

I International Conference on Education and New Learning Technologies

Salisbury, United
Kingdom

30 november. 2016

www.scipro.ru

EDUCATION INFOGRAPHIC

01
LEARN

02
EXPLORE



**Scientific public organization
Professional Science**

**INTERNATIONAL CONFERENCE ON
EDUCATION AND NEW LEARNING
TECHNOLOGIES**

materials of the I international research and practice conference

November 30th 2016

www.scipro.ru
Salisbury, United Kingdom 2016

UDC 37
LBC 74

I 78

Editor: N.A. Krasnova
Technical editor: Y. Kanaeva

International Conference on Education and New Learning Technologies: materials of the I international research and practice conference November 30th, 2016, Salisbury, United Kingdom: Scientific public organization “Professional science”, 2016. 103 p.

ISBN: 978-1-370-24764-6

The collection of materials of the International Conference on Education and New Learning Technologies, November 30th, 2016 is the research and practice edition which includes the scientific articles of students, graduate students, postdoctoral students, doctoral candidates, research scientists of Russia, the countries of FSU, Europe and beyond, reflecting the processes and the changes occurring in the structure of present knowledge.

It is destined for teachers, graduate students, students and people who are interested in contemporary science.

All articles included in the collection have been peer-reviewed and published in the form in which they were presented by the authors. The authors are responsible for the content of their articles.

The information about the published articles is provided into the system of the Russian science citation index – RSCI under contract № 2819-10/2015K from 14.10.2015

The electronic version is freely available on the website <http://www.scipro.ru>

UDC 37
LBC 74



© Editor N.A. Krasnova, 2016

© Article writers, 2016

© Sole proprietorship N.A. Krasnova,
2016

© Smashwords. Inc.

CONTENS

SECTION 1. TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....5

Lagutina N.V., Novikov A.V., Sumarukova O. V. Business game as an innovative variant of the organization of seminars on discipline "Managing the environment" 5

Prokopenko A.V., Matveeva E.F. A comparative analysis of teacher competency standards in Russia, England, Singapore and Lao PDR 9

Siganova V.V. Professional development: reflective teaching..... 23

Tolstobrova L.I. The importance of motivation in language learning process..... 28

Ubushaeva V.V., Ubushaeva I.V. The history of Quotation Marks in MSS and Printed Books: their form, functions, and usage..... 34

SECTION 2. EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION45

Zhukova V.I. Pedagogical technologies that contribute to the formation of the communicative competence 45

SECTION 3. EDUCATIONAL MANAGEMENT: PLANNING, POLICY68

Labchuk M.V. Model project management as a means of development of co-management in the elementary school..... 68

Nosova T.A., Konyaeva E.A. Ways of improvement of motivation and stimulation of young teachers in the educational organization..... 74

Susoyev D.V. Prophylaxis of clashes as a factor for created favorable sociopsychological climate..... 85

SECTION 4. EDUCATION FOR DIVERSITIES: GENDER, UNDERPRIVILEGED, MARGINAL GROUPS, SPECIAL NEEDS ..92

Dzhabrailova V.S. Inclusion as a key factor of physically impaired students' educational process management..... 92

SECTION 1. TEACHER EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT

UDC 378.147.34

Lagutina N.V., Novikov A.V., Sumarukova O. V. Business game as an innovative variant of the organization of seminars on discipline "Managing the environment"

Деловая игра – как инновационный вариант организации семинарских занятий по дисциплине «Управление состоянием окружающей среды»

Lagutina Nataliya Vladimirovna

Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow
lagnv@rambler.ru

Novikov Alexander Vasilyevich

Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow
oiiecolology@mail.ru

Sumarukova Olga Viktorovna

Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow
oiiecolology@mail.ru

Лагутина Наталия Владимировна

ФГБОУ ВО Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева,
г. Москва

Новиков Александр Васильевич

ФГБОУ ВО Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева,
г. Москва

Сумарукова Ольга Викторовна

ФГБОУ ВО Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева,
г. Москва

Abstract. The article discusses the active method of training - business game. Disclosure of professional competence in the framework of the innovative workshop. It details the stages of the business game.

Keywords: business game, professional competence, discussion.

Аннотация. В статье рассматривается активный метод обучения – деловая игра. Раскрытие профессиональной компетенции в рамках проведения инновационного семинара. Приводятся этапы проведения деловой игры.

Ключевые слова: деловая игра, профессиональная компетенция, дискуссия.

Деловая игра представляет собой игровой вариант проведения семинарского занятия, в котором учащиеся выполняют различные, обусловленные темой занятия,

роли и принимают решения максимально приближенные к реальным обстоятельствам.

Основой деловой игры является воссоздание и приближение к реальности рассматриваемых ситуаций. Студенты должны понимать связь рассмотрения проблемы с будущей профессией, а решение должно базироваться на детальном обсуждении внутри бригады.

Инновационный вариант деловой игры отличается от традиционного варианта, наличием всестороннего обсуждения проблемы, не только с экологической точки зрения, но и с социальной, технической, нравственной сторон.

Цель деловой игры - объединить людей для выработки новейших решений. Участники в деловой игре учатся решать различные проблемы, новым способам деятельности и мышления, работе в группе, аналитическим процедурам, критике, умению сориентироваться в нестандартных ситуациях, владеть соответствующими средствами и использовать их [1].

Форма деловой игры позволяет наиболее эффективно и полно реализовать одну из профессиональных компетенций (ПК-12), а именно владение навыками работы в административных органах управления предприятий, фирм и других организаций; проведения экологической политики. Данная компетенция рассматривается в учебной дисциплине «Управление состоянием окружающей среды» профиля «Экологическая безопасность (в водохозяйственном комплексе)» [2]. В рамках проведения семинара студенты делятся на бригады, и каждой выдается задание. Первой бригаде необходимо привести пример экологически ориентированного предприятия и рассмотреть его жизненный цикл, второй необходимо рассмотреть предприятие, где экологический и экономический блоки находятся в равновесии, а третья бригада рассматривает вариант предприятия с экономическим уклоном в его экологической политике.

Рассмотрим сценарий деловой игры.

На первом этапе бригады получают задание, выбирают бригадира и распределяют обязанности между собой.

Второй этап проходит в рамках самостоятельной работы бригады. Каждый студент рассматривает различные темы, например экологическая безопасность на предприятии, экологический аудит, экологическое страхование, сертификация в рамках экологического менеджмента, возможности инвестирования, модернизация на предприятии и т.д.

Основными источниками информации являются: электронно-библиотечная система Znanium.com, а также официальные сайты предприятий, например <http://www.lukoil.ru/>, <http://www.nornik.ru/>.

Поисковая работа позволяет приобрести опыт через деятельность, то есть самым эффективным способом усвоения информации. Известно, что обычное прочтение информации позволяет человеку запомнить только 10% материала, прослушивание – 20%, просмотр – 30%, а самостоятельное исполнение – деятельность – 90%.

По результатам работы выполняется отчет и презентация. Перед выступлением бригадир распределяет роли при докладе.

На третьем этапе бригады защищают свои работы в форме доклада и ответов на вопросы. Важным элементом на этом этапе является дискуссионное обсуждение докладов. Его основа закладывается на этапе самостоятельной работы по выданной теме. Это ярко характеризует профессиональную зрелость учащихся, что не всегда происходит на классических семинарских занятиях, таким образом можно говорить о том, что деловая игра становится тренингом креативности.

Положительными аспектами деловой игры является то, что они позволяют:

- рассмотреть определенную проблему в условиях значительного сокращения времени (сжатие процесса);
- освоить слушателями навыки выявления, анализа и решения конкретных производственных проблем;

- работы групповым методом при подготовке и принятии управленческих решений;
- ориентации в нестандартных ситуациях;
- концентрировать внимание слушателей на главных аспектах проблемы и устанавливать причинно-следственные связи;
- развивать взаимопонимание между участниками игры в бригаде.

В практике преподавания были отмечены и недостатки формы проведения семинара в виде деловой игры:

- относительная сложность подготовки студентов;
- сложность оценки работы студентов в связи с ее субъективностью;
- отсутствие четкого алгоритма проведения игры.

Считаем, что деловая игра является значимой формой проведения семинарских занятий и позволяет в рамках образовательного процесса наиболее полно и всесторонне реализоваться студенту.

References

1. Изосимова И.Ю. Инновационная игра как модификация деловых игр/И.Ю. Изосимова, А.А. Рабцевич//СМАЛЬТА. -2014. -№5. -С.84-86.
2. Приказ Минобрнауки России от 11 августа 2016 г. № 998 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование (уровень бакалавриата)».

UDC 37.377

Prokopenko A.V., Matveeva E.F. A comparative analysis of teacher competency standards in Russia, England, Singapore and Lao PDR

Prokopenko Aleksandra Viacheslavovna

Far Eastern Federal University, Ussuriisk, Russia

prokopenkoalexa@gmail.com

Matveeva Elena Fedorovna

Far Eastern Federal University, Ussuriisk, Russia

Matveeva_ef@mail.ru

Abstract. This article deals with the problem of the development and implementation of new standards for teacher competence in Russia (January 2017). It compares the forthcoming national standards of Russia and the existing standards of the continents Russia lies between: Europe (presented by England) and Asia (presented by Lao PDR and Singapore): their formal structure, target groups, purpose and understanding of teacher competency as it is reflected in the standards. This article aims to make a contribution to the intellectual debate on the development of the forthcoming teacher professional standards in Russia: to clarify what is teacher competence model and its structure as it understood in Russia and try to define the route for Russia to choose in the development of teacher professional standards.

Keywords: teacher competency, teacher professional standards, a comparative analysis

Introduction

The development of professional teaching standards has proceeded with remarkable speed within a number of countries. Many of these developments have occurred just recently. It is universally acknowledged that it is impossible to increase teaching quality without implementing teaching competency standards which reflect the requirements imposed on teachers in the 21-st century.

Improving the quality of teaching and teachers' education remains one of the aims of the Ministry of Education and Science in Russia strategic plan, as evidenced by several actions that have already taken place, such as the transformation of the curriculum for

teachers' education, implementation of a new teacher training strategy.

Now the Ministry of Education and Science is going to introduce new standards for teacher competence (particularly in 2017) to improve the quality of teaching in Russia so that it could meet the requirements of the world education in the 21-st century.

IEEE, the world's largest professional association for the advancement of technology, defines standards as published documents that establish specifications and procedures designed to maximize the reliability of the materials, products, methods, and/or services people use every day. Standards address a range of issues, including but not limited to various protocols to help maximize product functionality and compatibility, facilitate interoperability and support consumer safety and public health [1].

This association believes that standards form the fundamental building blocks for product development by establishing consistent protocols that can be universally understood and adopted. Standards also make it easier to understand and compare competing products. As standards are globally adopted and applied in many markets, they also fuel international trade. Taking into consideration the modern character of relationships between teachers and students/their parents in educational sphere defined as a market where services are offered and bought it is regarded quite possible to apply the given above view for standards in education and teaching standards particularly.

According to J. Igvarson, a professional standard “endeavors to describe what teachers believe, know, understand and are able to do as specialist practitioners in their fields” [2]. Thus, teacher competency standards explain what teachers are expected to know and to be able to do. They can be defined as:

- shared representations of visions of practice, i.e means for describing a consensus model of what is most valued in teaching knowledge and practice;
- measuring tools for professional judgment, i. e. tools for making judgments and decisions in the context of shared meaning sand values (Sykes and Plastrik, 1993), and /or the instrument for providing specifications of levels of achievement [3].

V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mishchenko and Y. N. Shiyanov in their textbook for teachers' training educational establishments explains the reasons for the implementation of standards as one of the modern tendencies in the development of the content of education in Russia. "Firstly, it is the necessity for creating a single educational area in the country... . Secondly, standardization of the content of education is caused by the task of Russia's entering into the system of world culture ..." [4]. They underline that educational standards are basic normative documents interpreting a certain part of the Education Act of the Laws of the Russian Federation.

V. S. Lednev makes his contribution to understanding of the term "standard". He explains that it comes from the English language and means "a norm, an example, a measure". He considers an educational standard as a system of basic parameters accepted as the norm of intelligence fixed by the government, reflecting the social ideal and taking into consideration opportunities of a real person and a system of education in achieving this ideal [5].

The European Commission states in its document "Supporting teacher competence development for better learning outcomes" that the purposes of professional standards can vary, according to the prevailing focus on one or more of the following aspects:

- information: they can be used as signals conveying information on teacher action and behavior to diverse social groups
- guidance: as principles directing the action of institutional and professional stakeholders
- modelling: as model examples representing ideals of profession quality and practice for teachers, along different career stages
- management: as uniform measures for relationships/transactions in teaching, teacher education and professional development
- monitoring: as rules to be checked for compliance, by institutional and professional bodies [6].

The aim of the study. Materials and Methods

In order to broaden the view, to participate on the results found out by others and to avoid mistakes that have already been made it is helpful to compare and to analyze already existing teacher standards. Therefore the following four existing standards for teachers have been analyzed:

- England: Teachers' Standards, issued in 2011(introduction updated in 2013)(NCTL, 2011) [7];
- Lao PDR: Standards of teachers, issued in 2010 (MoE, 2010) [8];
- Russia: Professional standards of teachers, issued in 2013 (MoES, 2013) [9];
- Singapore: The Enhanced Performance Management System (EPMS, 2005) [10].

The following criteria in the form of questions are used to compare and to analyze already existing teacher standards:

Formal Structure

- What is the formal structure (units of elements) of the standards?
- What is the number of standard items?

Target groups

- What is the target group? (e.g. teachers, general education teachers, vocational teachers, teacher education institutions)

Purpose

- What is the purpose of the respective standards? (i.e. certification, quality assurance, quality development?)

Understanding of Teaching Competency (as reflected in the standards)

- How is teaching competency defined in the standards?

Four reasons determined the selection of the standards to be analyzed. First,

according to the goals of this research national standards (Russia) should be represented though they are to be implemented in 2017. In this case it has been decided to work with the teaching professional standards of the Russian Federation issued in 2013 and coming into force next year. Second, standards from European countries with more or less experience in dealing with teacher competency standards should be represented (England) and standards from Asian countries which are being rolled out (Lao PDR). We would be glad for instance to include also standards from Singapore (as one of the countries which showed the best results in the international assessment of student achievement in school education (trends in Mathematics and Science study) in TIMSS 2011[11, 12, 13], but this country found itself unable to provide standards. The Enhanced Performance Management System (EPMS) was used instead, as it is the document defining a framework for understanding teacher competency concept and its structure in Singapore. Third, standards as up-to-date as possible were selected for analysis. Most of the standards given above are quite up-to-date.

Results

1. Formal structure/Arrangement of the standards

In a first step the formal structure of the selected standards will be analyzed. All of them have a multi-stage structure consisting of three stages (Table1).

T a b l e 1

Formal Structure of the Standards I

	1.Stage	2.Stage	3. Stage
Russia	Integrated/Generalized Labor Functions	Labor functions	Characteristics
Laos	Groups of characteristics	Sub-characteristics	Indicators
England	Interrelated Parts/ Areas of competences	Standards/Separate Headings	Subheadings
Singapore	Broad Competency Clusters	Major/Key Competencies	Sub-competencies/Sub-categories

A structure subdivided into more than two stages specifies the first stage (sections, areas of competence, characteristics, categories, functions) in a meaningful way, is easier to read and to give the user orientation where to look for the appropriate formulation (Table 2).

T a b l e 2

Formal Structure of the Standards II

	1. Stage	2.Stage	3. Stage	Total number of Indicators/ Numbers
Russia	A. Pedagogical activity related to designing and execution of educational process in pre-school, primary, basic general and secondary general educational establishments	General pedagogical function. Teaching	10 Labor Activities 6 Necessary Skills 11 Necessary Knowledge 1 Other Characteristics	156 Characteristics (without those referring to subject modules)
		Educational Activity/Work	12 Labor Activities 9 Necessary Skills 7 Necessary Knowledge 1 Other Characteristics	
		Developmental Activity/work	11 Labor Activities 9 Necessary Skills 7 Necessary Knowledge 1 Other Characteristics	
	B. Pedagogical activity related to designing and execution of basic general education programs	Pedagogical activity related to execution of pre-school education programs	13 Labor Activities 6 Necessary Skills 6 Necessary Knowledge 1 Other Characteristics	
		Pedagogical activity related to execution of primary education programs	7 Labor Activities 3 Necessary Skills 5 Necessary Knowledge 1 Other Characteristics	
		Pedagogical activity related to execution of basic and general secondary	7 Labor Activities 13 Necessary Skills 8 Necessary Knowledge 1 Other	

		education programs	Characteristics	44
		Module “Subject Teaching. Mathematics”.	23 Labor Activities 16 Necessary Skills 4 Necessary Knowledge 1 Other Characteristics	
		Module “Subject Teaching. The Russian Language”	13 Labor Activities 7 Necessary Skills 5 Necessary Knowledge 1 Other Characteristics	
Laos	Attributes and Ethics	9 Sub-characteristics	43 Indicators	136
	Knowledge about Learners	5 Sub-characteristics	22 Indicators	
	Knowledge and Ability in Teaching	15 Sub-characteristics	71 Indicators	
England	Teaching	8 Standards/ Separate headings	35 Subheadings	38
	Personal and Professional conduct	-	3 Subheadings	
Singapore	Nurturing the Whole Child	1 Core Competency	5 Sub-categories	37
	Cultivating Knowledge	4 Key Competencies	16 Sub-categories	
	Winning Hearts and Minds	2 Key Competencies	10 Sub-categories	
	Working with Others	2 Key Competencies	6 Sub-categories	

The absolute number of indicators, subheadings or labor functions (these two terms are used on the 3 Stage) varies between 37(Singapore) and 136 (Laos) and 156 (Russia). The comparable big number of characteristics (Russia) and indicators (Laos) results in one hand out of the fact, that the characteristics/indicators are structured in very small steps instead of more complex formulation (e.g. in case of the Laos standards - indicator № 5: “Educate learner on good attributes.” (MoE, 2010:1); in case of the Russian draft

standards – Educational Activity: “Searching out a value aspect in educational knowledge and information, providing its understanding and experience by students” (MoES, 2013). On the other hand, some indicators repeat certain competencies, which leads to duplications (e.g. indicator №7: “Able to learn/use important local language of point of station.” (MoE, 2010:1) and indicator№132: “Learn ethic language of where one stations.” (MoE, 2010:8). Moreover, there are characteristics repeated several times without any distinction (e.g. “Respect for legal, moral and ethic norms, professional ethics requirements” is indicated in every labor function. (MoES, 2013). Thus, although a big number of characteristics and indicators give completeness of teacher competency structure, it brings about such shortcomings as lack of comprehensibility and clarity leading to complexity in understanding the standards. Indeed, the teacher competency standards of England and Singapore are viewed as less complete but more comprehensible.

Considering the content related structure of the present standards they can be referred to three different types. In the first type the structure given to the standards orients very much on functions, the teacher has to execute. An example for this approach are the Russian standards. The second type orients very much on qualifications or capacities, required from the teacher. Thus, the English standards distinguish between teaching and personal and professional conduct. A good example of the third group are the Laos standards which gives certain indicators of teacher professional competency.

In all standards aspects of ethical behavior can be found, but only Laos refers expressly to these aspects, combined with political trustworthiness.

2. Target groups of the standards

The term “target group” means on the kind of a teacher, the standards apply for and the level of experience/accomplishment, addressed by the standards.

The most standards are for general teachers without considering the characteristics of vocational education for certain categories of teachers or their career stage. So, all the

selected standards are developed for teachers in general, without any specification.

The Lao Standards are designed for primary and lower secondary school teachers. The English standards apply to the vast majority of teachers regardless of their career stage. They “apply to: trainees (newly qualified teachers [NQTs]) and working towards QTS; all teachers completing their statutory induction period; and those covered by the new performance appraisal arrangements” (NCTL, 2011:5). The second part of the English standards is used “to assess cases of serious misconduct, regardless of the sector in which the teacher works” (NCTL, 2011:5).

The Russian standards are also being designed for teachers/pedagogues in general: for those working or going to work in pre-school education, primary education, basic general education, secondary general education. However, the draft contains two special modules concerning only teachers of Mathematics and the Russian Language, where the requirements imposed on these categories of teachers are described. This document also indicates the spheres of economic activities teacher’s profession refers to (which let us conclude that the sphere of education is considered to be a sector of the country’s economy) and provides requirements for teacher’s education and training in general. Moreover, the Russian draft standards explain what categories of people are forbidden to accomplish teaching (MoES, 2013:1-2).

None of the standards seem to identify a ladder of the teacher’s career. They do not define different career stages and therefore can’t be applied as so-called pay-standards. They do not distinguish between different levels of experience and professionalism as well. Nevertheless, the term ‘indicator’ used in the Laos standards implies the meaning of “the stage or level of something”. Consequently, “indicator’ highlights that standards should be formulated in a measurable way. Thus, what is needed is some kind of instruction that tells how the standards have to be handled, to assess different levels appropriately, how the standards look like at different developmental stages.

3. Main purpose of the standards

One of the goals of introducing educational standards usually is to improve the quality of education, often out of a qualitatively problematic situation. With respect to the fact that Laos is considered as a developing country, the implementation of the standards in this country mainly serves the improvement of education in general. This assumption will be supported by the fact that these standards have been developed within the context of the Second Education Quality Improvement Project-Teacher Training Enhancement and Status of Teacher Project (TTEST). The development of the Russian teacher professional standards seems to be actual under conditions of introduction of the competency-based approach into teacher training system of Russia. In turn this was called forth by the implementation of the new school standards which imposed new requirements on the acting of Russian teachers. It should be also noted that the Russian teacher competency draft standards view teaching as rendering of educational services according to organizations' general educational programs (MoES, 2013:1).

England and Singapore pursue more sophisticated aims, which could depend partly on the fact that these countries are considered as developed. As for England, it has a longtime experience in developing, applying and updating Teacher's Standards. In case of Singapore, it is necessary to state the fact that although this country does not have its teacher professional standards, the EPMS substituting this document seems to be quite effective in practice. Otherwise, even in their case the improvement of education is definitely a goal to strive for.

It can be assumed that the most outstanding motive for developing standards in the selected countries seems to be the hoped-for improvement of the educational quality in general which applies especially for Laos and Russia.

4. Understanding of teacher competence as reflected in the standards

The selected countries have their own understanding of the teacher competency concept reflected in their standards.

For instance, Lao PDR views a competent teacher as one who satisfies the required

skills and competencies mandated in the country's NCTC.

Teachers in England are expected to meet the requirements of the standards, extending the depth and breadth of knowledge, skill and understanding they demonstrate. The preamble of the English standards gives the following characteristic of a modern competent teacher: "Teachers make the education of their pupils their first concern, and are accountable for achieving the highest possible standards in work and conduct. Teachers act with honesty and integrity; have strong subject knowledge and skills as teachers up-to-date and are self-critical; forge positive professional relationships and work with parents in the best interests of their pupils" (NCTL, 2011).

Singapore defines a competent teacher wider - as one who is responsible for molding the future of the nation by preparing world- and work-ready students, which is critical in today's ever-changing global landscape that is marked by rapid technological advances.

As for the Russian teacher professional draft standards, teachers are expected to be professionals fulfilling the following integrated labor functions: pedagogical activity related to designing and execution of educational process in pre-school, primary, basic general and secondary general educational establishments and pedagogical activity related to designing and execution of basic general education programs. According to the document, a new specialist must be a professional to be able to compete at the labor market. It means he must be competent in an educational sphere, as well as in teaching.

Hence, all the selected countries regard a competent teacher as a teacher who satisfies the requirements/competences provided by their national teaching professional standards and who is responsible for students' education and development while all of them have their own view on competency imposed on teachers.

Discussion

There are different approaches to develop teacher standards. One could start with an extensive theoretical research or on the contrary carry out extensive empirical research beforehand the actual development of the standards. The latter is considered to be a

practical oriented approach, which saves time and effort. It also helps to avoid errors, to participate in experiences and to stay up-to-date. In this case currently existing standards are analyzed and compared by means of different criteria. This can be done to find out their strong and weak points and to decide whether they can be adapted to specific needs or not. Going this approach, the achieved results can be used if possible in the procedure of the development of the Russian national standards for teachers, of course under thorough consideration of specific conditions and requirements, Russia is asking for.

Thus, the analysis of the existing standards has been carried out based on four criteria: formal structure, target groups, and purpose, understanding teacher competence (as it is reflected in the standards). With respect to the results of the analysis, it is clearly seen that all the selected standards are different in certain aspects. For instance, all of them have their own formal structure (components), which reflect their understanding of what good teaching should look like in their country. Though the standards have been designed to meet regional and international requirements, they also consider the challenges of the 21st century. With the help of the study done within this chapter it can be assumed that on the other hand the analyzed standards have a lot in common. Apart from the mentioned above similarity in understanding of teacher competency concept, they have the same purpose, as all the standards under the analysis are developed to improve the quality of education in the first place. As for the criterion “target groups”, although some standards specify concrete target groups, they apply for all teachers in general.

Conclusion

Finally, it can be assumed that the forthcoming Russian national standards have both, similarities and differences with the standards of the selected European and Asian countries. Obviously, it should be decided which route to choose: whether to adapt or adopt already existing standards (their features) or to take their best ideas and to correlate the Russian teacher competency standards with supranational standards frameworks of the continents Russia lies between. It is very important that Russian national standards should find a balance between comprehensibility and complexity, between completeness and

clarity, between being remaining realistic and focusing on the future, between being factual as far as possible and being abstract as far as necessary.

References

1. IEEE Standards Association [Electronic resource] / URL: <http://standards.ieee.org/develop/overview.html>
2. Ingvarson J. Professional standards: a challenge for the AATE? // English in Australia. - 1998. - №122. – P. 31-44.
3. Kleinhenz E. Standards for Teaching. Theoretical Underpinnings and Applications [Electronic resource] / E. Kleinhenz, L. Ingvarson. - New Zealand Teachers Council, 2007. - URL: www.teachercouncil.gov.nz/communication/publication/research0012.pdf
4. Slastenin, V. A. Pedagogy: a manual for students of pedagogical educational institutions / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mishchenko, E. N. Shiyanov. - Moscow, 2000. - 512 p. [in Russian]
5. Lednev, V. S. State educational standards in the system of General Education: theory and practice / V.S. Lednev, N.D. Nikandorov, M.V. Ryzhakov. – Moscow: Moscow Press, 2002. - 184 p. [in Russian]
6. European Commission. Supporting teacher competence development for better learning outcomes / Education and Training, 2013. – 59 p.
7. Teachers' standards. Guidance for school leaders, school staff and governing bodies (introduction updated in 2013) [Electronic resource] / Department for Education. - England, 2011. - URL: <https://goo.gl/0MFXHI>
8. Standards of teachers in Lao PDR: approved by the Decree No 1232 of the Ministry of Education issued 03rd June 2010 / Vientiane: State Publishing Enterprise, 2010. – 62 p.
9. Professional standard. Pedagogue (pedagogical activity in pre-school, elementary general, basic general, secondary general education) (tutor, teacher): approved by the order No. 5446 of the Ministry of Labour and Social Protection of the Russian

Federation issued 18 October 2013 [Electronic resource] / Bank of documents. - URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>. [in Russian].

10. The Enhanced Performance Management System in Singapore: approved by the Decree No 1452 of the Ministry of Education issued 17 June 2005 / Educational Publishing House Pte Ltd, 2005. – 95 p.

11. About TIMSS 2011. Trends in International Mathematics and Science Study. [Electronic resource] / TIMSS and PIRIS International Association for the Evaluation of School Education. – Boston college, 2013. – URL: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2011/>

12. Grisay A. What's behind the acronyms (IEA, PISA, SACMEQ, TIMSS, etc.)? [Electronic resource] / A. Grisay, P. Griffin. - Seminar Cross-National studies of the quality of education. Planning their design and managing their impact. - Paris: UNESCO-IIEP, June 17-18, 2004. - URL: http://www.unesco.org/iiep/PDF/inwent_rep.pdf

13. Greaney V. Assessing National Achievements Levels in Education / V. Greaney, T. Kellaghan. - Washington: World Bank, 2008. - 161 p.

UDC 37.018.43

Siganova V.V. Professional development: reflective teaching

Профессиональное развитие: рефлексивное обучение

Siganova V.V.

Sochi State University, Sochi
vladlena.siganova@mail.ru

Сиганова В.В.

Сочинский государственный университет, Сочи

Abstract. Reflective teaching means a process of self-observation and self-evaluation. By collecting information about what goes on in our classroom, and by analyzing and evaluating this information, we identify and explore our own practices and underlying beliefs. This may then lead to changes and improvements in our teaching. Reflective teaching involves recognizing, examining, ruminating over the way an individual teaches. As individuals possess their own background and experience, they bring certain beliefs, assumptions, knowledge, attitudes and values to teaching.

Keywords: reflective teaching, professional competence, approach, motivational device, collecting information, feedback, aspect of your teaching.

Аннотация. Рефлексивное обучение это процесс самонаблюдения и самооценки. Путем сбора информации о том, что происходит в нашем классе, а также путем анализа и оценки этой информации, мы идентифицируем и изучаем наш собственный опыт и лежащие в его основе убеждения. Это может затем привести к изменениям и улучшениям в нашем обучении. Рефлексивное обучение включает в себя признание, изучение, размышление над тем, как человек обучает. Поскольку отдельные лица обладают своими знаниями и опытом, они вносят определенные убеждения, предположения, знания, отношения и ценности в обучение.

Ключевые слова: рефлексивное обучение, профессиональная компетентность, подход, мотивационный прием, сбор информации, обратная связь, аспект обучения.

What is reflective teaching?

The question that first needs to be posed is: what is meant by reflection? The word “reflection” generates connotations of mirroring, meditation or deep thinking; and transformation. Applied to the context of teaching, reflection can be interpreted in terms of mirroring, symbolizing or representing, as well as in terms of thoughtful consideration. The term reflection may be used to refer to deliberate thinking about something that has already taken place. Reflective teaching has to do with a deliberate examination of how we teach and learn. It is a kind of teaching strategy which has to be viewed in terms of what you can do for yourself and your students to ascertain productivity in your teaching and students’ learning. In this extent, reflective teaching is a call to let you combine theory and

practice to maintain and sustain your teaching profession. Reflective teaching is a mark of a concerned teacher who is skilled enough to examine his/her beliefs, values and assumptions behind the teaching practice. [1]

Pennington (1992) describes reflective teaching as “a movement in teacher education in which ... teachers analyze their own practice and their underlying basis and then consider alternative means of achieving their ends (p.48).” Richards & Lockhart (1994) add to this by incorporating a critical component, stating that a reflective approach to teaching is “one in which teachers and student teachers collect data about teaching, examine their attitudes, beliefs, assumptions and teaching practices, and use the information obtained as a basis for critical reflection about teaching (p.1).” They argue that such a critical reflection of one’s practices can trigger a deeper understanding of teaching, and contribute to one’s professional development. It is through repeated cycles of professional development, practice and reflection, Wallace (1991) claims, that professional competence arises. [3]

What are you doing in reflective teaching? You are integrating theory and practice. By making use of constructivist approach you address issues which emanate from your practice and experience. You are able to do this because you care about your profession which prepares young people for life in the society. Is this yourself fulfilling prophecy? If so, then reflective teaching is an intrinsic motivational device to your work. [1]

There is no one way in which a teacher should explore her/his own classroom practices in order to self-observe and self-evaluate. But it is important to begin by collecting information about what happens in the classroom. Such classroom data can be gathered in several ways:

Maintain a teaching diary: this is a daily record of your professional experiences, particularly focusing on the events in the classroom. Maintaining a regular diary takes discipline as it does take up some time. But it is time well spent as it will help to clarify your thinking. Include in your diary not only the events that occurred during the lesson, but also your own thoughts and feelings about it as well as students’ reactions and

responses. Here is an example, an excerpt taken from the diary of one teacher who teaches EFL to teenagers:

Record a lesson: Recording a lesson is a useful way of getting information about your teaching that you may not have been aware of before. You could audio or video record the lesson, making sure that the students are aware of the purposes of the recording, and that they have no objection to it. Bear in mind, however, that many students tend to be self-conscious and less willing to participate in a lesson if they are being recorded. [2]

Lesson recordings can help you determine how much you talk; how much time you allocate to student talk; whether you give equal attention to all students; your movements in the classroom; your tone of voice; etc.

Obtain feedback from students: Your own students are the best people to give you feedback on your teaching. You can do this by speaking with the class as a group or individually. You can ask them to comment on what they like and what they don't like about what you already do in the classroom as well as about what new things they would like to do.

If the thought of getting oral feedback is a bit daunting, you could ask them to complete a simple questionnaire which would give you specific information about your teaching. You may want to focus this on a particular aspect of your teaching (for example, error correction) or target the questionnaire to teaching in general. Students are generally quite open about what they think of your teaching, and provide some very good suggestions about new activities they would like to try. [2]

Alternatively, you could ask your students to maintain a learning diary. This could be done as part of class work (you could allot a weekly fifteen minute diary writing segment into your lessons) or a regular homework activity. But make sure you explain clearly to your students about what you want them to include in the diary. The diary is not meant to be assessed in any way, or shared with other students or teachers.

Invite a colleague to observe you: You may not enjoy formal observations of your teaching by a superior, but getting feedback on your teaching through a colleague may be

a different experience. Again you may ask your colleague to focus on a particular aspect of your teaching (for example, your patterns of interaction with students), or to comment on your teaching in general. The observer can take down notes or use a standard observation form. Immediately after the lesson, make notes about what you felt were your strengths and weaknesses, and then discuss the lesson with your observer. [3]

Having obtained information about what goes on in your lessons, the next step would be to think and analyze the information:

What were your goals [for a particular lesson]?

How did you intend to achieve those goals?

What actually happened?

How do you feel about this?

What could you do/have done differently?

Share your stories. This may be done very informally through talking with a helpful colleague/friend, or through the promotion of professional dialogue in teachers' groups. It is through the telling and sharing of our teaching stories that we communicate our problems and work towards findings solutions. Seek solutions through professional reading or by consulting experts in the field. There is a variety of professional resources available, including research journals, teacher's magazines, resource books, and a number of websites on the internet. Ask questions. Get answers and ideas through teachers' forums or magazines as well as in your teachers' groups. You may also want to observe some of your colleagues' lessons as these may help generate ideas. Collaboration is essential. Consider how to put those ideas into practice in your own teaching situation. Trial new ideas. Evaluate their effectiveness. Share your stories... The reflective cycle goes on. [4]

References:

1. <http://oer.avu.org/bitstream/handle/123456789/155/REFLECTIVE-TEACHING.pdf>
2. Pennington, M. (1992). Reflecting on Teaching and Learning: a developmental focus for the second language classroom. In J. Flowerdew & M.

Brock & S. Hsia (Eds.), Perspectives on Second Language Teacher education. HongKong: City Polytechnic.

3. Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). Reflective Teaching in Second Language Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press.

4. Wallace, M. J. (1991). Training foreign language teachers : a reflective approach. Cambridge: Cambridge University Press.

UDC 378

Tolstobrova L.I. The importance of motivation in language learning process

Важность мотивации в процессе изучения языка

Tolstobrova Lyudmila Innokentevna
Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk
milateacher@rambler.ru

Толстоброва Людмила Иннокентьевна
Новосибирский государственный технический университет, г.Новосибирск

Abstract. The article deals with the importance of motivation for students and teachers in learning process. It considers the components of motivation and gives their definitions.

Keywords: motivation, success, interest

Аннотация. В статье рассматривается важность мотивации в учебном процессе для студентов и преподавателей, ее составляющие и их определения.

Ключевые слова: мотивация, успех, интерес

Students who are not motivated find learning difficult whereas student who are motivated usually have more chance of success. What is motivation? How can teachers have an effect on it?

When we want something badly enough, when we want to feel better or when we want to know that other people like what we are doing, we get into a state of mind that provokes us into doing something that is, if we want something badly enough, we act on that desire and we can say that state of mind is motivation.

Anyone can argue and say that motivation is the key to all learning, all successes. But I think it is one of aspects of teaching for teachers and learning for students. If you are motivated, you will do it. Give yourself enough of a reason for something and you are a sure bet, but that is an oversimplification. How do you create and maintain it? The answer leads us to basic human needs, even to fundamental and survival needs like food, water and air, which are the foundation of Maslow's pyramid or hierarchy of needs. The second category is security needs – to be free from the threat of losing one's job. Further up the pyramid, people feel social needs – to belong to a group, to be liked, loved and accepted

by others. Next come esteem needs, Maslow believes that people all require power and status, respect and self-confidence. Finally, at the peak is self-actualization as we ultimately become all that we are capable of becoming. All of these basics are components of our needs system from we derive motivation that is anticipation of fulfilling perceived needs.

Here is a list of needs that are crucial to developing and maintaining the motivation to keep pressing on in a foreign language:

- the need for exploration, for probing the unknown
- the need for knowledge, for resolving contradictions and solving problems
- the need for stimulation from environment, ideas, thoughts and feelings
- the need for activity for taking part in language learning process
- the need for ego enhancement, for feeling accepted, appreciated, valued by other people.

So motivation is the anticipation of the satisfaction of needs. We do something because we expect certain needs within us to be satisfied. Motivation to learn a foreign language will increase as you perceive more and more deeply that some needs are going to be met. Learning a foreign language can help you meet these needs by enabling you to

- explore new people, culture, places
- accomplish new goals in your life, your environment
- engage in mental activity
- gain incentive through the new vistas and new payoff as the language actively begins to work for you
- acquire new knowledge of expressing yourself or of the complexities of the system of the language
- experience ego enhancement as you discover not only that you can indeed learn another language but also that others praise and admire you for it.

One of the reasons for language learning is to perceive motives. Foreign languages act as a means of understanding and communicating with other people and appreciating the rich cultural diversity of our planet so language is a communication with new world, new people and new culture.

We try to maintain and develop your extroverted tendencies which will help us communicate in the foreign language. There are a lot of needs within us that can be opened as motives for learning a foreign language, try to identify how learning a language will meet these needs.

There are several types of motivations but I think more useful is integration where language learner wishes somehow to integrate into the target language culture. It has a more positive effect on student success but perhaps more sensible to say that the strength of a student's motivation is what matters, wherever it comes from and whatever kind it is.

The students' motivation may be affected positively or negatively by a number of factors: *the society* they live in, *the people* around them, *a definite goal* for language learning, by *the natural curiosity* that most students possess and by their *learning experiences*. Although motivation is personal to each learner what teachers do can have a profound effect upon it.

Teachers can motivate their students too. Teachers who model an interest in their subject, who model enthusiasm for information are likely to have students who are more task-oriented. Ask any teacher to describe the attributes of an effective teacher and the answer will include "teacher enthusiasm". According to M.Collins there are eight indicators of enthusiasm: rapid vocal delivery, wide open eyes, demonstrative gestures, body movements, emotive facial expressions, selection of varied words, ready ideas and feelings and energy level. Indeed, enthusiasm is a teachable skill. J.Goodlad found affect – either positive or negative in classes. We need to listen, watch and respond to our students in a genuine and interested way, help them to sustain their motivation during a semester or a year, requires more effort. Students who succeed in language learning are, as a rule, motivated than students who usually fail. And in this case, it is important that students'

achievement should be the result of some effort. The achievement will be either meaningless or impossible. Good teachers set an appropriate level of challenge so that individual students can experience appropriate success. They set achievable goals at every stage of language learning process.

If students think their teacher has a professional attitude, they are likely to remain motivated. Part of a teacher's job is to convince the students, whatever the reality, that they have this kind of professional competence. Students will be motivated if we involve them in **activities**. It is important for teachers to keep a record of what works and what doesn't for the class and for the student. Of course, reflective teachers do this anyway; it helps them to decide what to do next. When students can make some decisions themselves, they are motivators of their own actions then they stay engaged in the process of learning.

The amount of effort a student puts into a task in his/her activities is a function both of how successful the student expects to be and the value placed on the task. This theory is expressed by Brophy as the formula:

$$\text{Effort} = \text{success} \times \text{value}.$$

The first element in the equation is *expectations for success*. The student may believe that success is due to good luck, an easy task or innate ability. The ideal situation would be if the student attributes success or failure to his/her own effort. Only student has control over effort. Effort is subject to change. If a student believes that his/her effort will change the outcome in a class, a student is likely to study. So success is a variable of motivation and refers to the feeling of achievement when one accomplishes a task.

The second factor influencing the effort students put into a task is *incentive value of the task*.

$$\text{Effort} = \text{expectations} \times \text{task value}$$

The task may be difficult and the student may expect to be successful but if the task has no value incentive. Task can be divided into the following categories: **interest** in the task, **feeling tone** while doing the task, **rewards** for doing the task. In each of category a teacher can stimulate motivation to learn by increasing the value of the task.

Other motivational variables are at work in a group setting. Cooperative team learning gives *success* for those most in need as they are “tutored” by their teammates; provides *knowledge of results*, since students check with peers anytime, it helps students focus on the task when they know how well they are doing; maintains appropriate *level of concern*, due to peer expectations, fear of losing something you want or need – success, status – will cause level of concern ; stimulates *interest* through novelty, where interest is one of the variables of motivation and something vivid, different or meaningful to the learner.

Also teachers encourage learner autonomy, where students do a lot of the work on their own. We will provide students the best techniques for their own learning.

Finally, we can say as teachers as students are motivators can be active participants and use a lot of mechanism for increasing the motivation of language learning process. Only all these aspects taken together will sustain motivation and keep students motivated over a period of time. The environment we create through our own enthusiasm and effective use of praise can’t help but motivate learners. So motivation refers to the focus, attention or persistence of student behavior. This persistence or effort is determined by the students’ expectations to be successful on the task and the perceived value of the task that is one of the principles of learning. But elements of motivation can be used to increase focus are success, knowledge of result, interest, level of concern, feeling tone and motivators. Believe in yourself and go ahead.

The mediocre teacher tells
The good teacher explains
The superior teacher demonstrates
The great teacher inspires
(W.A. Ward)

References

1. Brophy J. Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. -

Educational Leadership.: 1987. - 123-147p.

2. Collins M. Effects enthusiasm training of elementary teachers. -

Research in Teacher Education.: 1978. - 53-57p .

3. Goodlad J., A Place Called School. - New York.: 1984. - 142-146p.

4. Azimov E.G., Shchukin A.N. Slovar metodicheskikh terminov - St-Petersburg.: «Zlatoust», 1999. – 163p.

5. Harmer J. The practice of English language teaching. – England.: Longman, 2004, 51-54p.

UDC 811.111:81'367

Ubushaeva V.V., Ubushaeva I.V. The history of Quotation Marks in MSS and Printed Books: their form, functions, and usage

История кавычек в рукописях и печатных книгах: их форма, функции и использование

Ubushaeva Valentina Vasilievna

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov,
Elista, Republic of Kalmikia, Russia
v.v.ubushaeva@mail.ru

Ubushaeva Irina Vladimirovna

Saint - Petersburg State University of Economics and Management Technologies,
Saint – Petersburg, Russia
rostira@mail.ru

Убушаева Валентина Васильевна

Калмыцкий государственный университет им. Б.Б. Городовикова, г.Элиста,
Республика Калмыкия, Россия

Убушаева Ирина Владимировна

Санкт - Петербургский университет технологий управления и
экономики, г. Санкт-Петербург, Россия

Abstract. This article is devoted to the evolution of the developing of the quotation marks in MSS and printed books. The authors trace the emergence of the first punctuation marks that resemble modern quotation marks, their form, functions, and usage.

Keywords: punctuation, quotation marks, history, development, language, single quotation marks, double quotation marks

Аннотация. Данная статья посвящена эволюции возникновения кавычек в рукописях и печатных книгах. Авторами прослеживается появление первых пунктуационных знаков, которые напоминали современные кавычки, их форму, либо функции.

Ключевые слова: пунктуация, кавычки, история, развитие, язык, одиночные кавычки, двойные кавычки

Пунктуационные знаки являются важным средством организации текста. Трудно себе представить любой текст, в том числе и художественный, без графических знаков, которые расчленяют текст с точки зрения интонации и смысла. Расстановка пунктуационных знаков помогает понять авторский замысел, с помощью пунктуационных маркеров автор точнее передает свои мысли и чувства.

В пунктуационной системе любого языка, как и в самом языке, происходят постоянные процессы, вызывающие возникновение новых тенденций. В узусе

знаков препинания отмечается либо сужение функций, которые исчезают из практики, либо расширение функций, когда исчезнувшие функции передаются другим знакам препинания.

В узусе кавычек также наблюдаются новые тенденции, которые необходимо изучать, ведь любой грамотный человек должен владеть пунктуационным искусством. Школьники и студенты, к сожалению, чаще всего в письменном английском языке используют правила русской пунктуации, хотя это разные системы пунктуации.

В отечественной лингвистической науке на данном этапе ее развития существует не так много работ, посвященных рассматриваемому вопросу. Однако среди них можно выделить работы, посвященные истории возникновения знаков препинания [1]; использованию пунктуационных знаков как средств экспрессивного синтаксиса [2] и т.д.

Среди разнообразия знаков препинания, кавычкам отведено отдельное место. Функции, типы кавычек и их роль в художественном произведении рассмотрены такими исследователями, как Е. М. Хакимовым; Л.В. Щербой; А.М. Пешковским; Н.А. Кобриной, Л.В. Малаховским и т.д.

Одной из самых поздних работ, на наш взгляд, является работа Л.У. Арапиевой (1985). В своем автореферате Л.У. Арапиева подчеркивает, что «пунктуация (система знаков препинания) - это особая семиологическая система, имеющая исключительно важное значение как средство наиболее полной передачи на письме всех тех особенностей и оттенков синтаксическо-семантического и стилистического характера, которые присущи устной речи. Поэтому одним из основных вопросов изучения пунктуации любого языка является детальное исследование тех двух основных функций, которые вообще выполняют пунктуационные системы, а именно: 1) адекватная реализация (отражение) и уточнение на письме синтаксических отношений и 2) выражение на письме, пока

еще мало изученных, стилистических оттенков данного речевого произведения» [3, с. 9].

Данная статья посвящена истории кавычек. Целью нашего исследования явилась попытка собрать воедино известную информацию об этом знаке, которая рассмотрена в зарубежной и отечественной научной литературе. Авторами планируется в дальнейшем публикация работы, посвященной узусу кавычек в художественной литературе XX-XXI века.

В современном языкознании кавычками называют «парный знак препинания, который употребляется для выделения прямой речи, цитат, отсылок, названий литературных произведений, газет, журналов, предприятий, а также отдельных слов, если они включаются в текст не в своем обычном значении, используются в ироническом смысле, предлагаются впервые или, наоборот, как устаревшие и т.п.» [4].

В английском языке кавычки имеют несколько названий: quotation marks, quotes, quote marks, speech marks и inverted commas [5].

Толковый словарь Collins дает следующее определение кавычкам: “punctuation marks used in writing show where speech or a quotation begins and ends. They are usually written or printed as (` ') and (“ ”)” («пунктуационные знаки, используются в письменной речи для выделения прямой речи или цитации» - *перевод наш*) [6].

Еще один британский толковый словарь Merriam-Webster определяет кавычки как “one of a pair of punctuation marks “ ” or ‘ ’ that are used to show the beginning and the end of a quotation, to show that something is a title, to show that a word or phrase is being used in a special way, etc.” («парный пунктуационный знак “ ” или ‘ ’, используемый для того, чтобы показать начало и конец цитирования, для выделения названия, слова или фразы, которые используются особым образом» - *перевод наш*) [7].

Таким образом, как видим, кавычки рассматриваются с двух аспектов: как орфографический знак и как средство выражения художественной образности. Например, Б.С. Шварцкопф, акцентируя внимание на том, что кавычки анализируются со стороны обозначения «чужой речи» или общепринятых условных наименований, рассматривает кавычки как средство выражения «оценки речи», основанной на эмоциональности/экспрессивности, своего рода «стилистической или семантической пометы слова» [8, с.192].

Как показывает исследование впервые употребление знаков препинания относится к V в. до н.э. В этот период драматург Еврипид ставил остроконечный знак, возможно, произошедший от ламбды (<), подчеркивая этим перемену говорящего лица; философ Платон иногда заканчивал разделы своих книг знаком, аналогичным современному двоеточию. Появление первого значимого знака препинания связано с именем философа Аристофана, жившего в IV в. до н.э. Этот значимый маркер назывался параграфос, который представлял собой короткую горизонтальную линию внизу у начала строки. Применялся знак для указания на изменение смыслового значения и, кроме того, на новый, весьма объемный раздел текста, который в настоящее время называется нами параграф, хотя обозначаем другим знаком (§).

Со II века до н.э. начинают использовать пунктуационные маркеры для деления текста на меньшие смысловые отрезки. Глава Александрийской библиотеки, грамматист, а также лексикограф, создал пунктуационную систему из трех точек: точка внизу (комма) ставилась в конце самого короткого отрезка; точка вверху (периодос) делила текст на большие отрезки, а точка в центре (колон) на средние отрезки.

Аристофаном, предполагают ученые, созданы многие другие пунктуационные знаки: дефис для написания составных слов, наклонная черта, которую ставили возле слов с неясным значением. Однако эти знаки не стали использоваться широко, они были спорадическими и ставились бессистемно. Первым кто реформировал

систему Аристофана стал англосаксонский ученый по имени Алкуин (735-804 гг.). Он руководил придворной школой в Аахене (сейчас город в Германии). Алкуин сделал несколько добавлений. Именно он ввёл в обиход *punktum* (.) и *puktumversus* (;) для обозначения пауз и изменения интонации. Но, несмотря на эти усовершенствования, системность в использовании знаков так и не была достигнута, и лишь в XV в. венецианский печатник Альдус Мануцио стал вводить в печатаемые им книги знаки пауз, вдоха, изменения интонации, а наиболее часто употребляемыми были точка, точка с запятой, двоеточие.

Английский драматург Бен Джонсон в своей книге «Английская грамматика» (конец XVI в.) впервые поднял вопрос о роли знаков препинания в синтаксическом плане.

К началу XVII в. большинство современных знаков уже было введено в письменную практику. В первом издании В. Шекспира (1623) уже используется точка, запятая, точка с запятой, двоеточие, вопросительный и восклицательный знаки. В конце столетия в английской пунктуации появились кавычки. История происхождения кавычек в английском языке очень интересна, полна тайн и загадок. До сих пор никому не удалось установить точный временной отрезок, в котором впервые использовались современные кавычки. Английский исследователь истории возникновения кавычек Р. Финнеган говорит о том, что первые кавычки появились в переводе Лютера «Старого Завета» в 1534 году. Однако, позже, в XVI столетии, в переводе Уильяма Тиндаля «Нового Завета», кавычки не были использованы, а перед цитатами ставилось только двоеточие. Происхождение кавычек, какими мы их знаем сегодня, по мнению ученого, начинается с маленького графического знака «>», имеющего форму наконечника стрелы. Данный знак известен как *diplē* («двойной») и цель его использования составляла в обрамлении цитат, а также в качестве сигнала для привлечения внимания читателя к какому-либо аспекту текста. Этот знак встречается еще в ранних греческих рукописях, и используется сначала для обозначения комментариев. Постепенно знак *diplē* «>», из-за своей

перегруженности по функциям употребления в текстах, заменяется простыми двойными запятыми (,,) и наклонной косой чертой (/) [10].

Как указывает Р. Скелтон до изобретения кавычек в английском языке прямая речь начиналась с заглавной буквы и отделялась от слов автора запятой [11, p.52]: And the Apostoles said unto the Lord, Increase our faith. Он утверждал, что в древних рукописях нет никаких знаков, которые бы напоминали современные кавычки. Сэр Эрнест Гауэрс писал, что в Библиях он их также не нашел, кроме того, добавляет он, и в литературе XVIII в. они также им не обнаружены [12, p.254]. С последним его утверждением, на наш взгляд, согласиться нельзя, так как кавычки существовали задолго до XVIII века. Возможно, автор имеет в виду английскую литературу XVIII в., тогда это вполне возможно, так как Эрик Партридж считал, что регулярное употребление кавычек наблюдается в английском письме с конца XIX в. [13, p.].

Исследуя печатные работы, Д. МакМертри пришел к выводу, что кавычки впервые появились во Франции около 1580-1590 гг. Отсюда, считает он, они распространились в другие страны [14, p.134]. Однако Р. Скелтон писал, что в книге “Morel of Paris” (De Vinne), которая была отпечатана ранее 1557 г., имеются специальные символы, употребляющиеся французами в качестве кавычек (15, p.117). Следовательно, кавычки возникли на 20 с лишним лет раньше, чем указывает МакМертри. Символы, обозначающие кавычки у французов, имели форму (« »), немцы же использовали форму (" ").

В английском языке кавычки, по словам Р. Скелтона, возникли значительно позже, и. первоначально англичане использовали только перевернутые запятые, которые ставились перед цитатой. Их можно увидеть, по словам П. Симпсона, в одном или в двух местах у Шекспира [16, p.101]. Перевернутые запятые представляют цитату. Позже для закрывающего знака использовали два апострофа. Поэтому П. Фозт прав, когда пишет, что современные кавычки не являются по происхождению inverted commas, так как ранние их формы многообразны. Он

считает, что использованием кавычек мы обязаны книгопечатникам, которые применяли их для своих удобств [17].

Еще один исследователь появления кавычек К. Хьюстон говорит о том, что первые современные кавычки появились в небольшой книге с длинным названием Ионна Фишера, которая была опубликована в 1525 году. В тексте данной книги встречаются кавычки как в форме двух запятых внизу текста (,,), так и перевернутые (“). К концу XVI века перевернутые запятые (“) уже используются в левой кромке каждой строки цитаты и для указания прямой речи. Появление в XVIII веке жанра романа способствовало широкому употреблению перевернутых запятых для того, чтобы отделить речь от повествования. А в эпистолярном романе С. Ричардсона «Кларисса» в 1748 году впервые автор использует знак ('), который помещается в месте начала цитирования или как знак закрытия кавычек. В XIX веке роль двойной запятой (,,) начинает постепенно снижаться. Печатники по обеим сторонам Атлантики соглашались использовать парные кавычки (“ ”). Прямая речь заключается в двойные кавычки (“ ”), а косвенная отделяется их эквивалентом, одинарными кавычками (‘ ’). Различные технические термины, ироничные высказывания, слова, которые должны были быть изолированы от обычного текста, чаще всего заключаются в двойные кавычки. Однако, по утверждению исследователя, «беда пришла из-за океана» (“But trouble was brewing across the pond”). В прошлом столетии британские писатели стали прямую речь заключать в одинарные кавычки, а косвенную – в двойные, в то время, как их американские коллеги делали наоборот [18].

По словам Г. Вэллинза, хотя чаще всего возникновение современных кавычек и относят к XVI в., однако во многих английских книгах, написанных намного позже их возникновения, часто кавычки опущены, например, в текстах 1884 г., 1611 г. они отсутствуют [19, р. 115]. Таким образом, мы видим, что до конца XVIII в. книгопечатники свободно обходились без кавычек. Согласно Эрику Партриджу,

широко этот пунктуационный маркер стал использоваться в Англии с 1893 г. В старых же книгах предпочитали употреблять курсивный шрифт.

Значение кавычек со временем несколько расширяется. Если раньше использовали их исключительно для слов говорящего и для цитируемых отрывков, то в XX в. они применяются также для обозначения выражений, которые являются специальными, особенными. Автор, пишет Г. Самми, употребляя такое выражение, желает «избавить себя от ответственности» [20, p.40].

В английских текстах, как указано выше, часто встречаются и одиночные, и двойные кавычки. И у тех, и у других имеется определенное значение. Например, одиночные кавычки употребляются для прямой речи внутри прямой речи. Например: The dictionary tells us that “the words, ‘freedom’ and ‘liberty’ though often interchanged, are distinct in some of their applications”. Для прямой речи в диалоге используются двойные кавычки: “Come on,” he said, хотя Г. Кэри считает, что разницы в употреблении этих двух видов кавычек нет. Он пишет, что одиночные кавычки употребляются внутри двойных и наоборот, т.е. кому что нравится [21, с.195].

Чаще всего двойные и одиночные кавычки рассматриваются в английском языке как взаимозаменяемые. Однако, опираясь на собственное исследование, Л.У. Арапиева доказывает, что оба вида кавычек призваны выполнять разные семантико-стилистические функции, хотя, разумеется, в текстологическом (и шире филологическом) исследовании нельзя исходить из наличия своеобразной «китайской стены», разделяющей смежные языковые явления [22, с. 10-12]. Сопоставив 30 отдельных изданий романа Джона Голсуорси «Собственник», Л.У. Арапиева не обнаружила последовательного различия двойных и одиночных кавычек. Однако она все-таки считает, что одиночные и двойные кавычки не должны взаимозаменяться. Для того, чтобы попытаться определить содержание, смысл, семантику одиночных кавычек, Л.У. Арапиева напоминает, что в новейшей

английской литературе введен особый термин для обозначения одиночных кавычек – scare quotes. То scare значит «насторожить», «предупредить». Можно сказать, что это «предупредительные» кавычки, которые предупреждают читающего о том, что слово (или словосочетание), заключенное в одиночные кавычки, употреблено:

1. Не в своем обычном значении:

Not far off, listening to a lady in brown, his only
on Soams, pale and well-shaved, dark-haired rather
bald, had poked his chin up sideways, carrying his
nose with that afore said appearance of ‘sniff’, though
despising the egg which he knew he could not digest.

2. Создано и введено в речь самим автором и не является
принадлежностью общего языка:

If the proximate thing-meant be described as a thing,
i.e. by a noun, the description will take the form of an
abstract, e.g. ‘the treeness’ or ‘the being tree’ of
younger tree.

3. Что уже к существующему слову у автора особое отношение:

A still graver defect of the current definition
of speech is that it makes no allusion to ‘things’.

Значение и функции двойных кавычек, считает Л.У. Арапиева, заключаются в том, что они почти всегда употребляются для обозначения «чужой» речи или «чужого» высказывания.

References

1. Гольцова Н.Г. Из истории знаков препинания [Электронный ресурс] URL: http://www.znaki-pr.ru/texts/history_of_punctuation_marks.html (Дата обращения 15.10.15)
2. Валгина 1971; Кувашова 2001; Реформатский, 1963; Шварцкопф http://www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/schwarzkopf/28_123 и др.)
3. Арапиева Л.У. Теория и практика системы знаков препинания в английском языке: Автореф. дис... канд. филол. наук. – М., 1985. – 20 с.
4. Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И., Цапукевич В.В. Современный русский язык. – М.: Высшая школа, 1971
5. [Электронный ресурс] URL: <http://www.is.wayne.edu/MNISSANI/cr/punctuation.pdf> (Дата обращения 15.10.16)
6. [Электронный ресурс] URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/quotation-marks?showCookiePolicy=true> (Дата обращения 15.10.15).
7. [Электронный ресурс] URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/quotation%20mark> (Дата обращения 15.10.15).
8. Шварцкопф Б.С. Современная русская пунктуация: система и ее функционирование. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
9. Шапиро А.Б. Основы русской пунктуации / А.Б. Шапиро. – М.: Изд-во АН СССР, 1955. – 396 с.
10. Finnegan R. Why Do We Quote? The Culture and History of Quotation [Электронный ресурс] URL: <http://books.openedition.org/obp/921> (Дата обращения: 12.10.15)
11. Skelton R. Modern English Punctuation. – London: Pitman, 1933. – P. 157-162.
12. Gowers E. Plain words. A Guide to the Use of English. – London: Her Majesty's Stationary Office, 1954. – 272 pp.
13. Partridge E. You have a Point there. – London: Humilton, 1955. – 230

pp.

14. McMurtrie D.C. The Origin and Development of the Marks of
Quotations // The Library.V.2, No.2, 1921.

15. Skelton R. Modern English Punctuation. – London: Pitman, 1933. – P. 157-162.

16. Simpson P. Shakespearean Punctuation. – Oxford: Clarendon Press, 1911. –109
pp.

17. Foat P.W.G. Punctuation in MSS and Printed Books // Notes and Queries,19
Aug., 1905. P. 144-145.

18. Houston K. The Long and Fascinating History of Quotation Marks. [

Электронный ресурс] URL:
http://www.slate.com/blogs/lexicon_valley/2015/01/30/quotation_marks_long_and_fascinating_history_includes_arrows_diples_and.html (Дата обращения 2.10.15)

19. Vallins G.H. Better English. – London: Pan Books, 1953. 239 pp.

20. Summey G. Modern Punctuation. – New York: Oxford Univ. Press, 1919. –265
pp.

21. Carey G.V. Mind the Stop. A Brief Guide to Punctuation with a Note of Proof
Correction. – Cambridge: Univ. Press, 1958. –130 pp.

22. Арапиева Л.У. Теория и практика системы знаков препинания в
английском языке: Автореф. дис...канд. филол. наук. – М., 1985.– 20 с.

SECTION 2. EDUCATIONAL MEASUREMENT AND EVALUATION

UDC 378.4

Zhukova V.I. Pedagogical technologies that contribute to the formation of the communicative competence

Педагогические технологии, способствующие формированию коммуникативной компетенции

Zhukova Valeria Igorevna

Siberian Federal University, Krasnoyarsk
valera.zhukova2012@yandex.ru

Жукова Валерия Игоревна

Сибирский федеральный университет, г. Красноярск

Abstract: The choice of educational technologies, which contribute to the formation of professional competencies for the production of competent human resources is an actual problem, it involved a large number of psychologists and educators. Research on the subject, said the lack of quality education, due to the wrong choice of educational technologies. All this suggests that the required modernization of old, or the search for new technologies that contribute to the formation of professional competencies, including communication.

Keywords: educational process, age features, communicative competence, pedagogical techniques.

Аннотация: Подбор образовательных технологий, способствующих формированию профессиональных компетенций для выпуска конкурентноспособных кадров, является актуальной проблемой, ею занимаются большое количество психологов и педагогов. В исследованиях, посвященных данной теме, говорится о недостаточном качестве образования, вызванным неверным подбором обучающих технологий. Все вышесказанное говорит о том, что требуется модернизация старых или поиск новых технологий, способствующих формированию профессиональных компетенций, в том числе и коммуникативной.

Ключевые слова: учебный процесс, возрастные особенности, коммуникативная компетенция, педагогические технологии.

В Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» 2013 – 2020гг. отмечается, что современному обществу нужны образованные высоконравственные компетентные люди, обладающие высоким уровнем сформированности различных культур. Для достижения этого требования произошла перестройка стандартов образования высших учебных заведений на

компетентностный подход, суть которого заключается в усилении ориентации на результаты образования как системообразующего компонента конструкции стандарта.

В последнее время главной и основной функцией любого образовательного учреждения является подготовка конкурентоспособного специалиста-профессионала. В России до сих пор ощущается дефицит квалифицированных конкурентно-способных кадров, особенно это касается подготовки педагогов профессионального обучения, в связи с тем, что в настоящее время идет особый спрос государства на подготовку выпускников средних профессиональных и высших образовательных учреждений.

К тому же современное общество все с большим энтузиазмом требует социальноподкованных граждан, свободно лавирующих в многообразии компетенций. С каждым годом все больше и больше возрастает спрос на личность, как на компонент социальной среды, владеющую совокупностью политической и социально-экономической, социально-коммуникативной, поликультурной, информационно-инструментальной и индивидуально-личностной компетенциями, то есть способную к конкуренции в знаниях, умениях и навыках.

Образование еще не может в должной мере решить проблему «кадрового голода», обусловленного новыми требованиями к уровню квалификации работников. Многое зависит от выбора наиболее эффективной технологии обучения специалистов, приводящей к повышению их компетентности за счет качественного образования, улучшению их профессионально-квалификационных характеристик.

Важнейшей качественной характеристикой, позволяющей личности реализовать свои потребности в социальном и профессиональном признании, выступает коммуникативная компетентность. Особенностью коммуникативной компетентности является её способность формирования успешной деятельности личности в меняющихся условиях социального окружения. Поэтому её формирование является одним из главных направлений в современном образовании.

Для достижения целей формирования коммуникативной компетенции у студентов незаменимым ресурсом становится учебный процесс, понимаемый и как педагогическая система, и как форма организации взаимодействия (В.В. Краевский, В.В. Давыдов, С.Л. Выготский). Формирование коммуникативной компетенции в учебном процессе осуществляется в рамках диалогового общения как между педагогом и студентом, так и между самими студентами, при этом у последних значимость формирования коммуникативной компетенции, также, определяется переходом в новый возрастной период, в котором осуществляются сложные процессы развития самосознания и самоутверждения (Н.А.Зимняя, Б.Г.Ананьев, И.С. Кон, З.Ф. Исаева). Однако в ряде психолого-педагогических исследований отмечается тот факт, что при подготовке и проведении занятий в образовательном процессе высших учебных заведений отсутствует учет возрастных особенностей студентов.

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов (В.П. Беспалько, А.С. Вербицкого, В.В. Гузеева, А.Е. Денисова, Т.А. Ильина, П. Митчел, А.И. Яковлева и др.) свидетельствует о том, что педагогика в своем традиционном виде дополняется современными технологиями обучения. Технологизация образования процесс закономерный начинается с освоения методов постановки целей в педагогической и управленческой деятельности, т.к. подобрать эффективную образовательную технологию можно только в том случае, когда точно известен конечный результат и стартовые условия.

Если раньше стоял вопрос о целесообразности педагогических технологий в целом, то на сегодняшний день умы педагогов озадачены вопросом: какая образовательная технология нужна, чтобы получить достаточный результат обучения. При этом ученые солидарны в том, что при подборе образовательных технологий вуза необходимо учитывать возрастные особенности студенческого возраста (И.А. Зимняя, Т.А.Ладыженская, А.В.Хуторской) и компетенции, на которые они направлены (Н.А.Зимняя, Б.Г.Ананьев, И.С. Кон, З.Ф. Исаева).

Анализ выше перечисленной литературы и изучение опыта работы образовательных учреждений в области обеспечения методическими разработками, учитывающими современные требования к подготовке педагогов профессионального обучения показал практическое отсутствие соответствующего обеспечения формирования компетенций как в целом так и по отдельным дисциплинам.

Из выше сказанного вытекает противоречие между потребностью государства, общества в подготовке конкурентноспособного выпускника с сформированными компетенциями и отсутствием в образовательном процессе соответствующих педагогических технологий, направленных на это. Данное противоречие определило ход нашего дальнейшего исследования.

В Российской Федерации в качестве программы развития вузов выбрана Болонская программа. Переход на Болонские принципы, предполагает внедрение в вузе двухуровневой модели подготовки (бакалавр, магистр), системы, опирающейся на структуру образовательных стандартов компетентностного типа – стандартов, формируемых на основе проектирования результатов обучения. Так, вузы России с недавних пор преступили к перестройке своей образовательной системы, не смотря на наличие некоторых противоречий.

На сегодняшний день, учебный процесс в вузе организован так, чтобы обеспечить выполнение требований к специалисту, изложенных в государственном образовательном стандарте. Обучение студентов ведется по учебным планам. Учебный план - основной документ, в соответствии с которым в университете осуществляется организация учебного процесса по подготовке инженеров конкретной специальности в течение всего периода обучения студентов в вузе. Учебный план содержит: перечень изучаемых дисциплин; объемы часов, отводимых на изучение предусмотренных планом дисциплин; установленные формы контроля.

Аудиторные занятия, прописанные в учебном плане, у студентов проводятся в нескольких формах: лекции, практические, семинарские и лабораторные занятия –

для студентов всех возрастов. Также в учебный план входят консультации, написание курсовых и дипломных работ – для студентов второго курса и выше.

По окончании каждого семестра проводится экзаменационная сессия, к которой допускаются студенты не имеющие академических задолжностей. Студентов, успешно сдавших экзамены по всем предметам, переводят на следующий курс, остальных – отчисляют.

На базе изученного, нами сформулированы следующие особенности организации учебного процесса в ВУЗе:

- новая организация учебного процесса;
- рост интерактивных методов работы;
- рост самостоятельной работы
- отличные от школьных виды аудиторных занятий;
- модульность содержания учебного процесса;
- направленность результатов обучения на компетентностный подход.

Стоит отметить, что в процессе обучения, начиная с первого курса, учащийся развивается согласно своим возрастным особенностям. Так, только к концу четвертого курса у студентов формируются четкие практические установки на будущий род деятельности, проявляются новые, становящиеся все более актуальными, ценности, связанные с материальным и семейным положением.

Путем анализа психолого-педагогической литературы (Б.Г. Ананьев, В.И. Слободчиков, И.С. Кон и др.) нами были выведены следующие возрастные особенности студенческого возраста:

- потребность в самоопределении, самопознании и самоутверждении;
- высокая познавательная мотивация;
- активное творческое мышление;
- наивысшая социальная активность;
- гармоничное сочетание интеллектуальной и социальной зрелости;
- способность к рефлексии;

- дифференцированность эмоционального состояния;
- направленность на деятельность.

Делая акцент на последнем, можно говорить о необходимости выявления педагогических технологий, учитывающих возрастные особенности, а также особенности ориентации в вузе.

Все вышеперечисленное сопровождается внедрением нового подхода к профессиональной подготовке человека, обученного действовать активно и конструктивно, - компетентностного подхода, развивающегося при формировании образовательных систем.

Как отмечают специалисты (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Р. Уайт, Дж. Равен, В.В. Сериков), «построение образовательного процесса на основе компетентностного подхода предполагает»:

- постановку образовательных целей в контексте развития у студента способности самостоятельно решать проблемы в сфере профессиональной деятельности;
- отбор содержания профессиональной подготовки в образовательном процессе, который опирается на целостное представление о совокупности учебно-профессиональных задач;
- организацию образовательного процесса, которая направлена на создание условий для формирования у студентов опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, организационных, нравственных и иных проблем профессиональной деятельности;
- оценку достигнутых результатов, которая предполагает альтернативу проверке нормированных содержательных единиц – оценку компетентности студента».

Обучение в рамках компетентностного подхода также предполагает учет возрастных особенностей студентов, ведь современные студенты – это, прежде всего, молодые люди в возрасте от 18 до 25 лет, преодолевающие по окончании

ВУЗа фазу юности и переходящие в фазу взрослости. Именно в пору студенческого возраста наблюдается пик эмоциональной дифференцированности реакций, повышение самоконтроля и саморегуляции. Все вышеназванные особенности в большей или меньшей степени, в зависимости от возраста студента, позволяют овладевать какими-либо компетенциями. [4]

Качество образования при компетентностном подходе подразумевает оценивание с позиции соответствия подготовленного вузом специалиста целой совокупности компетенций.

Вопросами разработки компетентностного подхода занимались как русские ученые (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, О.Е. Лебедев, В.В. Сериков), так и зарубежные (Р. Уайт, Дж. Равен, Жак Делор и др.) В качестве основных единиц обновления компетентностного подхода выступают понятия компетентности и компетенции. Они становятся показателями оценки качества профессионального образования.

В толковом словаре под редакцией Д.И. Ушакова видны различия между понятиями компетентность и компетенция: «компетентность - осведомлённость, авторитетность; компетенция - круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий». [12]

Мы придерживаемся мнения А.М. Хуторского, который считает, что компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетентность же, согласно А.В. Хуторскому, это владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. [13]

Существование человечества немыслимо вне коммуникативной деятельности. Это объясняется тем, что во время коммуникации человек усваивает

общечеловеческий опыт, ценности, знания и способы деятельности. Таким образом, человек формируется как личность и субъект деятельности. В этом смысле общение становится важнейшим фактором развития личности. Коммуникативная компетенция как раз нацелена на развитие личности с коммуникативной стороны.

Р. П. Мильруд рассматривает коммуникативную компетенцию как демонстрируемую область успешной коммуникативной деятельности на основе усвоенных средств и стратегий речевого общения, подкрепляемые языковыми навыками и речевыми умениями. [5]

Многие исследователи, посвятившие свои труды феномену «коммуникативной компетенции», рассматривают его компонентный состав и структуру неоднозначно. Так, некоторые (Е.М. Кузьмина, Л.М. Митина, Л.А Петровская), изучая структуру коммуникативной компетенции, выделяют наиболее обобщенные компоненты, которые также следует учитывать в нашем исследовании:

- когнитивный компонент (знания закономерностей и принципов коммуникативной деятельности);
- социальный компонент (способность к общению, ведению дискуссий, восприятию критики);
- методический компонент (способность и готовность к самостоятельному применению освоенных методов коммуникации);
- организационный компонент (способность и готовность самостоятельно организовывать коммуникативную деятельность);
- рефлексивный (способность к саморегуляции и самоанализу коммуникативной деятельности).

Рассматривая структуру коммуникативной компетенции, учитывая мнения ряда исследователей (Л.М. Митина, Л.А Петровская), главной составляющей коммуникативной компетенции является деятельностный блок, включающий в себя знания, умения и навыки общения. В то же время другие исследователи (А.К. Болотова, Ю.М. Жуков, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина) считают, что помимо

операционного блока обязательно должна быть система внутренних ресурсов, включающая в себя способности, качества, установки, ценностные ориентации, при этом будем понимать операционный и деятельностный как синонимы.

Опираясь на вышесказанное, а именно на лидирующую позицию деятельностного блока в структуре коммуникативной компетенции, можно говорить о необходимости поиска определенных педагогических технологий, способствующих формированию данного компонента при соответствии учебного процесса стандарту профессионального образования.

Проводя наше исследование, рассматривая его в рамках системного подхода педагогики, имеет смысл говорить о понятии педагогической системы.

Так, по мнению В.А. Сластенина, под педагогической системой можно понимать множество взаимосвязанных структурных компонентов, объединенных единой образовательной целью развития личности и функционирующих в целостном педагогическом процессе. [11]

Интегрально другое видение у В.П. Беспалько, который определяет педагогические системы как «системы, в которых осуществляются педагогические процессы». Развивая данное определение, он пишет: «Под педагогической системой мы понимаем определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами». [1]

Особым компонентом педагогических систем являются педагогические технологии.

М. Чошанов раскрывает данное понятие совершенно с другой стороны, давая более точное определение. Так, технология относится к процессуальной категории; она может быть представлена как совокупность методов изменения состояния объекта. Технология направлена на проектирование и использование эффективных и экономических процессов. [15]

В педагогике термин «технология» в самом общем смысле означает пути и средства достижения заданной цели обучения или воспитания.

Технологический подход к воспитанию и обучению как новое направление, зародившееся в 60-70-е гг. XX в., привлек педагогов-практиков идеей полной управляемости учебно-воспитательным процессом.

Непосредственно проблема педагогических технологий обучения раскрывалась в работах В.П. Беспалько, И.В. Борисовой, А.С. Вербицкого, А.М. Воронина, А.Е. Денисова, Т.А. Ильиной, Г.В. Латышева, В.В. Серикова, В.Д. Симоненко, А.И. Яковлева, Ф. Янушкевича и др.

Изучение сущности и содержания педагогических технологий как зарубежными, так и отечественными учеными, практиками-технологами позволило получить более полное представление о педагогических технологиях, как на методологическом, так и на практическом уровне.

Термин «педагогические технологии» зародился тридцать лет назад в американской педагогике. С тех пор в мировой практике встречается множество трактовок данного понятия, среди которых нами были выделены наиболее емкие, на наш взгляд, определения.

Американский педагог - П.Митчелл, описывает педагогические технологии как область исследования теории и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогической системы для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов. [6]

Другое видение у советских ученых, так В.П. Беспалько дает очень краткое, но емкое определение изучаемому понятию: педагогическая технология — это содержательная техника реализации учебного процесса. [1]

В качестве ключевой трактовки нашего исследования нами был выбран вариант, предложенный В.А. Сластёниным: педагогическая технология — это последовательная, взаимосвязанная система действий педагога и учащихся,

направленных на достижение диагностически поставленных педагогических целей.
[10]

Количество современных педагогических технологий достаточно велико – около 100. Всё это многообразие, так или иначе, отвечает различным требованиям, то есть каждая технология соответствует определенной классификации, которых также огромное количество. В основу каждой классификации учеными и педагогами были положены различные критерии.

Так, В.П.Беспалько классифицирует педагогические технологии по:

- типу организации и управления познавательной деятельностью;
- отношению педагога к ученикам;
- преобладающему методу обучения;
- категории обучающихся. [2]

Абсолютно другую классификацию предлагает Л.Г. Семушина, которая основным критерием определяет подходы к обучению:

- технология программированного обучения;
- технология проблемного обучения;
- технология деятельностного подхода. [10]

Наиболее полная и всесторонне рассмотренная классификация на наш взгляд – классификация Г.К. Селевко, выбранная основной для дальнейшего исследования. Рассматривая педагогические технологии, советский профессор распределяет их по различным подклассификациям:

- по уровню применения;
- по философской основе;
- по ведущему фактору психического развития;
- по научной концепции усвоения опыта;
- по ориентации на личностные структуры;
- по характеру содержания и структуры;
- по типу организации и управления познавательной деятельностью;

- по подходу к ребенку;
- по категории обучающихся;
- по направлению модернизации существующей традиционной системы;
- по организационным формам. [8]

Изучая классификации педагогических технологий, не стоит забывать о их особенностях, а именно о том, что они позволяют создавать гибкую и подвижную структуру учебно-воспитательного процесса, корректируемую на любом ее этапе благодаря наличию постоянной обратной связи.

Фактически педагогическая технология внедряет системный метод сознания с учетом технических и человеческих ресурсов, их взаимодействия.

Стоит отметить, что педагогические технологии в рамках технологического подхода к образовательному процессу должны отвечать ряду требований и включать в себя:

- постановку целей и их максимальное уточнение с ориентацией на достижение результатов;
- профилирование содержания;
- постановку материалов и организация всего хода учебно-воспитательного процесса в соответствии с учебными целями;
- оценку текущих результатов;
- коррекцию компонентов учебного процесса, направленную на достижение целей;
- заключительную оценку результатов и новое целеполагание.

Учитывая требования государственной политики в сфере образования, педагогические технологии должны носить конкретный характер и реализовать следующие цели:

- воспроизводства и развития национальной культуры;
- воспроизводства статуса государства на мировом рынке;

— воспроизводства человеческого капитала в соответствии с потребностями экономики страны;

— удовлетворения личной образовательной потребности исходя из особенностей культуры и этапов социализации личности.

Из приведенных выше, а также, из ряда других изученных характеристик и их составляющих, нами выделены наиболее существенные признаки педагогических технологий:

— технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основу которого положена определенная методологическая, дидактическая, психологическая, философская позиция авторов или авторского коллектива;

— технологическая цепочка составляющих ее действий, операций и связей реализуется в полном соответствии с принятыми целевыми установками и конкретными ожидаемыми результатами;

— технология обучения предусматривает взаимосвязанную деятельность педагога и обучающегося с учетом возможностей индивидуализации и дифференциации обучения, и использования технических, в том числе компьютерных средств обучения;

— любая технология обучения разрабатывается и реализуется как решение многокритериальной задачи с получением максимальных планируемых результатов при минимуме затрачиваемых на это средств и труда;

— педагогические технологии планируются с учетом того, что они могут быть воспроизведены любым педагогом и обеспечат достижение намеченных результатов всеми учащимися;

— технологии обучения непременно включают в себя различные диагностические (дидактические, психологические, социометрические и др.) процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности субъектов педагогического процесса.

В современном мире насчитывают более ста педагогических технологий. Определяя педагогические технологии, удовлетворяющие особенностям организации учебного процесса в вузе и подходящих структуре коммуникативной компетенции, нами были выделены следующие характерные черты, которым должны соответствовать технологии, направленные на формирование коммуникативной компетенции:

- интерактивная направленность;
- преобладание коллективной работы;
- вовлечение различных способов учебной деятельности;
- компактное представление большого объема информации;
- усиление визуального восприятия;
- активизация познавательной деятельности студентов.

На наш взгляд, среди всего многообразия педагогических технологий, удовлетворяют названным чертам следующие:

- технология проектного обучения;
- технология коллективного взаимообучения;
- технология проблемного обучения;
- технологии интерактивного обучения: кейс-технология и игровая технология.

Рассмотрим каждую из выявленных технологий поподробнее.

1. Технология проектного обучения

Разработчиком данной технологии является Джон Дьюи, который утверждает, что образовательная технология должна способствовать раскрытию субъектного опыта ученика: формированию лично значимых для него способов учебной работы; овладению умениями самообразования. Согласно этой технологии, каждый учащийся должен иметь возможность реальной деятельности (работы), в которой он может не только проявить свою индивидуальность, но и обогатить ее.

Цель проектного обучения состоит в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

В основе проектной технологии лежит принцип взаимодействия педагога и учащегося. Так, на каждой стадии выполнения проектного задания как у педагога, так и у учащегося есть свои миссии. Среди этапов (стадий) проектного обучения выделяют:

- разработка проектного задания (выбор темы проекта, формирование творческих групп, подготовка материалов к исследовательской работе, определение форм выражения итогов проектной деятельности);
- разработка проекта;
- оформление результатов;
- презентация;
- рефлексия.

Таким образом, анализируя вышесказанное, можно говорить о том, что технология проектного обучения направлена на: развитие творческого мышления и коммуникативных способностей, самоорганизацию, умение находить разные пути решения и грамотно владеть ими, развитие исследовательских умений, адекватную оценку проделанной работы (рефлексию). [9]

2. Технология коллективного взаимообучения (КСО)

Коллективным способом обучения (КСО) является такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого.

Среди преимуществ технологии коллективного взаимообучения выделяют:

- совершенствование навыков логического мышления и понимания в результате регулярно повторяющихся упражнений;
- работа в индивидуальном темпе;
- повышение ответственности;
- формирование адекватной самооценки личности, своих возможностей и способностей, достоинств и ограничений;
- более прочное усвоение за счет увеличения числа ассоциативных связей по средствам обсуждения одной информации с несколькими сменными партнерами.

Проектирование обучающей системы по данной технологии включает три этапа:

- подготовка учебного материала;
- ориентация учащихся (формирование и общеучебных умения и навыки в ходе специальных тренинговых занятий, усвоение "правил игры", сообщение целевых установок, указание на характер проработки и способов учета результатов учения);
- ход учебного занятия, разработанный с учетом возрастных особенностей учащихся.

Практическая реализация КСО показывает целесообразность "погружения" учащихся в тему на время, которое необходимо для протекания обучающего цикла, т. е. необходимой совокупности действий обучающего и учащегося, которая приводит последнего к усвоению определенного фрагмента содержания с заранее заданными показателями. [9]

3. Технологии проблемного обучения

Такое обучение основано на получении учащимися новых знаний при решении теоретических и практических задач в создающихся для этого проблемных ситуациях. В каждой из них учащиеся вынуждены самостоятельно искать решение.

Проблемное обучение включает такие этапы:

- осознание общей проблемной ситуации;
- ее анализ, формулировку конкретной проблемы;
- решение (выдвижение, обоснование гипотез, последовательную проверку их);
- проверку правильности решения.

«Единицей» учебного процесса является проблема — скрытое или явное противоречие, присущее вещам, явлениям материального и идеального мира.

Выделяют такие правила создания проблемных ситуаций:

- перед учащимися ставят практическое или теоретическое задание, выполнение которого потребует открытия знаний и овладения новыми умениями;
- задание должно соответствовать интеллектуальным возможностям учащегося;
- проблемное задание дается до объяснения нового материала;
- такими заданиями могут быть: усвоение, формулировка вопроса, практические действия.

Одна и та же проблемная ситуация может быть вызвана различными типами заданий.

В проблемном обучении главным является исследовательский метод — такая организация учебной работы, при которой учащиеся знакомятся с научными методиками добывания знаний, осваивают элементы научных методов, овладевают умением самостоятельно добывать новые знания, планировать поиск и открывать новую для себя зависимость или закономерность. [9]

4. Технологии интерактивного обучения

Интерактивные методы обучения наиболее соответствуют личностно-ориентированному подходу, так как они предполагают со-обучение (коллективное, обучение в сотрудничестве), причем и обучающийся, и педагог являются субъектами учебного процесса. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, лидера группы, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение основано на собственном опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта.

Обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение.

Многообразие форм и методов интерактивного обучения не позволяет в рамках изложения изученных материалов дать детальную характеристику каждого из них. Поэтому далее будут рассмотрены только наиболее общие и часто используемые методы и технологии интерактивного обучения.

4.1 Кейс-стади — особый вид метода анализа конкретных ситуаций, вид учебного занятия, сочетающий в себе несколько методов (самостоятельная работа с научной литературой, учебной информацией, документами; анализ конкретных ситуаций; мозговой штурм; дискуссия; метод проектов и др.) и форм (практического занятия, семинара, деловой или ролевой игры и др.) обучения. Речь идет о таком виде аудиторного занятия, на котором студенты, предварительно изучив информационный пакет учебного материала (кейс), ведут коллективный поиск новых идей, а также определяют оптимальные пути, механизмы и технологии их реализации.

Организация работы с кейсом содержит следующие этапы организации занятия:

— погружение в совместную деятельность;

- организация совместной деятельности;
- анализ и рефлексия совместной деятельности.

На каждом из вышеназванных этапов учащийся развивает и приобретает определенные виды умений. Например, происходит развитие аналитического и творческого мышления; развитие коммуникативных умений, умений слушать и предлагать; также, появляется возможность овладения различными социальными ролями.

4.2 Игровая технология — это форма деятельности людей, воссоздающая те или иные практические ситуации и систему взаимоотношений, одно из средств активизации учебного процесса в системе образования. Выделяют три основные категории игр:

1. Деловые игры. В наиболее общем виде деловую игру можно определить как метод имитации (подражания, изображения, отражения), принятия управленческих решений в различных ситуациях (путем проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам.

2. Ролевая игра — это эффективная отработка вариантов поведения в тех ситуациях, в которых могут оказаться обучающиеся (например, аттестация, защита или презентация какой-либо разработки, конфликт с однокурсниками и др.). Игра позволяет приобрести навыки принятия ответственных и безопасных решений в учебной ситуации. Признаком, отличающим ролевые игры от деловых, является отсутствие системы оценивания по ходу игры.

3. Организационно-деятельностные игры. Являются формами коллективной деятельности, в процессе которой происходит обучение и проектирование новых деятельностных образцов. Такие игры проводятся с целью внедрения новой практики в некоторой профессиональной сфере.

Любая игра состоит из следующих этапов:

- этап подготовки (разработка сценария);

- этап объяснения (ориентация участников);
- этап проведения (процесс игры);
- этап анализа и обобщения (рефлексия, самооценка, выводы из игры).

Опираясь на вышесказанное можно говорить о том, что игровая технология нацелена на формирование коммуникативных умений, овладение различными социальными ролями, развитие образного творческого мышления и самоорганизации, формирование рефлексивного отношения, как к другим участникам, так и к самому себе.[7]

Как мы уже упоминали ранее, выявленные педагогические технологии должны соответствовать ряду требований, прежде всего это: учет основных особенностей студенческого возраста, а также предрасположенность на формирование коммуникативной компетенции студентов.

Можно утверждать, что каждая из изученных нами технологий нацелена на формирование каких-либо вышеупомянутых аспектов. В подтверждение этому мы наглядно покажем взаимосвязь педагогических технологий с особенностями студенческого возраста и компонентами коммуникативной компетенции (таблица 1).

Таблица 1

Направленность педагогических технологий

	Технология проектного обучения	Технология коллектив- ного взаимообуч- ения	Технология проблемног о обучения	Кейс-стади	Игровая технология
Особенности студенческого возраста					
потребность в самоопределении, самопознании, самоутверждении	✓	✓		✓	✓
способность к рефлексии	✓	✓	✓	✓	
направленность на деятельность	✓	✓			✓

высокая познавательная мотивация	✓	✓	✓	✓	
активное творческое мышление	✓		✓	✓	✓
наивысшая социальная активность		✓			✓
Компоненты коммуникативной компетенции (Е.М. Кузьмина, Л.А Петровская, А.В. Хуторской)					
когнитивный компонент (знания закономерностей и принципов коммуникативной деятельности)	✓	✓	✓	✓	✓
социальный компонент (способность к общению, ведению дискуссий, восприятию критики)	✓	✓	✓	✓	✓
методический компонент (способность и готовность к самостоятельному применению освоенных методов коммуникации)	✓	✓	✓	✓	✓
организационный компонент (способность и готовность самостоятельно организовывать коммуникативную деятельность)	✓	✓	✓	✓	✓
рефлексивный (способность к саморегуляции и самоанализу коммуникативной деятельности)	✓	✓	✓	✓	✓

Именно эти технологии, на наш взгляд, в наибольшей степени способствуют формированию коммуникативной компетенции студентов в вузе. По выявленным технологиям составлены методические разработки лекционных и практических занятий, апробация которых доказала достоверность исследования.

References

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения – М.: Академия, 1995. – 412 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии – М.: Педагогика, 1989 – 192 с.
3. Борытко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогические технологии: Учебник для студентов педагогических вузов – Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 276 с.
4. Исаев, И. Е., Слободчиков, В. И. Психология образования человека – М.: Высшая школа, 2002. – 253 с.
5. Мильруд, Р.П. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся – М.: АВС, 2011. – 4-12 с.
6. Митчелл, П. Энциклопедия педагогических средств, коммуникаций и технологий. Лондон, 1978. – 312 с.
7. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М.: Издательский центр "Академия", 2010. – 368 с.
8. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии – М.: Народное образование, 1998. – 151 с.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий – М.: Народное образование, 2006. – 173 с.
10. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в средних специальных учебных заведениях: учебное пособие для преподавательских учреждений СПО – М.: Мастерство, 2001. – 272 с.
11. Сластенин В.А. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576с.
12. Толковый словарь русского языка – М.: Гос. издательство иностранных и национальных слов, 2015. – 4 т.

13. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 416 с.
14. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования – М.: Народное образование, 2006. – 58 – 64 с.
15. Чошанов, М. А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США – М.: Педагогика, 2000. – 86 – 91 с.

SECTION 3. EDUCATIONAL MANAGEMENT: PLANNING, POLICY

UDC 373.31

Labchuk M.V. Model project management as a means of development of co-management in the elementary school

Модель руководства проектами как средство развития соуправления в начальной школе

Labchuk Maria Vladimirovna

Urgpu, Chelyabinsk

Лабчук Мария Владимировна

ЮУрГППУ, г. Челябинск

Abstract: the article presents a model of project management as a tool for the development of self-management educational organization. Co-management is an indispensable sign of a developed team. In the implementation model project management the participants of the educational process will be capable of full co-management.

Key words: co-management, project management, management of a team of elementary school

Аннотация: В статье представлена модель руководства проектами как инструмент развития соуправления образовательной организацией. Соуправление - это неперенный признак развитого коллектива. При реализации модели руководства проектами участники образовательного процесса будут способны к полноценному соуправлению.

Ключевые слова: соуправление, управление проектами, управление коллективом начальной школы

Одним из приоритетных направлений развития образовательной организации в условиях модернизации образования является внедрение государственно-общественного управления.

Школа, как социальный институт, должна предоставить такие условия, при которых каждый заинтересованный субъект образовательного процесса мог оказать влияние на решение проблем образовательной организации. Общественное управление внутри образовательной организации может реализовываться через такие формы как управление, соуправление и самоуправление. Все эти формы могут быть использованы одновременно, но в зависимости от характера задач и различных условий.

В условиях реализации федеральных государственных стандартов начального общего образования, в основу которых заложен системно-деятельностный подход, общественное управление начальной школой, в большей степени, может развиваться через соуправление. Такая форма управления, в основном, осуществляется через реализацию совместных дел или проектов, когда для выработки и принятия решений необходимо участие представителей всех субъектов образовательного процесса. Любой проект это инновация, одним из положительных моментов которой - это «знакомство и вовлечение субъектов образовательного процесса (учеников, родителей, администрации учреждения и т. п.) в реалии данной инновации» [5]. В сотворчестве, содружестве у каждого участника соуправления формируются и развиваются управленческие навыки, повышается мотивация к саморазвитию, конкурентоспособность, а между представителями совместного управления складывается субъект-субъектный тип взаимоотношений. Поэтому руководство проектами нам видится как средство развития совместного управления образовательной организацией.

В связи с изменениями в законодательстве, которые расширили права участников образовательного процесса, в нашей школе модернизировалась структура соуправления (рис.1) Появились новые структурные единицы, разработаны положения функционирования данных органов, что нашло отражение в Уставе и локальных актах школы.

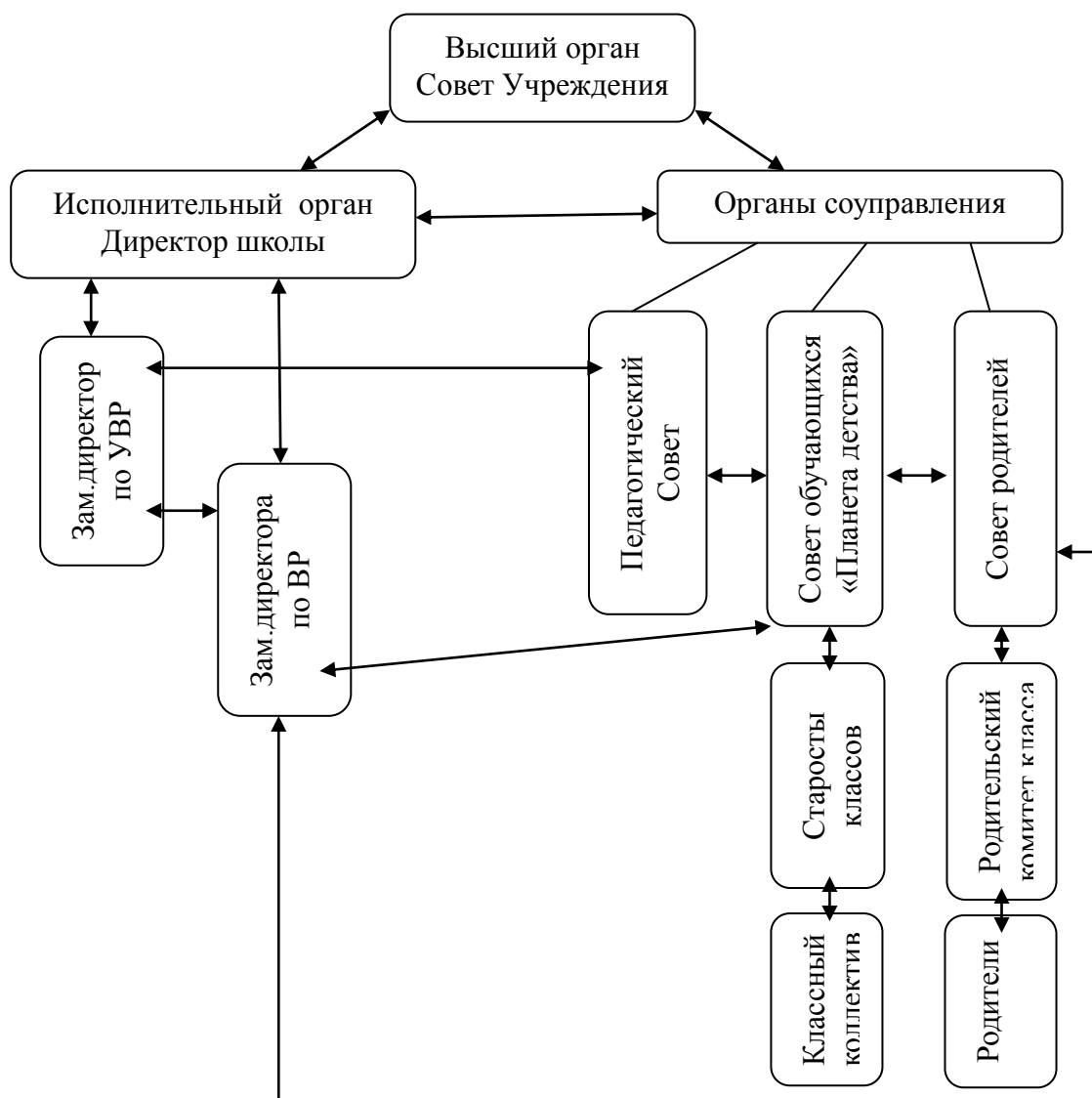


Рисунок 1. Структура соуправления МОУ «Октябрьская НОШ»

В рамках реализации совместных инновационных проектов, которые нашли отражение в Программе развития школы, была разработана модель руководства проектами. (рис.2)

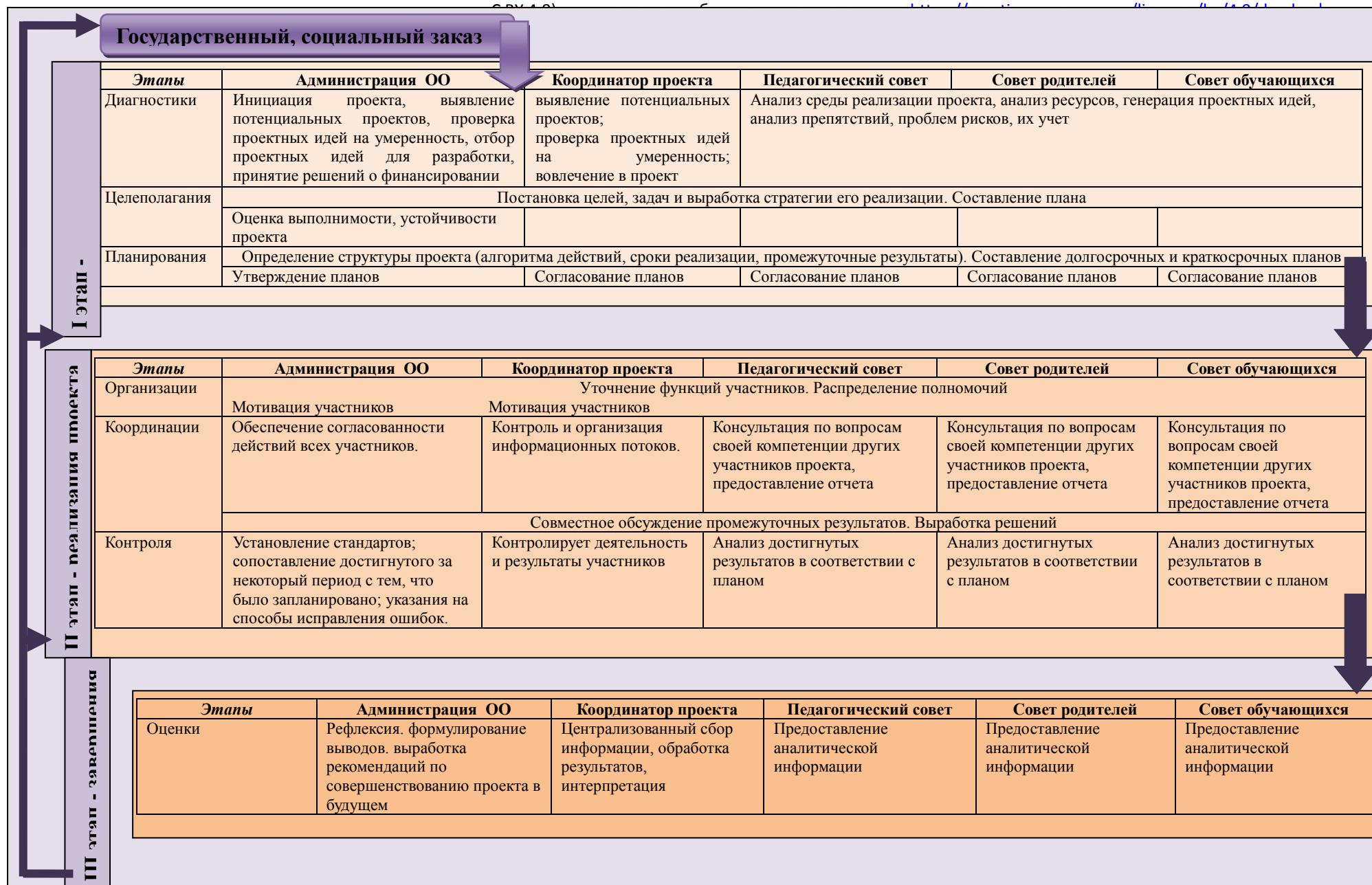


Рисунок 2. Модель руководства проектами

Проект реализуется в три основных этапа, которые подразделяются на стадии. В модели прописан функционал каждого участника образовательного проекта.

Рассмотрим функционирование модели на примере реализации проекта «Школьный пресс-центр газеты «Всезнайка». Данная программа курса внеурочной деятельности «Юный журналист» впервые разработана и реализована в 2011-2012 уч. году.

На первом этапе проект был инициирован координатором проекта, который нашел одобрение родителей и мотивировал творческую деятельность обучающихся на протяжении всех занятий, предполагающих ролевую игру. На этапе целеполагания всеми участниками посредством "мозгового штурма" предлагаются основные идеи реализации проекта, которые отражаются в программе.

В течение первых занятий дети получают самый необходимый минимум знаний о работе пресс-центра, издательства. Все дальнейшие знания наслаиваются на основу, усложняя систему работы над «рождением газеты». В ходе реализации проекта родители не только могли присутствовать и участвовать в совместных мероприятиях, но и были инициаторами экскурсий. Например, в ходе экскурсии в редакцию районной газеты «Октябрьская искра», которая проводится ежегодно, дети видят своими глазами работу редакции и типографии. Дети поражены и заинтересованы. Каждому ребенку хочется примерить роль журналиста.

Координация участниками осуществляется посредством обратной связи. Кроме ежемесячных отчетов о работе пресс-центра, вся школьная общественность могла наблюдать за «рождением» нового выпуска газеты, когда дети всё больше раскрывались, становились более самостоятельными в выборе тематики статей, в выборе дизайна газеты, составлении вопросов для интервью, в выражении собственной авторской позиции.

Дети, входившие в пресс-центр школьной газеты, конечно, выпускаются из стен школы. Но знания и навыки, приобретенные ими в ходе данного проекта, помогут им в дальнейшем, когда необходимо будет собрать какую-либо информацию, ее обработать, проанализировать, принять нужное решение и нести за него ответственность. Также как и развиваются навыки управления у родителей, и педагогического сообщества.

Результат реализации научно-практического проекта по созданию школьного пресс-центра, в котором работают юные журналисты, можно признать удачным и полезным для гармоничного, всестороннего развития детей. Таким образом, реализуя совместные проекты, у всех участников появляется совместная ответственность за работу, принятые решения, а значит, формируется истинное соуправление.

References

1. http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2715 Статья «Мировой опыт развития самоуправления в образовательных учреждениях»
2. Лабчук М.В. Статья «Внеурочная деятельность: Курс «Юный журналист»//Журнал «Начальная школа» № 9/2014 – С. 55-57 (электронная версия статьи <http://n-shkola.ru/archive/view/248>)
3. Лабчук М.В. Управление проектами как средство развития школьного соуправления//В сборнике: Инновационные технологии обучения, воспитания и социально-психологических процессов сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. НОО «Профессиональная наука». 2016. С. 79-82.
4. Горчакова Т.В., Бударина Л.Н., Коростелева Т.В., «Звонкий голос детства» Методическое пособие по основам детской журналистики. – Томск: Издательство «Твердыня», 2011
5. Фролова Е.В. Педагогическая практика как средство внедрения педагогических инноваций//Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 26. С. 246-249.

UDC 371.53

Nosova T.A., Konyaeva E.A. Ways of improvement of motivation and stimulation of young teachers in the educational organization

Пути совершенствования мотивации и стимулирования молодых педагогов в образовательной организации

Nosova Tatiana Andreevna,
Student South Ural state humanitarian – pedagogical University", Chelyabinsk
nosova890@mail.ru

Konyaeva Elena Aleksandrovna,
the candidate of pedagogical Sciences, associate Professor
the Department of training teachers of vocational training subject and methods
South Ural state humanitarian – pedagogical University", Chelyabinsk
elen-konyaev@yandex.ru

Носова Татьяна Андреевна,
ФГБОУ ВО «Южно – Уральский государственный
гуманитарно – педагогический университет», г. Челябинск

Коняева Елена Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры подготовки педагогов профессионального обучения
и предметных методик
ФГБОУ ВО «Южно – Уральский государственный
гуманитарно – педагогический университет», г. Челябинск

Abstract. Reveals a model for the improvement of motivation and stimulation of teachers, including material, non-monetary and intangible incentives, and depremirovanie, as a means of enhancing the effectiveness of teachers and management of the modern educational organization.

Keywords: educational organization, motivation, promotion, management, young teachers.

Аннотация. Раскрывается модель совершенствования мотивации и стимулирования педагогов, включающая материальные, неденежные и нематериальные стимулы, а также депремирование, являющаяся средством повышения эффективности деятельности педагогов и управления современной образовательной организацией.

Ключевые слова: образовательная организация, мотивация, стимулирование, менеджмент, молодые педагоги.

В связи с разнообразием базовых моделей образовательного процесса, которые формируют цели обучения, его содержание методы и технологии преподавания универсальных предложений по оптимизации мотивационного и стимулирующего процесса быть не может. Тем не менее, возможно

предложить ряд методов мотивации и стимулирования, которые могут способствовать положительным изменениям в образовательной организации [1].

Первое предложение вызвано низким уровнем оплаты труда в образовательных организациях, в том числе и учреждениях образования. Поэтому основным мотивирующим фактором в государственных образовательных учреждениях является материальное стимулирование и материальное премирование. Речь идет не столько о простом повышении заработной платы, сколько о создании прозрачной системы стимулирования, в рамках которой, преподаватель бы владел полной информацией, сколько денег он заработает за выполненную работу. Система стимулирования должна содержать такой показатель как «эффективность обучения». В материальные стимулы входят:

1. Доплата за практические навыки и знания, используемые в работе преподавателя:

- знание и применение иностранных языков учебном процессе; новых информационных технологий;
- знание и применение основ психологии и педагогики;
- знание и применение принципов системы менеджмента качества образовательных услуг.

2. Премия за высокий рейтинг:

- показатели обучения студентов: аттестация, олимпиады, конференции;
- рейтинг среди преподавателей;
- рейтинг специальностей.

3. Премирование за методическую работу: издание пособий с грифом УМО, монографий, учебников.

4. Оплата работы в приемной комиссии и профориентационной работы.

5. Премия за публикации в научных изданиях (в том числе и зарубежных).

6. Премия за научно-исследовательскую работу: защита докторской, кандидатской диссертации.

7. Оплата за выступление оппонентом на защитах диссертационных исследований.

8. Поощрение за изобретения и инновационные разработки.

9. Доплата за разработку новых учебных курсов.

10. Доплата за высокое качество преподавания по результатам итогового контроля.

11. Премирование за НИРС студентов:

- подготовка студентов к олимпиадам, конкурсам, конференциям;
- практическая значимость работ студентов и возможность их реализации в конкретной сфере [3, 7].

Материальные неденежные стимулы неявно проявляются на оплате труда, но имеют важное значение при выборе преподавателем места работы, его удержания и вовлеченности в дела образовательной организации, которые включают в себя:

1. Предоставление рабочего места или персонального помещения для работы:

- рабочее место, оборудованное оргтехникой;
- персональное помещение для работы над научными проектами, инновационными разработками и др.

2. Возможность использования в служебных целях транспорта организации.

3. Использование в служебных целях мобильной связи: получение мобильного телефона и оплачиваемого трафика связи.

4. Возможность получения дохода от дополнительной работы (совмещение и совместительство):

- разрешение руководства вуза к внутреннему совмещению;
- лояльность руководства к совместительству.

5. Возможность получения материальной выгоды (% от суммы гранта, договора) за привлечение в образовательную организацию грантов и хоздоговоров

- дополнительный заработок;
- удовлетворение профессионального интереса;
- разделение стратегических интересов образовательной организации.

6. Возможность использования современного оборудования для научных разработок и ведения учебного процесса:

получение оборудования для ведения научных разработок и применения (по необходимости) его в учебном процессе.

7. Возможность бесплатного доступа к библиотечным и электронным источникам информации для подготовки к занятиям, ведения учебной работы.

8. Возможность пользования объектами социального назначения образовательной организации (служебное жилье, детский сад, спорткомплекс, база отдыха): пользование объектами социального назначения, принадлежащими образовательной организации.

9. Социальная забота руководства о работниках:

- социальный пакет (страховка, медицинское обследование, бесплатное питание, оплата проезда к месту работы);
- оплата учебы преподавателя в научной школе;
- бесплатное обучение (или с частичной оплатой) детей сотрудников в образовательной организации;
- ссуды на различные нужды сотрудникам [2, 6].

Нематериальные стимулы приобретает все большее значение у преподавателей, удовлетворяя, таким образом, потребность в самоуважении и признании их заслуг коллегами, руководством, обществом, в состав которых входит:

1. Забота руководства о качестве обучения и имиджа образовательной организации, следование современным методам управления:

- наличие системы менеджмента качества в вузе;

- система самооценки преподавателя;
- помощь в согласовании работы преподавателя с требованиями системы менеджмента;
- возможность участия преподавателя в реализации программ развития образовательной организации, факультета, специальности.

2. Включение в систему управления учебным заведением:

- реальная возможность участия в управлении образовательной организации;
- чувство причастности к деятельности образовательной организации;
- доступность высшего руководства для решения рабочих вопросов;
- следование корпоративным интересам и культуре образовательной организации.

3. Возможность работы в престижном вузе:

- высокий рейтинг учебного заведения;
- финансовая стабильность образовательной организации;
- наличие системы менеджмента качества в образовательной организации.

4. Возможность профессионального роста:

- защита диссертации;

- участие в научных форумах (в т.ч. и зарубежных);
- возможность стажировки за рубежом, заграникомандировок;
- периодические курсы повышения квалификации;
- учеба по повышению педагогического мастерства;
- учеба по совершенствованию иностранного языка.

5. Возможность карьерного роста:

- занятие должности в администрации образовательной организации;
- кадровая ротация в структурном подразделении;

6. Возможность быть по достоинству оцененным руководством: объективная оценка труда и индивидуального вклада в результаты работы всего коллектива.

7. Возможность самореализации, самосовершенствования:

- удовлетворение от профессиональной деятельности;
- возможность личностного развития в профессиональном плане.

8. Общественное признание труда преподавателя:

- благодарность, грамота, вымпел от администрации;
- статья в печати;
- награждение ценным подарком.

9. Формирование интереса и ответственности за выполняемую работу.

10. Наличие в вузе научной школы:

- возможность ведения научной работы и защиты диссертаций;
- получение грифа УМО на учебное пособие;
- известность преподавателя как профессионала, ученого;
- участие в российских и зарубежных научных конференциях;
- получение грантов.

11. Возможность заключения с преподавателем индивидуального контракта на работу.

12. Возможность работы по индивидуальному графику.

13. Возможность использования новых методик и технологий в преподавании, моральное удовлетворение от использования современных методов.

14. Удовлетворение от слаженной работы всех подразделений образовательной организации.

15. Возможность иметь стабильную, хорошо оплачиваемую и социально значимую работу:

- социальная защищенность сотрудника;
- престижность труда преподавателя.

16. Удовлетворенность моральным климатом, сложившимся в трудовом коллективе.

17. Удовлетворенность нравственно - психологической и профессиональной подготовкой будущего специалиста: удовлетворение собственным вкладом в общее дело [5, 8].

Наряду с материальным и нематериальным стимулированием рекомендуется применять депремирование, которое предоставляет руководителю возможность контроля отклонений от нормальной работы и анализа ситуации для своевременного принятия решений, корректировки своих действий и деятельности руководителей подразделений. В депремирование входит:

1. Невыполнение или несвоевременное выполнение должностных обязанностей.

2. Невыполнение решений ректората, кафедры и иных органов, отделов и служб образовательной организации.

3. Нарушение трудовой дисциплины (опоздание на работу, срыв занятий).

4. Несоблюдение правил хранения и пользования материальными ценностями:

- повлекшие материальный ущерб;
- без материального ущерба.

5. Нарушение правил и требований техники безопасности:

- повлекшие материальный или иной ущерб;
- без ущерба.

6. Несвоевременное составление и предоставление отчётности и иных сведений.

7. Срыв сроков выполнения учебного плана по неуважительным причинам.

8. Нарушение корпоративной культуры и профессиональной этики [4].

В предложенной модели мотивации и стимулирования материальные неденежные и нематериальные стимулы, в отличие от материальных, служат инструментом для администрации образовательной организации в плане стимулирования руководителей подразделений образовательной организации (кафедры, факультета и др.) к созданию благоприятного климата в коллективе, признаки которого отмечает преподаватель в самоотчете. Следовательно, преподаватель будет заинтересован в конечном результате и вовлечен в рабочие процессы образовательной организации, а также будет иметь возможность влиять на них. Положительные результаты труда руководителя по формированию благоприятного климата для качественной работы преподавателей должны поощряться по специальной схеме мотивации и стимулирования труда руководителей. Сочетание всех видов мотивов и стимулов обеспечивает такой важный показатель системы менеджмента качества как удовлетворенность персонала.

References

1. Армстронг, М. Практическое руководство по построению оптимальной системы оплаты труда и вознаграждения персонала: пер. с англ. / Т. Стивенс. – Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007. – 489 с.

2. Коняева Е.А., Коняев А.С. Готовность будущих педагогов профессионального обучения к применению современных образовательных технологий // Вестник Челябинского государственного педагогического университета № 12 2013. – С.35 – 46.

3. Коняева Е.А., Коняев А.С. Готовность к использованию дистанционных образовательных технологий как условие социально-профессиональной мобильности будущих педагогов // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сб. материалов и докладов Международной конф. 29-30 мая 2014г., Екатеринбург, 2014. – С. 70 – 74.

4. Коняева Е.А., Коняев А.С. Модульные интегрированные программы начального, среднего и высшего профессионального образования // Материалы IX Междунар. науч.-практ.конф. «Вузовское преподавание: стратегия инновационного развития в условиях модернизации ВПО» г.Челябинск 27-28 октября 2009 г., Челябинск, 2009. – С. 173 – 175.

5. Коняева Е.А., Коняев А.С. Некоторые средства электронного обучения // Проблемы педагогической теории и практики. Сборник научных статей, СПб., 2014. – С.81-84.

6. Корнеев, Д.Н. Практико-ориентированная подготовка студентов будущих менеджеров к профессиональной деятельности: монография, Челябинск, 2009. – 200с.

7. Корнеева Н.Ю. Подготовка будущих педагогов к управлению социально-педагогической поддержкой учащихся с ограниченными физическими возможностями // Педагогическое образование в России. 2010. № 3. С. 92-97.

8. Римская О.Н. Мотивация преподавателей вузов в системе менеджмента качества образования. Монография / Н.О. Римская. - Томск, 2006. - 121с.

UDC 316.485

Susoyev D.V. Prophylaxis of clashes as a factor for created favorable sociopsychological climate

Профилактика конфликтов как фактор создания благоприятного социально-психологического климата

Susoyev Denis Vladimirovich

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk
denis13r@mail.ru

Сусоев Денис Владимирович

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
г. Челябинск

Abstract. Adjustment of conflicts are hard and lingering process, which has different repercussion versus warning of uprisers. In this feature studying various breeder and ramification of conflict situations and methods of prophylaxis them

Keywords: conflict, causes of conflict, conflict prevention, conflict management.

Аннотация. Урегулирование уже состоявшегося конфликта куда более сложный, длительный процесс и не всегда проходящий без последствий, нежели предупреждение его возникновения. В данной статье рассмотрены различные причины и последствия конфликтных ситуаций, а так же методы профилактики конфликтов.

Ключевые слова: конфликт, причины конфликтов, профилактика конфликтов, управление конфликтами.

В педагогическом коллективе, имеющем одну общую цель – обучение и воспитание, конфликты воспринимаются как ненормальные явления, приводящие к ухудшению эмоционального состояния, снижению эффективности работы и способствующие ослаблению сплоченности сотрудников организации образования.

Ущерб от деструктивных конфликтов отражается не только на его непосредственных участниках, но и на окружающих: коллегах, учащихся, партнерах. Поэтому такие конфликты необходимо не допускать или решать их на стадии назревания. Конструктивные же конфликты приносят положительный результат лишь при своевременном устранении действительных причин, предшествующих их возникновению. Если

противоречия оставить, то все дальнейшие попытки урегулирования конфликтной ситуации лишь вносят в нее деструктивную составляющую.

Чтобы результативно управлять конфликтами, нужно знать источники их зарождения. М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури, классифицируют основные причины конфликта следующим образом[3]:

1. Распределение ресурсов. Практически в любых организациях ресурсы всегда ограничены, поэтому задачей руководства является рациональное распределение материалов, людей и денег между различными подразделениями и группами. Поскольку людям свойственно стремиться к максимальному получению ресурсов и завышать значимость своего труда, постольку распределение ресурсов почти неизбежно ведет к разного рода конфликтам.

2. Взаимозависимость задач. Возможность конфликта существует всюду, где при выполнении своих функций один человек (группа) зависит от другого человека (группы). Ввиду того, что любая организация есть система, состоящая из ряда взаимозависимых элементов – подразделений или людей, при неадекватной работе одного из них, а также при недостаточной согласованности их деятельности взаимозависимость задач может стать причиной конфликта.

3. Различия в целях. Возможность конфликта увеличивается по мере усложнения организаций, их дальнейшего структурного деления и связанной с ним автономии. Вследствие этого отдельные специализированные подразделения (группы) начинают во многом самостоятельно формулировать свои цели, которые могут значительно расходиться с целями всей организации. При практической реализации автономных (групповых) целей это приводит к конфликтам.

4. Различия в представлениях и ценностях. Неодинаковые представления, интересы и желания людей влияют на оценку ими ситуации,

приводят к тенденциозному восприятию ее и соответствующей реакции на нее. Это порождает противоречия и конфликты.

5. Различия в манере поведения и жизненном опыте. Различия в жизненном опыте, ценностях, образовании, стаже, возрасте и социальных характеристиках уменьшают степень взаимопонимания и сотрудничества между представителями различных подразделений.

6. Неудовлетворительные коммуникации. Плохая передача информации является как причиной, так и следствием конфликта. Она может действовать как катализатор конфликта, мешая отдельным работникам или группе понять ситуацию или точки зрения других

С учетом объективных причин возникновения конфликтов в организациях основные направления профилактики конфликтов состоят в рациональном построении системы управления организацией и ее персоналом, учете перспектив и стратегических подходов в этой работе [1].

Профилактика, предупреждение деструктивных конфликтов должны быть в постоянном поле зрения администрации организации. Руководству необходимо прорабатывать и держать под постоянным контролем те вопросы организации системы управления, которые могут рассматриваться как методы профилактики конфликтов. К таким методам, затрагивающим различные стороны системы взаимоотношений в организационной структуре, можно отнести [2]:

- *выдвижение интегрирующих целей между администрацией (в том числе руководителями структурных подразделений) и персоналом организации;*

Руководители подразделений являются проводниками целей, которые ставит перед организацией аппарат управления. В тоже время цели организации, выдвигаемые администрацией, должны не только не противоречить, но и способствовать целям персонала. И, наконец, линейные

руководители отделов и служб должны интегрировать цели сотрудников и целевые задачи подразделений, учитывая при этом, что функциональная роль звеньев организационной структуры является отражением общей целевой системы организации.

- *четкое определение видов связи в организационной структуре управления;*

Разработка организационных структур управления предполагает не только установление состава звеньев и подчиненности между ними, но и формулирование всех необходимых видов структурных связей между подразделениями и должностями. Только в этом случае будет обеспечено взаимопонимание между звеньями, однозначность отношений, адресность связей, что устраняет основу для взаимных претензий по поводу распределения обязанностей в организационной структуре, наличие таких претензий является достаточно частой причиной возникновения конфликтной ситуации.

Организационная структура с четким распределением обязанностей между звеньями предполагает, что в соответствующих организационно – распорядительных документах определены способы управленческого воздействия на персонал, реализуемые через структурные взаимосвязи.

- *баланс прав и ответственности при выполнении служебных обязанностей;*

Любая профессиональная деятельность в рамках организации предполагает, что исполнитель наделен служебными обязанностями по своей должности (или рабочему месту), соответствующими ей правилами и ответственностью за результаты работы.

Указанные характеристики должности отражаются, как правило, в описании работы (должностной инструкции), а также частично

регламентируются законодательными актами (например, нормами трудового законодательства) и другими инструктивными документами.

Ответственность сотрудника предполагает неукоснительное и своевременное выполнение служебных обязанностей. В ряде случаев распорядительные документы могут содержать дополнительные требования, затрагивающие ответственность исполнителя.

- *выполнение правил формирования и функционирования временных подразделений в целях эффективного использования возникающего в этих условиях двойного подчинения сотрудников;*

Для временных подразделений необходимо установить ясные цели и задачи. Их отсутствие приводит к тому, что создание временных структур превращается в самоцель, их участники это чувствуют и теряют интерес к подобным формам работы.

Организация труда на основе временных подразделений должна обязательно предполагать варьирование тематики работы, сроков выполнения заданий, а также периодическое изменение состава участников таких подразделений. Для того чтобы социально-психологический климат между участниками был благоприятным, рекомендуется формировать структуру временных подразделений на основе личностных особенностей сотрудников. Существенным фактором бесконфликтной работы, который должна учитывать администрация при организации временных подразделений, является сохранение и использование для решения профессиональных задач неформальных (референтных) групп, существующих в рамках формальных структур.

Одной из главных задач, решение которой позволяет в существенной мере предупредить возникновение конфликтной ситуации, является достижение согласия между участниками по принципиальным вопросам организации труда и т.п. Решение этих внутригрупповых вопросов должно

находится под контролем администрации. В любой форме групповой организации труда должна быть четко зафиксирована индивидуальная ответственность кого-либо из сотрудников за общее состояние дел и отчетность перед руководством. Между администрацией и участниками временных подразделений могут возникнуть существенные разногласия, если не будут обеспечены организационные возможности для совместной работы.

- *выполнение правил делегирования полномочий и ответственности между иерархическими уровнями управления;*

Необходимо избегать непродуманных, неподготовленных руководителем поручений, передаваемых своим подчиненным. Отсутствие профилактической работы до и после возникновения конфликтной ситуации ведет к существенным противоречиям сторон, занятых в процессе делегирования. Первоочередной задачей руководителя (или другого лица, передающего отдельные полномочия) является определение степени участия сотрудника в процессе принятия решений. Всегда следует помнить, что делегирование полномочий не является способом ухода руководителя от ответственности и ее перекладывание на плечи подчиненных. Конечная ответственность за принятые решения остается на руководителе. В зависимости от степени доверия к подчиненному или от тех задач, которые руководитель ставит в процессе делегирования (например, проверка компетентности сотрудника или получения им некоторой дополнительной профессиональной квалификации) будет зависеть уровень участия подчиненного в выработке или принятии решения.

- *использование различных форм поощрения, предполагающее взаимное сочетание и варьирование монетарных и немонетарных побудительных систем.*

Для каждого работника нужен определенный комплекс стимулов, который поощрял бы его действовать творчески, инициативно, с полной отдачей. Но поскольку различные стимуляторы действуют на отдельных людей по-разному, для любого труженика следует определить оптимальное для него сочетание стимулов. Тут не обойтись без психологического аспекта, поскольку речь идет об эффективности труда живого, то есть о производительности труда, что неотделимо от индивидуальной психологии и от психологии общественной, коллективной.

Отсутствие внимания к решению названных вопросов может стать причиной возникновения конфликтных ситуаций, с большой долей вероятности перерастающих в конфликты. Вместе с тем четкая проработка перечисленных вопросов создает в организации основу для надежных, партнерских взаимоотношений как между сотрудниками одного уровня, так и между сотрудниками и руководителями. Эти взаимоотношения являются залогом преодоления конфликтных ситуаций на их начальном этапе. Причем такое решение будет конструктивным, направленным на развитие системы управления организацией и не позволит конфликтной ситуации перейти в деструктивную, эмоциональную стадию конфликта.

References

1. Громова О.Н. Конфликтология. - М. : Эксмо, 2000.
2. Кибанов А.Я. Управление персоналом: теория и практика. Управление конфликтами и стрессами: учеб.-практ. пособие / В. Г. Коновалова, О. Л. Белова ; ред. А. Я. Кибанов. - М. : Проспект, 2012. - 82 с.
3. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. –

SECTION 4. EDUCATION FOR DIVERSITIES: GENDER, UNDERPRIVILEGED, MARGINAL GROUPS, SPECIAL NEEDS

UDC 376.2:378

Dzhabrailova V.S. Inclusion as a key factor of physically impaired students' educational process management

Инклюзия как ключевой фактор организации учебного процесса для студентов-инвалидов

Dzhabrailova Valida Saidovna

Moscow State University of Humanities and Economics, Moscow

Dzhabrailovavs@mail.ru

Джабраилова Валида Саидовна

Московский государственный гуманитарно-экономический университет, г. Москва

Abstract. The article deals with the insights into the matters of effective coordination of an educational process within a “teacher - physically impaired students” system in inclusive teaching and learning environment.

Keywords: physically impaired person, inclusive education, barrier-free environment, EdTech, individual approach, functional differentiation technique, monitoring, social adjustment.

Аннотация. в статье рассматриваются особенности организации эффективного взаимодействия преподавателя и студентов-инвалидов в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: инвалид, инклюзивное образование, безбарьерная среда, образовательные технологии, дифференцированный подход, технология функциональной дифференциации, мониторинг, социализация.

Инклюзивный подход к образованию студентов с ограниченными возможностями следует соотносить с их интеграцией в социум, к чему, так или иначе, призывали различные организации в рамках таких документов, как, например «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов», принятых ООН в 1993 году, или Саламанкская декларация 1994 года [3,с.12]. Обеспечение равного доступа к качественному образованию – это право, признанное Конвенцией ООН о Правах Инвалидов, таким образом,

первостепенной задачей современного общества становится создание условий, при которых люди с ограниченными возможностями здоровья могли бы получать качественное и конкурентоспособное образование, для того чтобы полноправно участвовать в экономической, культурной и социальной жизни страны [2, с.13].

В основе такого подхода лежит обеспечение равных образовательных возможностей для всех слоев общества. Инклюзивное образование рассчитано на людей с ограниченными возможностями, однако эта группа неоднородна, она включает в себя аспекты общей идентичности, такие как пол, социальное положение, этническая принадлежность, сочетание нескольких аспектов. Некоторые люди имеют множественную уязвимость, поскольку принадлежат к нескольким из этих подгрупп. Отдельное место среди таких людей занимают инвалиды. Обобщая, можно сказать, что инклюзивное образование должно быть рассчитано на людей, имеющих особые образовательные потребности, а именно - людей с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья и детей с особенностями развития. В настоящее время инклюзивное образование имеет огромный потенциал, имея возможность максимально включить детей с особыми образовательными потребностями в разнообразные посильные виды трудовой, физической, эстетической, культурной, общественной деятельности, помогая в реализации возможностей социальных связей, сотрудничества с детьми с нормальным развитием и отклонениями в развитии [5, с. 63].

Данная статья является итогом исследования, которое было проведено на базе факультета иностранных языков Московского государственного гуманитарно-экономического университета - уникального образовательного учреждения инклюзивного высшего образования, нацеленного на оказание социальной и образовательной помощи людям с ограниченными возможностями и создание условий для их адаптации и активной

жизнедеятельности в обществе. В университете наряду со здоровыми ребятами обучаются студенты с ограниченными возможностями здоровья, многие из них передвигаются при помощи инвалидных кресел и специальных приспособлений. Включение таких студентов в образовательный процесс, в первую очередь, предусмотрено условиями самого ВУЗа, в частности, безбарьерная среда, доступность средств обучения (оборудованные классы и библиотека), учебные группы, в которых люди с инвалидностью и их здоровые сверстники осуществляют совместное обучение в атмосфере взаимопринятия и благожелательности. Кроме того, в университетском общежитии студенты – инвалиды живут вместе со студентами без инвалидности, осуществляют с ними совместную внеучебную деятельность. Что касается учебной деятельности студентов-инвалидов, как показывает опыт, когнитивные процессы наиболее успешно реализуются в атмосфере доверия и сотрудничества, поэтому на занятии необходимо создать такую атмосферу, в которой все студенты, вне зависимости от того, являются они инвалидами или нет, будут включены в учебный процесс на равных условиях. И когда студент с ОВЗ регулярно ощущает себя частью сообщества, полноценным его членом, достигается основная цель обучения – освоение тех или иных компетенций. Преподаватель, таким образом, осуществляет функцию наставника, отвечающего за развитие когнитивной сферы (профессиональных знаний и навыков), коммуникативной сферы (умения общаться), эмоциональной сферы (психологической адаптации к процессу обучения в аудитории, возникновения и сохранения положительного эмоционального настроения по отношению к процессу обучения и нахождению в учебной среде) и самостоятельности (в том числе и через ответственность при выполнении групповых заданий). Кроме того, помимо непосредственно учебной деятельности, студенты-инвалиды могут и должны быть включены в работу научного сообщества, в рамках работы которого

проводится ряд мероприятий, стимулирующих мотивацию студентов-инвалидов, например, таких, как проведение заседаний научного кружка по профилю обучения, конференций, интерактивных лекций.

Для эффективного учебного взаимодействия необходимо применять образовательные технологии, которые могут и должны решать определенные дидактические задачи. Под *образовательной технологией* понимается упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к гарантированному достижению педагогических целей. Технология направлена на последовательное воплощение на практике заранее спланированного процесса образования. Под *технологиями инклюзивного образования* принято понимать те технологии, которые ведут к созданию условий для качественного доступного образования всех без исключения обучающихся. Можно выделить две большие группы инклюзивных технологий: организационные и педагогические. Организационные технологии связаны с этапами организации инклюзивного процесса: это технологии проектирования и программирования, технологии командного взаимодействия учителя и специалистов, технологии организации структурированной, адаптированной и доступной среды. Основная идея инклюзивного образования заключается в постоянном мониторинге образовательных условий во всей их совокупности на предмет учета образовательных потребностей и возможностей участников образовательного процесса. При обнаружении барьеров, возникающих для детей в образовательном процессе, его участники включаются в проектирование изменений, создающих более эффективные образовательные условия. Проектирование и программирование являются необходимыми технологиями для реализации принципов инклюзивного образования. Таким образом, участники образовательного процесса (администрация, педагоги, специалисты, дети и родители) становятся не только пользователями программ, методик,

технологий, дидактического и материально-технического обеспечения, но и разработчиками образовательного процесса и условий его реализации.

Среди педагогических технологий можно выделить те, которые могут быть успешно использованы в инклюзивной практике на занятиях, в частности:

- технологии, направленные на освоение академических компетенций при совместном образовании студентов с различными образовательными потребностями: технологии дифференцированного обучения, технологии индивидуализации образовательного процесса;

- технологии, направленные на формирование социальных (жизненных) компетенций, в том числе принятия, толерантности;

- технологии оценивания достижений в инклюзивном подходе.

Следуя общим правилам и способам организации учебной работы в аудитории, преподаватель инклюзивной аудитории должен помнить и учитывать тонкости включения в работу студента с теми или иными особенностями познавательной деятельности, поведения, коммуникации. Часто такой студент не успевает за темпом всей группы, выполняет задания на уровне, доступном ему, но ниже уровня освоения содержания темы, предмета его одноклассниками. Широкие возможности для индивидуализации обучения представляет самостоятельная работа, которая проходит в индивидуальном темпе. Индивидуализация здесь осуществляется за счет того, что учащимся даются не одинаковые задания, а задания, которые варьируются в зависимости от индивидуальных особенностей. При организации индивидуальной работы на занятии - выполнении задания по карточкам, например, (грамматические, лексические, задания на перевод) - необходимо учитывать особенности студента (может ли он писать, если нет – предложить опцию печати при помощи компьютера). Индивидуализация обучения - это организация образовательных условий для максимальной реализации субъектной позиции

студента в процессе обучения, т.е. осознание им целей и задач обучения, возможность выбора учебного материала, форм и методов решения учебных задач. Реализация дифференцированного подхода к образовательному процессу обусловлена следующими факторами: противоречием между традиционными коллективными формами обучения и индивидуальным характером усвоения учебного материала; различиями в готовности к усвоению материала; разным уровнем интереса учащихся; необходимостью преодоления негативного отношения к обучению и др.

Технология функциональной дифференциации — организация работы в группах с распределением функций, т.е. когда каждый студент вносит свой вклад в общий результат, выполняя свое задание, при этом студенту с трудностями в обучении можно предложить вспомогательные материалы. Организация работы в группе предполагает полную включенность обучающегося на основе понимания его возможностей (например, он может проверять работы других студентов группы при наличии образца, выполнять роль координатора при выполнении перевода, отвечать за работу со словарём и т.д.) Взаимное (парное) обучение – одна из ведущих технологий инклюзивного образования, - это ситуация, когда один студент учит другого под наблюдением учителя. Взаимное обучение полезно, когда необходимо развитие навыков путем повторения, или на этапе закрепления полученных навыков и знаний.

Неотъемлемой частью процесса обучения является мониторинг успешности студента. Известны различные трактовки и интерпретации терминов «мониторинг», «диагностика», «контроль», «проверка», «оценка»; «критерии», «показатели», «параметры», «индикаторы», «измерители» и др. [4, с.8] Современные исследователи не пришли к единому пониманию данного термина, тем не менее, анализ определений показывает, что большинство из них сходятся в определении предмета и функций мониторинга [1, с.16].

Несомненно, на начальном этапе необходимо провести педагогическую диагностику, выявить возможности и затруднения в освоении учебной программы. В частности, это можно сделать посредством изучения речевого развития обучающегося, сформированности его элементарных пространственных представлений, кругозора, особенностей поведения студента в учебной ситуации, общих особенностей его поведения, общей характеристики деятельности и особенностей эмоционально-личностного развития студента.

Поскольку мониторинг работает на отслеживание актуальной ситуации, программы мониторинга в сфере инклюзивного образования могут быть ориентированы на отслеживание основных показателей развития инклюзивной практики и культуры: готовность педагогов к включению студента с инвалидностью в массовую аудиторию; оценка потребности в инклюзивном образовании как студентов с инвалидностью, так и здоровых студентов; состояние образовательной среды и ее готовность к включению; отношение педагогов и родителей к инклюзии в образовании.

Если рассматривать мониторинг как сложное многоступенчатое явление, необходимо, на наш взгляд, подчеркнуть, что наиболее актуальными будут такие его элементы, как создание (скорее, поддержание) инклюзивной культуры и развитие инклюзивной практики. В частности, основные направления совершенствования организованного мною мониторинга лежат в сфере создания инклюзивной культуры (на начальном этапе), поддержание условий терпимого сообщества, разделяющего идеи сотрудничества, стимулирующего развитие всех своих участников, сообщества, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Осуществить это направление позволяют такие методики, как, например, групповые проектные задания, при выполнении которых студент-инвалид является активной «боевой единицей», полноправным участником проекта, на котором лежит

ответственность за успех группы или, например, разработка собственной темы исследования в рамках коллективного задания. На дальнейшем этапе подключаются принципы развития инклюзивной практики, а именно: на занятиях обязательно учитывается разнообразие потребностей и особенностей обучающихся, студенты поощряются к активному участию в своем образовании, основанном на опыте и знаниях, полученных вне аудитории. Этот этап может задействовать такие практики, как поощрение участия в международных и региональных конкурсах (перевода, например), программах онлайн-образования и т.д.

Конечной целью обучения является овладение компетенциями, прописанными в учебных планах и рабочих программах. Таким образом, основная задача преподавателя в аудитории – наиболее качественно организовать процесс усвоения знаний с учётом индивидуальных особенностей студентов-инвалидов. Для преподавателя главная трудность на уроке состоит в том, чтобы соотнести индивидуальные возможности студентов с ограниченными возможностями здоровья с необходимостью выполнения образовательного стандарта. Преподавание дисциплин по специальности «Перевод и переводоведение», в частности, требует соотнесения с принципами педагогического оптимизма, принципом коррекционно-компенсирующей направленности образования, принципом социально-адаптирующей направленности образования, принципом развития мышления, языка и коммуникации как средств специального образования, принцип деятельностного подхода в обучении и воспитании, принцип дифференцированного и индивидуального подхода и принцип необходимости специального педагогического руководства.

Нами было проведено исследование, в ходе которого предполагалось выявить наиболее эффективные способы учебного взаимодействия со

студентами-инвалидами, вне зависимости от нозологии их заболеваний. Ряд наблюдений позволил сделать выводы о необходимости проведения комплексных мер, в ходе принятия которых наблюдается наиболее полное включение студента-инвалида в учебный процесс.

Результатом нашего исследования могут служить следующие рекомендации:

- 1) следует упрощать задания для студента-инвалида, делая акцент на основные идеи;
- 2) необходимо заменять письменные задания альтернативными: например, студент диктует ответы на диктофон (или любую записывающую платформу, например, в андроиде);
- 3) надлежит предлагать задания на выбор по содержанию, форме выполнения;
- 4) необходимо прописывать индивидуальные цели и задачи для студентов с инвалидностью;
- 5) надо предусмотреть выполнение заданий студентом на компьютере;
- 6) следует предусмотреть работу в парах, в группах;
- 7) необходимо предлагать четкие алгоритмы для работы;
- 8) следует предусмотреть в ходе урока смену деятельности учащихся, чередование активной работы с отдыхом;
- 9) необходимо предусмотреть для студента возможность выйти из аудитории и побыть «спокойной зоне», если он находится в состоянии стресса;
- 10) важно избегать давать задание на переписывание;
- 11) целесообразно вместо сочинений и изложений предлагать записывать ответы на прописанные учителем вопросы;
- 12) задание, записанное на доске, должно дублироваться в распечатке для студента;

13) необходимо научить пользоваться электронными словарями и использовать их на занятиях по переводу.

14) формулируя задание, необходимо стоять рядом со студентом или находиться в режиме установленного зрительного контакта;

15) важно давать студенту возможность закончить начатое задание;

16) необходимо отмечать хорошее поведение студента, а не плохое, не обращать внимание на не очень серьезные нарушения дисциплины и использовать «особые» слова, после произнесения которых студент поймет, что поступает не должным образом.

17) педагогу необходимо быть готовыми к тому, что поведение студента может быть связано с приемом медикаментов;

18) использовать промежуточную оценку, чтобы отразить прогресс.

Подводя итог, можно сказать, что наилучшая социализация студентов с ОВЗ, способствующая их обучению, происходит тогда, когда стирается граница между ними и здоровыми людьми, и они чувствуют себя полноценными участниками учебного процесса.

References

1. Белозерцева Н.В. Особенности осуществления контроля в процессе обучения студентов вузов иностранному языку и культуре в условиях компетентностного подхода // Компетенции и образование: модели, методы, технологии. Монография. Часть VI. / Науч. ред. к.ф.н. Е.В. Шутова. – М. Издательство «Перо», 2015. – С.7-39.

2. Джабраилова В.С., Фомичева М.П. Использование информационных и коммуникационных технологий на занятиях по иностранному языку для лиц с ограниченными возможностями здоровья//В сб.: Инновационные технологии в

науке и образовании Материалы Международного электронного симпозиума. УВО "Махачкалинский инновационный университет", УДПО "Махачкалинский центр повышения квалификации". 2015. С. 12-19.

3. Инклюзивное образование в России. Детский фонд ООН "Юнисеф". — М.: Бест-принт, 2011. — 88 с. [с.12]

4. Ряписов Н.А., Ряписова А.Г. Мониторинг эффективности инклюзивной практики//Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. -2016. -№ 1. -С. 7-22.

5. Тимохина Т. В. Инклюзивно ориентированное образование//Перспективы образования и науки. -2014. -№ 5 (11). С.62-64

Scientific edition

INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES

materials of the I international research and practice conference

November 30th 2016

Please address for questions and comments for publication as well as suggestions for cooperation to e-mail address mail@scipro.ru

Edited according to the author's original texts

ISBN 978-1-370-24764-6



Format 60x84/16. Conventional printed sheets 16

Circulation 100 copies

The publisher Sole proprietorship N.A. Krasnova

Address: USA, Los Gatos (CA) 15951
Gatos Blvd., Suite 16 Los Gatos, CA
95032