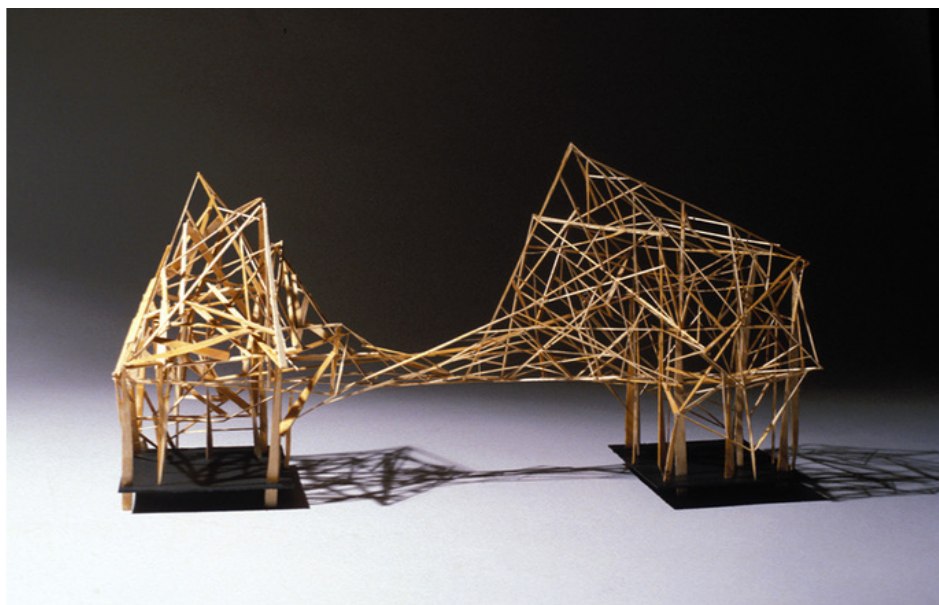


Рис.1. Экспериментальная студия «Эдас», руководитель В. И. Кирпичев (Москва)

Иначе говоря, выпускники остаются не сориентированными школой на архитектуру, как профессию, и конечно, они и по существу не готовы сразу после школы поступать в архитектурный вуз. Неподготовленный абитуриент, как правило, не может справиться со вступительными экзаменами в архитектурный вуз, являющимися профессиональной пробой (академический рисунок, композиция, черчение), а если с трудом и справляется, то нередко уходит из вуза (обычно с 1-2 курсов), поняв, что эта профессия не для него. То есть уходит студент из вуза по существу по причине отсутствия довузовской архитектурной ориентации. Поэтому для архитектурной профессии проблема сориентированного и подготовленного к поступлению в архитектурный вуз абитуриента многие годы является одной из ключевых и трудно решаемых.

Цель пропедевтического архитектурного образования, в связи с этим, — это профессиональная ориентация на архитектуру как профессию: подготовка к профессиональному обзору в архитектурном вузе, и в первую очередь — к сдаче вступительных экзаменов в архитектурный институт. Здесь пропедевтическое архитектурное образование представляет собою одну из форм довузовского профессионального архитектурного образования[2,3].

В результате освоения этого состава учебных предметов (или дисциплин) учащиеся знакомятся с элементами творческого метода архитектора, со средствами архитектурного творчества, с историей профессиональной деятельности архитектора. Такого рода вхождение в профессию дает учащимся возможность понять, в некоторой мере, архитектурную профессию.

Уровней пропедевтического архитектурного образования в настоящее время три: дошкольное образование (детские сады); школьное образование (начальные классы); среднее школьное образование (средние и старшие классы).

Все три уровня связаны преемственными отношениями, нередко образуя довузовские системы непрерывного архитектурно-художественного образования. Однако, в полном виде

присутствуют эти уровни только в немногочисленных специализированных школах или гимназиях, лицеях. Вследствие этого пропедевтическое архитектурное образование сегодня не является массовым. Оно скорее — уникально, и «привязано», как правило, к той или иной высшей архитектурной школе. Отсюда и некоторые образовательные крайности.

Так, например, большинство таких образовательных центров (студий, кружков, школ и т. д.) стремятся начать пропедевтическое архитектурное образование как можно раньше, с первого дошкольного уровня (с детских садов и даже яслей). Однако, этим они нередко наносят вред образующемуся человеку: они отнимают у ребенка практически все свободное время и тем самым не позволяют ему попробовать себя в других направлениях творческого образования (в музыке, хореографии, театре и т. д.) или в технике, чем и ориентируют ребенка узко лишь на архитектурную профессию, порой даже в ущерб его склонностям и возможностям [3].

Дидактические средства пропедевтического архитектурного образования — это, главным образом, три наиболее распространенных подхода (пути) к архитектурному образованию (ступени образованности):

1. Когнитивное (основанное на знании), или просветительское образование — это рассказы об архитектуре, архитектурной профессии, преподносимые детям в виде лекционных курсов в рамках или школьных факультативов, или внешкольных учебных заведений (университеты культуры, просветительские центры); здесь у детей складываются весьма отдаленные представления об архитектуре и архитектурном творчестве. Это — начальная степень вхождения в профессию, степень информационного знакомства[4].

2. Художественно-творческое образование — это практическое освоение различных видов и средств художественной деятельности (живопись, графика, рисунок, скульптура и т. д.) на архитектурном материале: дети изображают исторические или современные архитектурные объекты, архитектурную среду, архитектурные ландшафты и т. д. Здесь дети непосредственно осваивают элементы метода художественного творчества; такое образование организовано в школьных студиях (чаще всего факультативных), во внешкольных кружках и студиях архитектурно-художественного творчества. Это — более глубокое вхождение в профессию: степень практического освоения элементов метода художественного творчества.

3. Архитектурно-творческое образование — это практическое освоение некоторых средств метода архитектурного проектирования (моделирования, конструирования, макетирования и др.). Такое образование обычно — студийное: здесь школьники непосредственно осваивают «начала» метода архитектора. Это — еще более глубокое погружение в профессию: степень практического освоения элементов проектного метода архитектора.

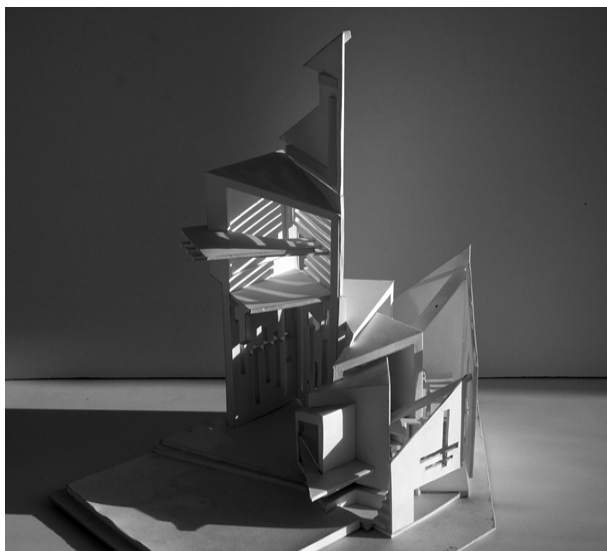


Рис.2. Школа архитектурно-художественного творчества (ШАХТ, Екатеринбург)

Чаще всего эти средства используются вместе, однако, при этом, все же выделяется лидирующая группа средств, что позволяет различать эти три направления довузовского профессионального образования: когнитивное (знаниевое, интеллектуальное), художественно-творческое и архитектурно-творческое.

Следует отметить некоторые центры довузовского архитектурного образования.

Детская школа искусств "Старт". Одно из старейших в Москве художественных учебных заведений для детей и подростков. Школа "Старт" появилась как небольшая студия при Союзе архитекторов в 1982 году силами двух архитекторов – Инги Абаевой и Ольги Бармаш. Они придумали и развили собственную методику преподавания, в основе которой лежит творческое переосмысление окружающей среды. 11 лет назад "Старту" присвоили статус полноценной детской школы искусств архитектурно-художественного профиля. Сегодня это одна из главных площадок довузовской подготовки будущих архитекторов и дизайнеров. В школе занимаются дети в возрасте от 5 до 17 лет. Здесь можно получить первые навыки компьютерного моделирования, архитектурного проектирования, графики, художественного рисунка, работы с пространством. Среди преподавателей – известные мастера, члены Союза московских архитекторов, а также их зарубежные коллеги. Работы учеников школы участвуют в российских и международных выставках, которые проводят партнеры "Старта" в Европе и Америке.

Школа Архитектурного Развития "ШАР". Образовательная площадка на базе МАрХИ – курсы по истории, теории архитектуры, живописи, архитектурному рисунку, черчению, цифровой фотографии, пространственному моделированию и дизайну интерьеров для детей (1-11 классы) и взрослых (для них работают экстерн-группы). Подготовку ведут преподаватели этого вуза. Занятия проводятся не на Кузнецком мосту, а в стенах Московской финансово-юридической академии на "Калужской". Всего в школе больше 25 курсов, рассчитанных на слушателей с разной подготовкой, и 10 творческих уровней. Обучение в ШАР – хороший вариант для старшеклассников, которые стремятся поступить в МАрХИ. Здесь есть шанс познакомиться с преподавателями, выбрать специализацию, подготовиться к вступительным экзаменам. Младшим школьникам здешний подход может показаться чересчур академичным. Прием слушателей – по итогам предварительного собеседования и конкурса портфолио.

Экспериментальная детская архитектурная студия (ЭДАС). Студию основал в 1977 году известный "бумажный" архитектор, лауреат премии ЮНЕСКО Владислав Кирпичев. Еще будучи студентом МАрХИ, он отстаивал идеи свои развития советской архитектуры, которая в 60-90-е годы свелась к проблемам промышленного проектирования и производства жилья. Не сумев реализовать ни один из своих проектов, он вместе с первыми учениками (тогда их было всего пять) занялся построением неофициальной - бумажной архитектуры, которое затянулось на несколько десятилетий. Дети и подростки проектировали конструктивистские башни из проволоки и дворцы из дерева, создавали коллажи и художественные полотна из картона и газет, получали гран-при на международных конкурсах (рис.1).

Гимназия №120, Екатеринбург. Основана в 1976 году, в 1989 году преобразована в среднюю школу с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. Сейчас гимназия является базовой школой Архитектурно-художественной академии. Сотрудничество выливается в участие в вузовских конкурсах и конференциях, иногда преподаватели УрГАХА приходят в гимназию. Все преподаватели предметов рисунка, живописи и композиции, работающие в школе, имеют архитектурное образование. Предпрофильная подготовка начинается с 8 класса, с 10 – профильное обучение. Зачисление в 10 класс проводится на основе вступительных испытаний по композиции и рисунку, затем результаты ГИА за 9 класс. Учащиеся участвуют в олимпиадах по дизайну и архитектуре и выставках УГАХА. Результаты учитываются при поступлении.

Школа архитектурно-художественного творчества (ШАХТ), Екатеринбург. Старейшая специализированная школа, основана в 1971 году. Здесь школьники 1-11 классов

получают дополнительное художественное образование (рис.2). Обучение подразделяется на две ступени: 1-9 классы – начальное профориентационное архитектурно-художественное образование. По окончании 9 класса выдается «Свидетельство». Условия приема: на первую ступень обучения дети принимаются из любого класса; 10-11 классы – двухгодичный довузовский курс по подготовке к вступительным экзаменам в УралГАХА на архитектуру или дизайн. Учащиеся изучают спецпредметы – композицию, рисунок, колористику. По окончании курса выдается «Свидетельство», которое учитывается при поступлении в УралГАХА.

Довузовское архитектурное образование не только важно для потенциальных будущих архитекторов, но также выгодно и для общества в целом, освещая вклад архитектуры в создание гуманитарных и эстетических ценностей в течение веков [5].

Опыт в допрофессиональном архитектурном образовании накоплен немалый, и, что важно, он продолжает развиваться. Но на сегодняшний день ясных, а тем более общепринятых представлений о формах и содержании довузовского архитектурного образования так и не сложилось. Каким оно должно быть сегодня: монотипным или политипным, свободным или организуемым, общекультурным или профессиональным, или еще каким-либо иным? Открытия здесь еще впереди, и открытия огромной важности и ценности. Ведь в XX веке лишь только обозначился кризис идеологии образования, где сама сфера понималась, в основном, по-военному как сфера исполнительства и образования исполнителей. Это — только начало конца образования исполнителей (функционеров), и начало построения гражданской, а это значит — творческой линии в образовании.

Сегодня в сфере образования только начинается разворачиваться процесс выявления законов гражданского креативного образования, основывающегося на прислушивании непосредственно к самим субъектам образования с целью развития их индивидуальных творческих способностей. Поэтому признание и реализация прав талантливого ребенка на освоение какой-либо профессиональной деятельности, на индивидуальное понимание смыслов происходящих событий и на творческое созидание — важнейшее дело наступившего XXI века.

Библиографический список

1. Бархин, Б. Г. Методика архитектурного проектирования / Б. Г. Бархин. — М.: Стройиздат, 1982. — 224 с.
2. Барсукова, А.Д. Особенности формирования профессионального самосознания студенчества / А.Д. Барсукова. — М.: Издательство АСВ, МГСУ, 2009. — 168 с.
3. Мелодинский, Д. Л. Архитектурная пропедевтика / Д. Л. Мелодинский. — М., 2000 г. — 170 с.
4. Тимофеева, Т. А. Учебное макетирование в МАРХИ / Т. А. Тимофеева. — М.: Лады, 1997 г. — 219 с.
5. Хан-Магомедов, С. О. ВХУТЕМАС / С. О. Хан-Магомедов. — М., 1995 г. — 287 с.

УДК 303.01

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА ВОЕННОСЛУЖАЩЕГО

Карасов Илья Дмитриевич

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск
karasovid@cspu.ru

THEORETICAL BASIS OF FORMING IMAGE OF THE SOLDIER

Karasov Ilya Dmitrievich

Chelyabinsk state pedagogical University, Chelyabinsk

Аннотация. Общения военнослужащего в условиях уставных воинских требований формируют специфические формы его имиджа (внешнего и внутреннего). Теоретические основы формирования имиджа военнослужащего раскрываются через совокупность факторов – психолого-педагогических, методологических. Они анализируются на основе совокупности понятий – категории (человек, индивид, личность), закономерностей развития человека вообще, военнослужащего в частности.

Ключевые слова: имидж военнослужащего, общение, взаимоотношения как внутренние формы деятельности, закономерности развития личности, видов ее деятельности

Abstract. The communication soldier in the military terms of the statutory requirements to form specific shape of its image (external and internal). Theoretical basis of forming image of a soldier are revealed through a combination of factors – psychological, pedagogical, methodological. They are analyzed on the basis of a set of concepts – categories (person, individual, personality), patterns of human development in General, military personnel in particular.

Key words: image of the soldier, communication, internal relations, the regularities of personality development, types of its activities

Перед военнослужащим российской армии стоит непростой выбор, связанный с освоением новых для него задач воинской службы, быстрой адаптации его к условиям жизни, отличной от гражданской. Познание окружающей действительности, определение своего места в новом сообществе, имеющем особенности, которые определяются воинским уставом, новыми формами взаимоотношений и общений. Эти общения формируют имидж военнослужащего (внутренний и внешний). Он определяется не только коммуникабельными качествами человека, но и способностью его адаптироваться к разным требованиям воинской службы. Чтобы создать такой имидж каждый военнослужащий должен самостоятельно или под влиянием обстоятельств осознать теоретические основы его формирования. Эти теоретические основы (основания) определяются рядом факторов: психолого-педагогическими, методологическими

Понимание человеческой сущности, закономерностей развития личности, видов ее деятельности не является стихийным. Они определяются законами диалектики, методологией познания сущности взаимоотношений как внутренней формы деятельности человека. Осуществим анализ этих факторов на основе понятий, которые являются психолого-педагогическими категориями (человек, личность, деятельность, общение, имидж).

Цель и задачи воспитания, закономерности развития человека раскрывает педагогика. Педагогика, с одной стороны – это наука о воспитании человека, с другой стороны, она раскрывает способы его формирования и развития на основе анализа человеческой сущности, как процесса становления личности.

В педагогике используются пять словосочетаний, близких друг к другу: воспитание человека, формирование личности, развитие и формирование человеческой личности, становление личности человека (В.И. Смирнов). Все понятия связаны, но не тождественны, прежде всего, потому что не тождественны такие понятия как «человек», «личность», «индивид».

Не вдаваясь глубоко в анализ этих понятий, выявим их связь с понятием «имидж». Рассмотрим, как имидж связан с вышеназванными понятиями и с понятием «общение». Если человек-это единство физического и духовного, природного и социального, наследственного и приобретенного, то понятие имидж как образ человека следует связывать не только с его внешним видом, но и с поступками, поэтому употребление словосочетания «имидж человека» вполне оправдано. Индивид (от лат. *individuum* - неделимое, особь) как человек, обладает психофизиологическими свойствами, которые могут стать предпосылками для развития личности и индивидуальности.

Личность как субъект отношений и сознательной деятельности, способный к

самопознанию и саморазвитию, как член общества, обладающий социально-значимыми чертами, отношениями, установками и мотивами тоже относится к категории «человек». Отметим, что и индивидуальность как своеобразие психики и личности индивида, ее неповторимости проявляется в потребностях и способностях человека, в его темпераменте, характере, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфере, иными словами, в имидже личности и индивида.

Психология утверждает [1,2], что все вышеназванные понятия взаимосвязаны, их можно определить формулой: *индивидом рождаются→личностью становятся→индивидуальность отстаивают*. Именно эта формула определяет человека как личности.

Таким образом, биологические свойства и качества человека являются врожденными, поэтому присущи человеку, а личностные качества (психические и социальные) формируются, развиваются на протяжении всей жизни. Учитывая вышеописанное, отметим, что имидж человека зависит, с одной стороны, от его врожденных качеств, с другой стороны - от психических и социальных качеств личности. Они постоянно формируются, развиваются и составляют тот образ человека (имидж), который создается у окружающих при совместных видах взаимодействия, общения, в процессе выполнения различных видов деятельности (практической, профессиональной).

Принимая во внимание объективную связь всех описанных понятий, выразим закономерности и факторы их развития в процессе становления имиджа человека. Три закона диалектики являются всеобщими и фундаментальными, они определяют не только закономерности развития природных, общественных явлений и процессов, но и педагогических, психологических и философских. Прежде всего, все законы диалектики (закон единства и борьбы противоположностей, закон перехода количественных изменений в качественные, закон отрицания отрицания) являются источником и движущей силой развития человека, индивида, личности – всего человечества.

Процесс развития «человеческой личности» осуществляется в процессе преодоления противоречий – внутренних и внешних, общих и индивидуальных. Внутреннее противоречие между требованиями к самому себе и теми возможностями и способностями, которыми он обладает, это есть то противоречие, которое порождает конфликт внутри самого себя. Эти внутренние противоречия значительно влияют на внутренний имидж человека.

Внешние противоречия отражаются на внешнем имидже человека, потому что они порождены взаимодействием человека с окружающей средой (природной, социальной), обстоятельствами, влияющими на образ человека, который формируется под их влиянием.

Следует отметить, что противоречия могут быть не только внешними и внутренними, но и общими, индивидуальными, влияющими на имидж человека. Общие противоречия можно назвать универсальными, потому что они возникают между потребностями (материальными, духовными) и возможностями их удовлетворения. Индивидуальные противоречия и способы их разрешения связаны с особенностями характера и поведения отдельно взятого человека, с его склонностями, отношениями к окружающим людям.

Совокупность показателей, характеризующих различные виды противоречий, и связанные с ними проблемы их разрешения, отражают логику и механизм развития человека в соответствии с законом перехода количественных изменений в качественные. Количественные изменения в физической, психической, духовной составляющих человека приводят к изменению отдельных свойств личности, поэтому влияют на имидж человека.

Направления развития личности характеризует третий закон диалектики – закон отрицания отрицания. Поступательность, повторяемость и преемственность в развитии ценностных и смысловых ориентаций личности влияют не только на специфику и механизмы мышления человека, связанного с пониманием того, что на смену старого всегда приходит новое, но и на его нравственную сферу, иными словами на его имидж.

Законы диалектики определяют общие закономерности деятельности человека, структура которой (по А.Н. Леонтьеву) включает мотив, потребность, с одной стороны, с

другой стороны, действия, операции. Действие связано с целью, которая определяет мотив и условие его выполнения; цель и условие ее реализации позволяют сформулировать задачи, которые выполняются на основе совокупности операций, составляющих действия [3].

Закономерности развития деятельности (общие) сформулированы В.В. Давыдовым [4]. Они включают следующие положения: 1) структурные компоненты деятельности изменяют свои функции, превращаясь друг в друга (потребности конкретизируются в мотивах, действия становятся операциями и т.д.); 2) частные виды деятельности связаны; 3) становление каждого вида деятельности осуществляется сначала в своей внешней форме как система взаимоотношений между людьми. Поэтому именно взаимоотношения определяют внутренние формы деятельности человека.

Потребность в совместной деятельности реализуется в общении. Общение характеризуется связями между людьми, в результате которых происходит влияние одного человека на другого [5]. Поэтому имидж любого человека раскрывается в общении. Например, имидж военнослужащего формируется в различных формах и видах общения (Рис.1).

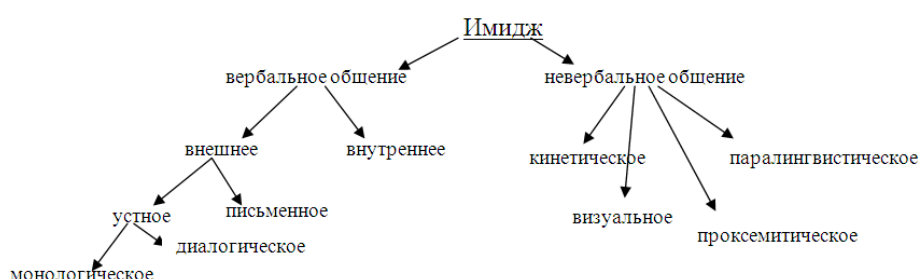


Рисунок 1. Взаимосвязь понятий «имидж» и «общение»

В общении осуществляется его стремление к реализации социальной, воинской роли, организаторских и партнерских качеств. М.С. Каган [6] считает, что общение можно классифицировать по нескольким основаниям:

- по составу участников (человек-человек, человек-группа, группа-группа);
- по степени опосредованности (непосредственные: лицом к лицу);
- опосредованное (человек-посредник-человек);
- по продолжительности (кратковременные и длительные);
- по завершенности (законченное, прерванное, незаконченное).

Все виды общения являются источниками и каналами информации. В процессе общения устанавливаются и развиваются контакты, которые являются проявлением важной формы активности военнослужащего, качеств его личности, влияющих на имидж.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Личность/А.Г. Асмолов, А.В. Петровский//Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. М.: Мир, 1993. Т1, С.523.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для студ. высш.учеб.заведений/Э.Ф. Зеер.-М.: Издательский центр "Академия", 2009.-240с
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность/А.Н. Леонтьев//Избранные психологические произвед.: В 2т.-М.:Педагогика,1983.-С.148-152.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения/ В.В. Давыдов.-М.:Педагогика,1986.- 239с.
5. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений.-М.:Педагогика, 1988.- С.250.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Молоткова Галина Васильевна
Тульский государственный университет, г. Тула,
molotkova.galina@bk.ru

THE TEACHING CAPACITY OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION IN TECHNICAL COLLEGE

Molotkova Galina Vasilevna
Tula State University, Tula

Аннотация. В статье рассматриваются возможные пути повышения качества профессиональной подготовки студентов инженерных специальностей в предметной области «иностранный язык». Выдвигается предположение, что интеграция профессиональной и иноязычной подготовки, их взаимодействие в информационно-образовательной среде, повысит информативную ёмкость содержания образования.

Ключевые слова: образовательный потенциал, междисциплинарная интеграция, информационно-образовательная среда

Abstract. The article examines the possible ways of improving the quality of vocational training of engineering students in the subject area "foreign language". The integration of vocational and foreign languages training, their interaction in information-educational environment are considered to increase of informative capacity of educational content.

Keywords: teaching capacity, interdisciplinary integration, information-educational environment

Проблема повышения качества профессиональной подготовки выпускников технических вузов является приоритетной задачей в области высшего образования в Российской Федерации, так как именно от инженерной деятельности зависит рост экономики страны, её благосостояние и конкурентоспособность на международном рынке.

Профессиональные объединения инженеров, экономистов, педагогов, заостряют внимание общества на решении данной проблемы. В частности, Т.А. Полушкина пишет: «... инженерная деятельность оказалась на изломе эпох и парадигм, и это ставит непростые задачи перед разработчиками системы обучения инженеров нового поколения. В настоящее время основная глобальная тенденция реформирования инженерного образования заключается в сближении инженерной подготовки уже на уровне бакалавриата с реальной инженерной практикой».[2]

Повышение качества профессионального образования специалистов-инженеров зависит от многих аспектов, которые получили широкое освещение в педагогических публикациях.

Так, система профессионально значимых компетенций инженера анализируется в работах С.Я. Батышева, Н.Г. Багдасарьян, В.А. Воденикова, И.Д. Зверева, Б.М. Кедрова, Г.М. Курдюмова, И.А. Негодаева, М.Н. Максимовой, Г.В. Суходольского, Ю.С. Тюнникова, А.Д. Урсула, Г.Ф. Федорца, М.Г. Чепикова, В.А. Ядова. Анализ требований работодателей к выпускникам технических вузов показывает, что на сегодняшний день требуются компетентные специалисты со знанием иностранного языка, обладающие широкими навыками электронной обработки информации.

Работы И.Л. Бим, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Геза, И.А. Зимней, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пассова и др. посвящены изучению иноязычной коммуникативной компетенции

будущих специалистов.

Исследования педагогов в области оптимизации методов обучения свидетельствуют о том, что обучение иностранным языкам сегодня невозможно без наличия информационной компоненты в составе профессиональных компетенций. Обучение студентов неязыковых вузов различным аспектам иноязычной речевой деятельности с применением ИКТ рассматривается в диссертационных исследованиях Барыбина А.В., Елизарова А.С., Буран А.Л. (профессионально-ориентированное чтение), Дубовиковой Е.М. (иноязычная виртуальная коммуникация), Поздняковой Н.А., Руженцевой Т.С., Гречихина И.Е., Титовой С.В., Смольянской И.А., Федотовой Ю.Г. (изучение лексики), Густомясовой Т.И. (формирование социолингвистической компетенции), Павельевой Т.Ю. (письменная речь), Маковецкой И.А. (грамматические навыки), Рогиненко Е.В. (интерактивное профессиональное общение), Апальков В.Г. (межкультурная компетенция), Насоновой Е.А. (профессионально-ориентированное диалогическое общение), Хомутовой А.А. (фонетическая компетенция), Ямских Т.Н. (обучение чтению).

Таким образом, определены основные пути решения проблемы совершенствования инженерной подготовки. Однако некоторые аспекты данной проблемы требуют дальнейшего изучения. Среди них такие как: содержание обучения иностранному языку, требования к коммуникативным и интеллектуальным умениям учащихся, роль иностранного языка в учебно-воспитательном процессе при подготовке инженерных кадров.

Очевидным выводом, полученным в ходе педагогических исследований, является положение о том, что для успешной профессиональной деятельности в современных условиях требуется не только сумма определённых знаний, но и способность личности к постоянному развитию и приспособлению к изменяющимся условиям труда.

Практическая деятельность в качестве преподавателя английского языка технического вуза убедила нас в том, что «резервы повышения эффективности подготовки кадров заключены не в частных усовершенствованиях отдельных компонентов неизбежно растянутой во времени линейно-дискретной профессиональной подготовки молодежи, а в усилении интегральных начал, в обеспечении целостности процесса и результатов учебно-воспитательной работы и разносторонней деятельности будущих специалистов» (по Ю.А. Кустову).

На основе изученных работ было сделано предположение, что относительно самостоятельные компоненты подготовки студентов в предметной области «иностранному языку» следует рассматривать не изолированно, а в системе с другими компонентами, учитывая взаимосвязь исследуемых элементов. Другими словами, на основе выявленных межпредметных связей осуществить отбор содержания образования в предметной области «иностранному языку» на этапе бакалаврской подготовки будущих инженеров таким образом, чтобы содержание образования способствовало сближению инженерной подготовки с реальной инженерной практикой.

При этом, под межпредметными связями мы, как и ряд других исследователей, понимаем педагогический термин *служащий* «...для обозначения синтезирующих, интегративных категорий между объектами, явлениями и процессами реальной действительности, нашедших свое отражение в содержании, формах и методах учебно-воспитательного процесса и выполняющих образовательную, развивающую и воспитательную функции в их ограниченном единстве. Образовательные функции межпредметных связей заключаются в формировании целостной системы знаний». [1]

Частным случаем реализации принципа межпредметных связей в высшей школе является применение, во-первых, профессионально-ориентированного подхода к обучению иностранному языку, или обучение иностранному языку через специальность с учетом профессиональной специфики, во-вторых, применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и создание информационно-образовательной среды (ИОС) в процессе обучения иностранному языку.

Применяя интегративный подход к формированию профессиональной

компетентности будущего инженера, мы полагаем возможным объединить общетехнический, информационный и иноязычный компоненты инженерного образования в рамках изучения курса иностранного языка в вузе. Вышеизложенные теоретические положения нашли отражение в практической разработке. Главной темой, которой является положение о том, что в основе компетентности специалиста лежит его умение работать с источниками информации.

Дисциплина «Практический курс технического перевода», предназначенная для студентов специальности 22.03.01 «Материаловедение и технологии новых материалов» предоставляет, на наш взгляд, возможность реализовать принцип междисциплинарной интеграции в рамках курса профессионально-ориентированного иностранного языка в условиях информационно-образовательной среды вуза.

Курс представляет собой объединение двух дисциплин «иностраный язык» и «введение в специальность» и предполагает использование средств электронной обработки информации для автоматизации некоторых интеллектуальных действий учащихся и повышения эффективности учебного процесса.

Источниками интеграции служат англоязычные тексты по специальности, на базе которых строится учебный процесс. Основываясь на теории речевой деятельности А.А. Леонтьева, мы полагаем, что учебная деятельность студентов должна быть организована с учетом специфики профессионального иноязычного общения в среде инженеров. Компонентами учебной деятельности при этом являются: конкретные сферы, ситуации и темы общения, тексты, языковые и профессиональные знания, иноязычные навыки и умения речевого общения, в том числе в электронной среде.

В структуре заявленной технологии мы выделяем четыре этапа взаимодействия студента с профессионально ориентированной иноязычной информацией: «захват информации», «погружение в информацию», «присвоение информации», «презентация информации». Каждый этап при определенных организационно-педагогических условиях выводит студента на соответствующий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущего инженера.

На этапе захвата информации ставится учебная задача, происходит поиск заданной информации, выбор языкового материала. На данном этапе задействованы такие виды речевой деятельности (РД), как аудирование, просмотровое и поисковое чтение. Требуется как минимум наличие навыков работы в интернете и работы с программой Microsoft Office Word.

Этап погружения в информацию требует от студента знания лексики и грамматики изучаемого языка (лингвистическая субкомпетенция), наличие навыков переводческой деятельности (перевод с иностранного языка на русский), чтения с полным пониманием, умение пользоваться электронными словарями и программами-переводчиками.

Этап «присвоения информации» включает изучение и анализ языкового материала. На данном этапе происходит создание собственного продукта (вторичного текста), могут быть выполнены аннотирование, реферирование, написание эссе, составление доклада, делового письма, подготовлена электронная презентация доклада. Требуются навыки работы с программой Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint), навыки письменной иноязычной речи, перевода с русского языка на иностранный язык.

На этапе презентации «захваченная» и обработанная в ходе индивидуальной работы информация становится достоянием всей учебной группы, происходит обсуждение информации и итоговый контроль. Коммуникативная компетенция на данном этапе представлена навыками аудирования, диалогической и монологической устной речи, письменной речи. Информационная компетенция заключается в умении предъявить результаты своей деятельности с помощью современных технических средств.

Таким образом, происходит взаимодействие коммуникативных компетенций, знаний, умений и навыков, речевых действий и информационной компетенции (умения оперировать прикладными программами с целью повышения профессиональной

компетентности и личностно-профессионального развития) в процессе иноязычной коммуникации, заданной реальным языковым контекстом информационно-образовательной среды (ИОС).

Практика педагогической деятельности показывает, что реализация образовательного потенциала межпредметных связей способствует повышению целенаправленности обучения; усиливает мотивацию студентов в процессе обучения иностранному языку; повышает информативную ёмкость содержания образования; ускоряет темп учебных действий.

Библиографический список

1. Куимова Е.И., Куимова К.А., Ячинова С.Н. Межпредметные связи как средство повышения качества обучения в высшей школе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2-1.;[Электронный ресурс].URL:<http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19151> (дата обращения: 24.12.2015).
2. Полушкина Т. А. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция будущего инженера: современная трактовка[Электронный ресурс]. URL: <http://faspect.ru/article>(дата обращения: 14.01.2016).

УДК 378.126

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К МОДЕЛИРОВАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИННОВАЦИЙ

Ратовская Светлана Викторовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте
svetrat@gmail.com

BASIC APPROACHES TO MODELLING PEDAGOGICAL EXPERTISE OF EDUCATIONAL INNOVATION

Ratovskaya Svetlana Viktorovna

Academy of the Humanities and Pedagogics (branch) of V.I. Vernadsky Crimean Federal
University in Yalta

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы моделирования педагогической экспертизы образовательных инноваций в системе высшего педагогического образования. В статье автор анализирует основные подходы к моделированию педагогической экспертизы образовательных инноваций: системный, деятельностный, проектный, национально-региональный, адаптивный. Рассмотренные подходы выступают методологическим базисом при разработке модели, представляют совокупность единых методологических позиций при проведении педагогической экспертизы образовательных инноваций с целью устойчивого развития системы высшего педагогического образования.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, образовательная инновация, моделирование.

Abstract. The article investigates the problem of modelling pedagogical expertise of educational innovation in higher pedagogical education. The author analyzes basic approaches for modelling the pedagogical expertise of educational innovations: systems, active, project, national and regional, adaptive. These approaches are methodological basis for modelling, a set of methodological positions to conduct pedagogical expertise of educational innovation for sustainable development of the higher pedagogical education.

Keywords: pedagogical expertise, educational innovation, modelling.

Устойчивое развитие цивилизации является доминирующей стратегией развития в

условиях глобального кризиса. Перспективы преодоления кризисов и перехода к устойчивому развитию требуют реализации взаимосвязанных эпохальных и базисных инноваций [12, с. 48]. В этом понимании становится актуальным учение В. Вернадского о ноосфере: разум, труд и воля человека становятся геологической силой, преобразующей биосферу и ноосферу [2]. Но эта сила может быть как созидательной, так и разрушительной. Осознание этого повышает роль и ответственность ученых за обоснованную диагностику развертывающихся кризисов и выбора эффективной стратегии их преодоления, а цель педагогов – вооружить этими знаниями новое поколение.

Перспективная цель отечественной системы подготовки педагогических кадров XXI века заключается в образовательном обеспечении устойчивого развития цивилизации. В этих интересах предусматриваются организационно-педагогические изменения, обновления и модификация существующих в системе высшего педагогического образования форм и методов (Н. Борытко, А. Глузман, Н. Глузман, Н. Горбунова, Л. Редькина, В. Слободчиков, А. Тряпицына, Н. Сергеев, В. Соломин). Выделенная цель совпадает с Рекомендациями ООН, где акцент сделан на «переориентацию педагогического образования на решение задач устойчивого развития» [9]. Устойчивое развитие системы высшего педагогического образования возможно за счет проведения педагогической экспертизы образовательных инноваций.

Исходя из этого при разработке модели педагогической экспертизы образовательных инноваций важным является учет принципов моделирования процессов развития, а именно универсальности, комплексности качественных и количественных методов исследования, открытости, доступности. Методологические подходы при разработке модели педагогической экспертизы образовательных инноваций обуславливают сущность всех остальных компонентов концептуальной модели: содержательного, технологического, результативного, аналитического. Поэтому на данном этапе необходимым становится изучение основных методологических подходов к моделированию педагогической экспертизы образовательных инноваций.

Цель статьи – ознакомить читателей с основными методологическими подходами к моделированию педагогической экспертизы образовательных инноваций.

Вопрос о сущности педагогической экспертизы образовательных инноваций рассматривался в предыдущих статьях автора [7; 8]. Дальнейшее решение проблемы состоит в разработке концептуальной модели педагогической экспертизы образовательных инноваций в системе высшего педагогического образования. Можно предположить, что модель педагогической экспертизы образовательных инноваций позволит образовательной организации высшего образования определить ориентиры эффективного функционирования и развития, сохранить национальные особенности, местные традиции, а также разрешить разногласия между потребностями общества и жизненными планами выпускников.

Исходными методологическими концептами при разработке модели педагогической экспертизы образовательных инноваций являются: системный, деятельностный, проектный, национально-региональный, адаптивный подходы.

Системный подход при исследовании и проектировании сложных систем является наиболее продуктивным. Теоретической базой анализируемого подхода считаем: элементы общей теории систем [Л. Бергаланфи, Г. Вунш. У. Портер], математическую теорию систем [Ю. Журавлев, Б. Советов, С. Яковлев], теорию сложных систем [Дж. Касти, К. Нагойце Л. Раскин]. Системный подход как направление в методологии научного познания и социальной практики позволяет рассмотреть объекты как системы, совокупности элементов, каждый из которых прямо или косвенно зависит от других или влияет на другие и в результате порождает вместе с ними относительно самостоятельное образование более высокого порядка [11]. В педагогике, как отмечает М. Каган, системный подход направлен на раскрытие целостности педагогических объектов, выявления в них различных типов связей и сведение их в единую теоретическую картину [4, с. 305].

При разработке модели педагогической экспертизы образовательных инноваций мы

учитывали такие свойства системы, как:

- завершенность – структура завершенной системы такова, что она не допускает присоединение новых элементов без разрушения этой системы; это свойство системы обеспечивает целостность модели педагогической экспертизы образовательных инноваций;

- минимальность – в противовес завершенности, такое свойство указывает не на возможность присоединения, а на возможность удаления элементов (если структура системы такова, что система разрушается при удалении какого-либо элемента, то система минимальна; в противном случае говорят о неминимальности системы); условия минимальности обеспечивают необходимое количество составляющих модели педагогической экспертизы;

- стационарность – система, которая, несмотря на изменение ее элементов другими, сохраняется как таковая, является стационарной; это свойство обуславливает возможность применения предлагаемой модели в различных условиях функционирования и развития системы высшего педагогического образования;

- стабильность – характеризует устойчивость системы относительно возможных изменений в ее структуре; обуславливает эффективность применения модели при изменении цели, задач, состава экспертов, методов экспертной оценки;

- упорядоченность – характеризует любые системы [6].

Системный подход является основным при формировании и разработке концепции развития педагогического образования в Республике Крым, определяя общую стратегию, основные направления, приоритеты, задачи региональной политики в области педагогического образования, механизмы их реализации как фундаментальной составляющей становления, укрепления и прогрессивного развития Республики Крым [3]. Выделение, понимание и управление системой взаимосвязанных процессов, направленных на измерение и оценку результатов образовательного процесса при внедрении образовательных инноваций, способствуют повышению эффективности управления высшим педагогическим образованием.

Деятельностный подход выражается в стремлении использовать положения теории деятельности в методике и интерпретации содержания педагогической экспертизы образовательных инноваций. Сущность деятельностного подхода заключается в том, что исследуется реальный процесс взаимодействия человека с окружающим миром, который обеспечивает решение определенных жизненно важных задач. Человек в этом случае выступает как активное начало, как субъект взаимодействия, который выполняет определенную последовательность различных действий, в том числе психических. Все функциональные возможности психики включены и подчинены решению задач выполняемой деятельности. Такой подход требует признания единства психики и деятельности, единства структур внутренней и внешней деятельности, деятельностного опосредования межличностных отношений (В. Беспалько, Д. Гвишиани, А. Леонтьев, Н. Сергеев, В. Сериков, М. Скаткин, Г. Щедровицкий). Через деятельностный подход реализуется основная идея педагогической экспертизы образовательных инноваций: учет личностной позиции, эффективное сотрудничество с разработчиками инновации.

Проектный подход является отдельным направлением в методологии научного познания и социальной практики. Теоретические основы проектного подхода заложены в трудах отечественных и зарубежных ученых и педагогов, среди которых следует назвать В. Аитова, И. Бестужева-Лада, П. Бондарева, С. Бушуева, Ф. Бетьюли, Д. Васильева, И. Волкова, Л. Гурье, Г. Дитхелма и др. Проектный подход является актуальным для исследований проблем высшего педагогического образования поскольку обеспечивает целостность образовательного процесса сбалансированными и связанными между собой связями, удовлетворяющие разнообразные образовательные потребности студентов с учетом их наклонностей, потенциальных способностей, гуманистических ценностей, а также культурного своеобразия.

Методологию проектного подхода составляет учение о принципах строения,

структуры, логики организации, методах и средствах систем управления проектами, что сводится к принципу «Меньше старого» («Less of the same») [5]. В его основе лежит рассмотрение возможных, а также поиск и реализация рациональных (эффективных) путей целенаправленного управления функционированием и развитием систем в течение определенного времени – жизненного цикла образовательной инновации, так называемого проектного цикла. Проектный подход ориентирует исследователя на раскрытие специфики и разработку этапов организации, планирования, управления, координации ресурсов инновационного проекта в течение его жизненного цикла. В своей системной совокупности они направляются на цели проекта, на достижение определенных конечных результатов по составу и объемам работ, их стоимости, времени, качества.

Главным признаком модернизации высшего педагогического образования, введения нового профессионального стандарта педагога является дополнение общенациональных рамок региональными требованиями, учитывающими социокультурные, демографические и прочие особенности данной местности, специфику реализуемых в конкретном вузе образовательных программ [10]. Поэтому при моделировании педагогической экспертизы образовательных инноваций необходимо рассмотреть национально-региональный подход. Региональное развитие – квинтэссенция развития Российской Федерации.

Изучению теоретических и методологических основ регионального подхода в педагогическом образовании посвящены работы Э. Балакиевой, З. Вороховой, В. Козырева, З. Возговой, Д. Новикова, И. Проданова, В. Тарлавского, В. Шаповалова. Как отмечает Э. Балакиева, региональный подход дает возможность, с одной стороны, учитывать региональные особенности (исторические, культурные, социально-экономические и др.) в содержании, организации образовательного процесса; с другой – расширять в вузе различные образовательные услуги для приближения педагогического образования к потребностям траекторий и региональным рынкам педагогического труда и сферы образования [1, с. 26].

Национально-региональный подход реализуется через анализ социокультурной и производственной инфраструктуры региона через изучение образовательных запросов населения, диагностирования профильных интересов абитуриентов, рациональность и целесообразность использования вариативной части образовательных программ.

Следующим подходом, который необходимо нам учитывать, является адаптивный подход. Он выражается в диалогической адаптации, кооперации действий управляющей и управляемой подсистем, вызывает открытость взаимодействия, реализуется в условиях неопределенности, которая нуждается в дополнительной ориентации. Ситуацию дополнительной ориентации рассматриваем как ситуацию, в которой выполнение поставленной задачи требует дополнительной выработки знаний, без которых она не может быть решена (Н. Абрамовских, А. Белошицкий, И. Тюкин, Г. Хакен). Адаптивный подход применяется для управления нелинейной системой или системой с переменными параметрами (адаптивное управление), которой является система высшего педагогического образования (В. Игнатова, В. Мозгот, Т. Шамова).

Таким образом, анализ системного, деятельностного, проектного, национально-регионального, адаптивного подходов к моделированию педагогической экспертизы образовательных инноваций позволяет представить исследование в виде единой методологической платформы с позиции реализации целей отечественной системы подготовки педагогических кадров XXI века.

Библиографический список

1. Балакиева, Э. В. Профессиологический подход к педагогическому образованию / Э. В. Балакиева. – СПб : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 255 с.
2. Глазьев, С. Ю. Стратегия опережающего развития России в условиях глобального кризиса. – М. : Экономика, 2010. – 255 с.

3. Глузман, А. В. Педагогическое образование в Республике Крым: опыт системного проектирования / А. В. Глузман, Л. И. Редькина, Н. А. Глузман, Н. В. Горбунова // Гуманитарные науки : [сборник научных трудов]. – 2014. – № 2 (28). – С. 21–25.
4. Каган, М. С. Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.
5. Пурдехнад, Дж. От теории к практике / Дж. Пурдехнад // Проблемы управления в социальных системах. – № 1. – Том 1. – 2009. – С. 67–81.
6. Райзберг, Б. А. Системный подход в перспективном планировании / Б. А. Райзберг, Е. П. Голубков, Л. С. Пекарский. – М. : Экономика, 1975. – 272 с.
7. Ратовская, С. В. Нормативно-правовое обеспечение внедрения образовательных инноваций в практику подготовки будущих педагогов / С. В. Ратовская // Проблемы современного педагогического образования : [сборник научных трудов]. – 2015. – Вып. 48. – Ч. 1. – С. 225–235. – (Серия : Педагогика и психология).
8. Ратовская, С. В. Философские измерения педагогической экспертизы образовательных инноваций / С. В. Ратовская // Гуманитарные науки : [сборник научных трудов]. – 2015. – № 2 (30). – С. 16–24.
9. Руководство и рекомендации по переориентации педагогического образования на решение задач устойчивого развития / ЮНЕСКО. Образование в интересах устойчивого развития в действии. – Технический документ № 2. – Октябрь 2005. – 79 с.
10. Тряпицына, А. П. Инновации в педагогическом образовании как необходимое условие реализации приоритетного национального проекта Образование / А. П. Тряпицына // Universum: Вестник Герценовского университета. – № 1. – 2007. – С. 28–31.
11. Цофнас, А. Ю. Теория систем и теория познания / А. Ю. Цофнас. – Одесса : АстроПринт, 1999. – 308 с.
12. Яковец, Ю. Я. Перспективы развития современной цивилизации (к итогам конференции «РИО+20») / Ю. Я. Яковец // Электронное научное издание «Устойчивое инновационное развитие: проектирование и управление». – Т. 8. – № 3 (16). – 2012. – ст. 2. – 44–50.

УДК 303.01

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПЕДВУЗЕ

Селезнева Евгения Александровна

Челябинский государственный педагогический университет, г. Челябинск

seleznevaea@cspu.ru

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF ORGANIZATION OF TEACHING PRACTICE IN TEACHER TRAINING UNIVERSITY

Selezneva Evgenia Alexandrovna

Chelyabinsk state pedagogical University, Chelyabinsk

Аннотация. Рассматриваются вопросы организации и подготовки студентов (бакалавров) к педагогической практике, участие в ней работников педвуза и средних образовательных организаций. Приводится модель организации педпрактики в форме блочной структуры, каждый блок которой выполняет определенную организационную функцию (проектную, содержательную, управленческую, профессиональную).

Ключевые слова: этапы педагогической практики, организационно-функциональная модель, этапы организации практики, профессиональная компетенция.

Abstract. The questions of the organization and training of students (bachelors) for teaching practice, the participation of employees of higher and secondary educational institutions. The model

provides organization of pedagogical practice in the form of block structure, each block of which performs a specific organizational function (design, content, management, professional).

Keywords: stages of pedagogical practice, organizational-functional model, organization of practice, professional competence.

Проблема совершенствования учебных и производственных (педагогической, преддипломной) практик в педвузе по направлению подготовки «Педагогическое образование» (44.03.05), уровень бакалавриата систематически обсуждается научным сообществом, преподавателями, курирующими кафедр. В дискуссиях участвуют деканаты, учебно-методические комиссии, ректорат. На основе обсуждения идей и предложений вносятся изменения в организацию и проведение всех видов практик с целью их совершенствования. Главная задача всех изменений – улучшение профессиональной подготовки будущих бакалавров в соответствии с требованиями современных нормативных документов: закона «Об образовании в РФ», федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) и профессионального стандарта педагога (ПСП).

Все документы ориентируют разработчиков образовательных программ на достижение конечных результатов, которые для педвузов выражаются в требованиях к освоению студентами компетенций: общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных (ФГОС ВО), а для общеобразовательных организаций – в требованиях к трудовым действиям, необходимым умениям и знаниям (ПСП).

Реализация основных направлений подготовки педагогических кадров в вузе (теоретической, практической) осуществляется в процессе формирования компетенций. Эта подготовка позволит специалисту средних общеобразовательных и профессиональных организаций реализовать требования стандарта ФГОС СОО к предметным, метапредметным и личностным результатам освоения образовательных программ.

Предметные результаты обучения на уровне запоминания, понимания, применения в типичных или в нестандартных ситуациях представлены в содержании курса по темам. В общей характеристике учебного предмета дано описание метапредметных и личностных результатов. Метапредметные результаты выражаются через совокупность необходимых умений и трудовых действий (универсальных), а личностные результаты – через осознание ценности и значимости знаний, умений, способов владения ими (ЗУВ), способности и готовности их применять на практике.

В настоящее время в системе двухуровневого высшего образования (бакалавриат-магистратура) в педвузе осуществляется подготовка бакалавров и магистров. Профессиональная подготовка реализуется в условиях учебной и производственной практик. Продемонстрируем это наглядно на схеме (Рис.1).

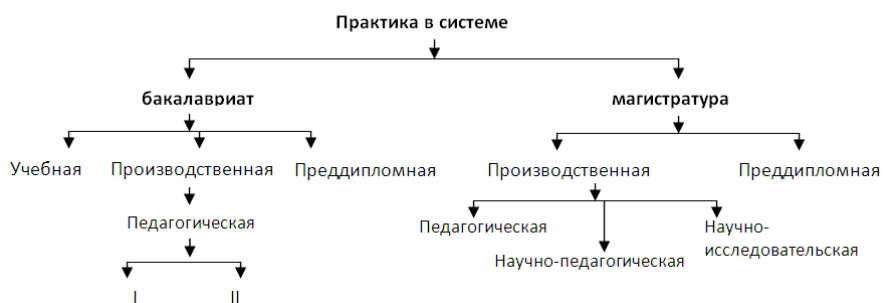


Рисунок 1. Структурные компоненты практик в системе бакалавриат-магистратура

Два этапа педагогической практики в бакалавриате организуются сначала в вузе. В их организации принимают участие: ректор, проректор по учебной работе, начальник отдела учебных и производственных практик, декан, заведующие кафедрами, факультетский, групповой руководители, отделы и подразделения вуза (юридический отдел, отдел кадров,

бухгалтерия) (Рис.2).

На основе совокупности вузовских документов: приказов ректора об организации и проведении практик, договоров на оказание услуг по руководству практикой; акта сдачи-приемки услуг по руководству практикой; реестра документов, поступивших в бухгалтерию вуза на оплату по договорам) студенты-практиканты направляются в базовые и опорные образовательные организации для прохождения педагогической практики.

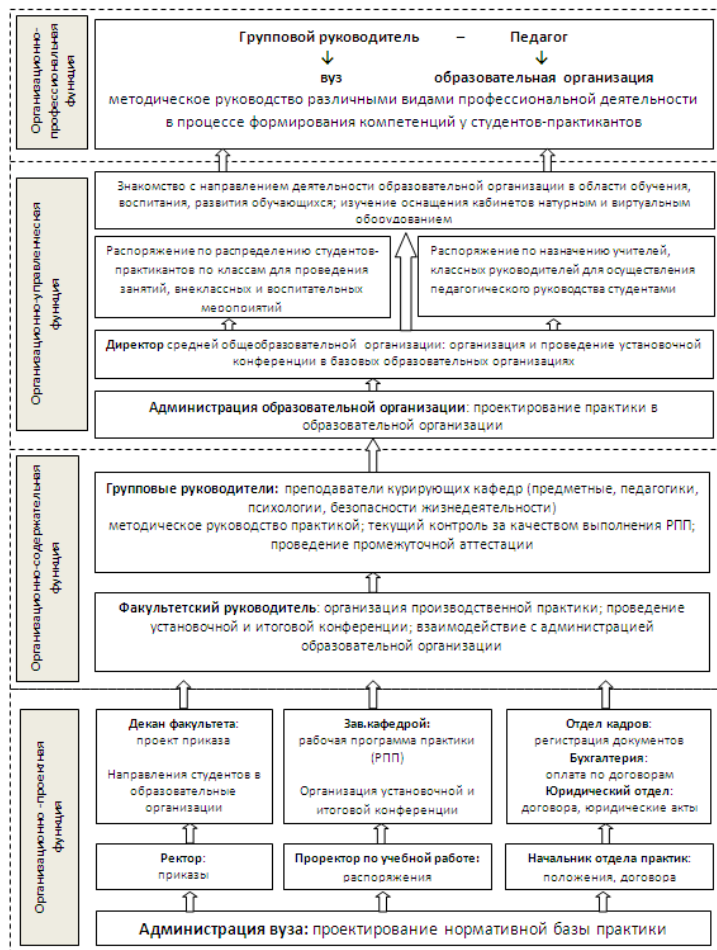


Рисунок 2. Структурно-функциональная модель организации педагогической практики

В соответствии с договором на проведение практики с образовательной организацией, директор ее издает соответствующие распоряжения; 1) по распределению студентов-практикантов по классам для проведения занятий, внеклассных и воспитательных мероприятий; 2) по назначению учителей и классных руководителей для осуществления педагогического руководства студентами для решения задач, связанных с совершенствованием видов профессиональной их подготовки.

Структурно-функциональная модель организации педагогической практики в бакалавриате имеет блочную структуру. Первый блок – организационно-проектный, второй – организационно-содержательный; третий – организационно-управленческий; четвертый – организационно-профессиональный. Все блоки отражают функциональные связи между разными аспектами организации практики. Эти связи в модели показаны стрелками, а связи блоков – пунктирными линиями.

Два этапа организации и проведения педагогической практики в бакалавриате осуществляются в условиях преемственности. Она в различных видах профессиональной деятельности студентов-практикантов, по освоению компетенций (знаний, умений, способов владения ими) усложняется. Конструирование и проведение занятий, результаты по освоению профессиональных компетенций, связаны с развитием студента-практиканта на

первой педагогической практике и с саморазвитием (самоорганизацией, самореализацией) их на второй.

Преимущество в осуществлении двух типов педагогической практики в бакалавриате при выборе студентами видов профессиональной деятельности, технологий обучения, предусматривающих выполнение обучающимися разноуровневых заданий. Такая деятельность способствует формированию у бакалавров профессиональных компетенций, а у учащихся – реализации требований к освоению предметных, метапредметных и личностных результатов.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (бакалавриат).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (магистратура).
3. Селезнева, Е.А. Теоретические предпосылки реализации компетентностного подхода в организации производственной практики в педвузе // сборник научных трудов по итогам научно-практической конференции "Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях". №3. г. Санкт-Петербург, 2016.- с.98-102.

Электронное научное издание

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИННОВАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник научных трудов
по материалам I Международной
научно-практической конференции

25 января 2016 г.

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к
сотрудничеству обращаться по электронной почте mail@scipro.ru

Подготовлено с авторских оригиналов

ISBN: 978-5-00-005468-7

Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 3.3. Тираж 500 экз.
Издательство Индивидуальный предприниматель Краснова
Наталья Александровна
Адрес редакции: Россия, 603186, г. Нижний Новгород, ул.
Бекетова 53.