

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

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

**Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции
с международным участием «Образование на грани тысячелетий»**

г. Нижневартовск, 25 октября 2018 года

**Нижневартовск
2019**

ББК 74.0я43

Печатается по постановлению Редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

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

П 78 Проблемно-информационный подход к использованию средств современного образования: вопросы теории и практики : Материалы XIV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 25 октября 2018 года) / Отв. ред. Л.И.Колесник. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019. – 96 с.

ISBN 978–5–00047–501–0

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

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

ББК 74.0я43

ISBN 978–5–00047–501–0

© Нижневартовский государственный университет, 2019

В авторской редакции

Ответственность за содержание статей несут авторы

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 25.03.2019
Формат 60×84/8. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12,25
Заказ 2074

Электронная версия
Нижневартовский государственный университет
628615, Тюменская область, г.Нижневартовск, ул.Дзержинского, 11
Отдел издательской политики и сопровождения публикационной деятельности
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izd@nvsu.ru

І. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

УДК 37.02; 371

Е.В. Ковалевская

ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО- ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА К СОВРЕМЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. Современное образование характеризуется интеграцией подходов, одним из которых выступает проблемно-информационный подход, который определяется нами в контексте культуры. Лингво-педагогическая модель использования педагогических средств на основе проблемно-информационного подхода к современному образованию содержит три основания: основание цели современного образования, основание процесса проблематизации содержания современного образования, основание педагогических средств современного образования. Данная модель показывает, как традиционные педагогические средства – учебный вопрос, учебное задание, учебный текст, учебник – можно перевести в разряд проблемных педагогических средств – проблемный вопрос, проблемное задание, проблемный текст, проблемный учебник на основе процесса проблематизации их содержания.

Ключевые слова: проблемно-информационный подход к современному образованию; лингво-педагогическая модель использования педагогических средств на основе проблемно-информационного подхода; основание цели современного образования; основание процесса проблематизации содержания современного образования; основание педагогических средств современного образования.

Для того чтобы раскрыть содержание этой статьи, имеет смысл ответить на несколько вопросов: 1. Какова специфика современного образования? 2. На чем основан проблемно-информационный подход к современному образованию? 3. Как можно определить и представить проблемно-информационный подход? 4. Как могут быть использованы педагогические средства в современном образовании? 5. Как может быть представлена лингво-педагогическая модель использования педагогических средств на основе проблемно-информационного подхода к современному образованию?

Итак, какова специфика современного образования? Отвечая на этот вопрос, следует: *во-первых*, дать определение образования; *во-вторых*, раскрыть специфику современного образования.

В соответствии со словарным определением, *образование* – это процесс и результат формирования духовного облика человека, «который складывается под влиянием моральных и духовных ценностей, составляющих достояние его *культурного круга* (курсив наш), а также процесс воспитания, самовоспитания, влияния, шлифовки, т.е. процесс формирования облика человека... главным является не объем знаний, а соединение последних с личными качествами, умение самостоятельно распорядиться своими знаниями» [13, с. 311].

Специфика *современного образования* заключается в том, «что: с одной стороны, нарастающий объем информации в обществе приводит к увеличению объема усваиваемых знаний, что вызывает необходимость овладения не столько самими знаниями, сколько способами их получения; с другой стороны, нарастающая проблематизация в обществе и в образовании стимулируют разрешение этой ситуации на основе *интеграции подходов* в современном образовании» [6, с. 33]. Обратимся к интеграции проблемного и информационного подходов к современному образованию.

На чем основан проблемно-информационный подход к современному образованию? При ответе на данный вопрос необходимо: *во-первых*, уточнить, что такое подход; *во-вторых*, определить, что такое интеграция, на основе которой могут быть объединены подходы.

Подход, с точки зрения И.А. Зимней, «как категория шире понятия «стратегия обучения» – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения» [2, с. 75]. *Интеграция*, обычно, трактуется, как объединение в целом и подходов в частности.

Что касается проблемного и информационного подходов, то они могут быть интегрированы, то есть, объединены, в единый интегрированный *проблемно-информационный подход*, что ранее нами было показано еще в 2011 году. *С одной стороны*, по словарному определению, «информация» – это сведения «об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством» [12, с. 250]. *С другой стороны*, поскольку «...любая информация как сведения о мире и протекающих в нем процессах содержит явные и скрытые объективные проблемы, воспринимаемые человеком, постольку проблемный и информационный подходы являются частью единого информационного пространства» [4, с. 62]. Исходя из вышеизложенного, эти подходы можно интегрировать в единый проблемно-информационный подход.

Как можно определить и представить проблемно-информационный подход? При ответе на этот вопрос нужно: *во-первых*, дать определение проблемно-информационного подхода, сформулированное нами ранее *в контексте творчества*; *во-вторых*, предложить новую трактовку проблемного подхода *в контексте культуры* – культуры мышления, культуры общения, «культуры ценностного отношения к действительности» [8, с. 96]. Именно это понимание проблемного подхода в контексте культуры характерно для современного этапа развития теории проблемного обучения, поскольку, по мнению В.Т. Кудрявцева, «... культура является источником развития человека в силу своей внутренней проблематизированности» [10, с. 69].

Ранее нами было предложено *определение проблемно-информационного подхода в контексте творчества* на основе включения в определение проблемного подхода словосочетаний со словом «информация». В соответствии с данной трактовкой, проблемно-информационный подход – это «образовательная стратегия или стратегия современного образования, нацеленная на развитие творческого мышления при анализе информации, творческих межличностных отношений при обмене информацией, творческой личности при создании новой информации, нового творческого продукта в процессе совместной творческой деятельности педагога и студента по постановке, решению, контролю решения... задач (в ходе разрешения проблемных ситуаций...) сначала педагогом и затем студентом в образовательной, социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [3, с. 4].

Проблемный подход, в контексте культуры, определяется как образовательная стратегия, нацеленная на формирование «культуры мышления через развитие творческого мышления, культуры общения через развитие творческих межличностных отношений, культуры поведения через развитие творческой деятельности, культуры ценностного отношения к миру через развитие самой творческой личности при постановке и решении проблем субъектами проблемного взаимодействия (педагогом и обучающимся) в образовательной, а также социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [6, с. 34]. Что касается уровней проблемности, то они строятся в зависимости от степени активности педагога и обучающегося «в ходе разрешения проблемных ситуаций, возникающих в процессе решения проблемных задач, то есть выполнения проблемных заданий, которые должны формулироваться на основе проблем и соответствовать познавательным-коммуникативным потребностям и возможностям обучающихся» [7, с. 204].

На основании вышеизложенного можно дать *новое определение проблемно-информационного подхода в контексте культуры*. Итак, *проблемно-информационный подход* – это образовательная стратегия, нацеленная на формирование культуры мышления при анализе информации, культуры общения при обмене информацией, культуры поведения при использовании информации в деятельности, культуры ценностного отношения к действительности для создания новой информации при постановке проблемы, формулировке и решении на ее основе проблемной задачи, разрешении возникшей на ее основе проблемной ситуации субъектами проблемного взаимодействия – сначала педагогом и затем обучающимся в образовательной, социальной и

профессиональной сферах на разных уровнях проблемности. Исходя из вышеизложенного для нашей модели можно выделить *компоненты, составляющие основание цели современного образования*: 1) культура мышления, 2) культура общения, 3) культура поведения, 4) культура ценностного отношения к действительности.

При этом уровни проблемности здесь определяются: с одной стороны, степенью активности педагога и обучающегося в процессе их проблемного взаимодействия от постановки проблемы через решение проблемной задачи до разрешения проблемной ситуации; с другой стороны, моделью проблемной ситуации, возникающей на основе проблемной задачи (проблемного задания), формулируемой на основе поставленной проблемы, что и обеспечивает процесс проблематизации содержания педагогических средств в современном образовании. Процесс проблематизации содержания современного образования применительно к педагогическим средствам основывается нами на концепции А.М. Матюшкина о существовании четырех моделей проблемной ситуации, различающихся по характеру возникающей проблемы [11, с. 97–99]. К этим моделям проблемной ситуации относятся: поведенческая модель (возникновение преграды), гештальт-модель (нарушение структуры), вероятностная модель (наличие альтернативы), информационная модель (исключение информации).

Так, процесс проблематизации содержания современного образования при использовании педагогических средств может реализоваться как «проблематизация на основе включения, возникновения преграды (преодоления преграды) в содержании образования; проблематизация на основе нарушения структуры (восстановления структуры) содержания образования; проблематизация на основе включения, то есть наличия альтернативы (решения альтернативы) в содержании образования; проблематизация на основе исключения информации (нахождения информации) в содержании образования» [6, с. 36]. На основе вышеизложенного для нашей модели можно выделить *компоненты, составляющие основание процесса проблематизации содержания образования*: 1) возникновение / преодоление преграды, 2) нарушение / восстановление структуры, 3) наличие / решение альтернативы, 4) исключение / нахождение информации.

Как могут быть использованы педагогические средства в современном образовании? Для ответа на данный вопрос имеет смысл: *во-первых*, определить и перечислить педагогические средства; *во-вторых*, выявить специфику их использования в современном образовании.

При определении педагогических средств в современном образовании необходимо уточнить, что – это «материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначенные для организации и осуществления пед. процесса и выполняющие функции развития учащихся...» [9, с. 142]. Как известно, педагогическими средствами являются: печатные средства, электронные средства, аудиовизуальные средства и т.д. Итак: «Обратимся к печатным средствам, получившим наибольшее распространение в образовательном процессе, одним из которых является учебник. При этом, если учебник является средством образования, то все элементы учебника как системы, обладающие, как известно, всеми характеристиками этой системы, также являются средствами образования – это учебный вопрос, учебное задание, учебный текст и собственно учебник» [5, с. 27]. По аналогии, в контексте проблемно-информационного подхода можно выделить *компоненты, составляющие основание педагогических средств современного образования*: 1) проблемный вопрос, 2) проблемная задача, т.е. проблемное задание, 3) проблемный текст, 4) проблемный учебник.

Как может быть представлена лингво-педагогическая модель использования педагогических средств на основе проблемно-информационного подхода к современному образованию? При ответе на этот вопрос полезно: *во-первых*, дать определение понятия «модель» и «лингво-педагогическая модель»; *во-вторых*, построить и описать модель; *в-третьих*, привести примеры ее использования.

По словарному определению, модель «в широком смысле – любой образ, аналог (мысленный или условный: изображение, описание, схема, чертеж... и т.п.) какого-либо объекта, процесса или явления...» [1, с. 822]. Соответственно, «модель может трактоваться как схема или образец объектов, процессов и явлений, а также характеризоваться как функциональная, фиксирующая нацеленность модели; содержательная, раскрывающая ее содержание; процессуальная, демонстрирующая процесс ее реализации» [6, с. 37]. Что касается лингво-педагогической модели, то в ней «лингво» соотносится с содержательной характеристикой, «педагогиче-

ская» соответствует процессуальной характеристике, а «лингво-педагогическая» указывает на функциональную характеристику модели в совокупности содержательной и процессуальной характеристик. Этой многоплановостью лингво-педагогические модели и отличаются от всех остальных моделей.

Особенностью лингво-педагогической модели использования педагогических средств на основе проблемно-информационного подхода к современному образованию является то, что: *во-первых*, все три ее основания базируются на проблемно-информационном подходе, так как здесь имеет место не просто интеграция подходов, а уже интегрированный проблемно-информационный подход; *во-вторых*, два ее основания являются постоянными, а третье основание педагогических средств современного образования – переменным (печатные средства могут быть заменены на электронные средства или на аудиовизуальные средства) (см. схему 1).

Построенная нами лингво-педагогическая модель:

- основана на проблемно-информационном подходе;
- *определяется* как схема реализации педагогических средств в современном образовании и характеризуется как функциональная и содержательно-процессуальная;
- *включает* три основания: *основание цели* современного образования в совокупности компонентов – культура мышления, культура общения, культура поведения, культура ценностного отношения к действительности – реальной или виртуальной (постоянное основание); *основание процесса проблематизации содержания* современного образования в совокупности компонентов – возникновение (включение) / преодоление преграды, нарушение / восстановление структуры, наличие (включение) / решение альтернативы, исключение / нахождение информации (постоянное основание); *основание педагогических средств* современного образования в совокупности компонентов – проблемный вопрос, проблемное задание, проблемный текст, проблемный учебник (переменное основание, так как вместо печатных средств могут быть использованы электронные, аудиовизуальные или др. средства);
- характеризуется, как и другие лингво-педагогические модели, вариативностью использования педагогических средств современного образования, исходя из структуры данной модели (три основания модели, четыре уровня на каждом основании в сумме составляют 64 варианта рассмотрения). В основе построения данной модели заложен механизм кубика Рубика.

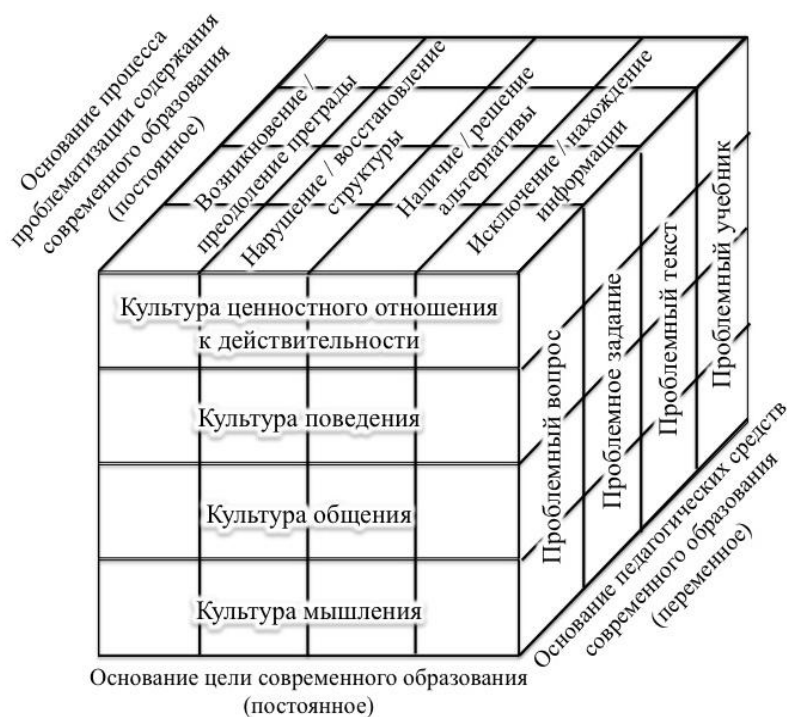


Схема 1. Лингво-педагогическая модель использования педагогических средств на основе проблемно-информационного подхода к современному образованию

Рассмотрим теперь примеры реализации данной модели. Ограничиваясь рамками одной статьи, обратимся к рассмотрению процесса проблематизации (основание процесса проблематизации содержания современного образования) проблемного вопроса (основание педагогических средств современного образования) для развития культуры мышления обучающегося (основание цели современного образования).

Превращение учебных вопросов в проблемные вопросы на занятиях по иностранному языку реализуется в соответствии с четырьмя моделями проблемной ситуации. Рассмотрим четыре варианта проблемных вопросов.

Первый вариант (стимулируется поведенческая модель проблемной ситуации). *Включение преграды* в формулировку вопроса. В качестве преграды может выступать вопрос, сформулированный на незнакомом языке. Необходимо, отвечая на вопросы по тексту, найти в тексте ответ на «непонятный вопрос», действуя методом исключения. В тексте, например, 5 абзацев и после текста 5 вопросов к каждому из абзацев, один из вопросов дан на незнакомом языке. Разрешение проблемной ситуации реализуется через *преодоление преграды* в форме вопроса на незнакомом языке, нахождение этого вопроса и нужного ответа.

Второй вариант (стимулируется гештальт-модель проблемной ситуации). *Нарушение структуры* в логике представления сформулированных вопросов. Для нарушения структуры можно поменять местами вопросы. Необходимо, отвечая на вопросы по тексту, сначала выстроить их в правильной последовательности по тексту и затем на них ответить. Разрешение проблемной ситуации реализуется через *восстановление структуры* – восстановление логики перечисления вопросов.

Третий вариант (стимулируется вероятностная модель проблемной ситуации). *Включение (наличие) альтернативы* на основе представления двух групп вопросов. Для включения альтернативы можно дать две группы вопросов к одному и тому же тексту, одна из которых с ним не связана (или не полностью связана – это более сложный вариант). Необходимо, отвечая на вопросы, сначала найти группу вопросов, соответствующих данному тексту. Разрешение проблемной ситуации реализуется через *решение альтернативы* – выбор правильной группы вопросов.

Четвертый вариант (стимулируется информационная модель проблемной ситуации). *Исключение информации* из группы вопросов. Для исключения информации можно убрать, например, один из вопросов. Необходимо, отвечая на вопросы по тексту, догадаться, то есть найти информацию – абзац в тексте, к которому нет вопроса, придумать вопрос и ответить на него. Разрешение проблемной ситуации реализуется через *нахождение информации*.

В чем же заключается специфика использования традиционных средств в современном образовании? Эта специфика состоит в возможности их использования в контексте проблемно-информационного подхода, а именно в процессе проблематизации содержания вышеназванных педагогических средств. Так, в ходе проблематизации содержания традиционных педагогических средств рождаются проблемные педагогические средства: учебный вопрос становится проблемным вопросом, учебное задание – проблемным заданием, учебный текст – проблемным текстом, учебник – проблемным учебником. Это и было отражено в лингво-педагогической модели использования педагогических средств на основе проблемно-информационного подхода к современному образованию.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь. Т. 1. М.: Советская энциклопедия. 1991. 862 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд. доп., испр. и перераб. М.: Логос. 1999. 384 с.
3. Ковалевская Е.В. Построение проблемно-информационной модели современного образования // Проблемно-информационный подход в реализации современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XI Международной конференции «Образование на грани тысячелетий» / Отв. ред. Л.И. Колесник. Нижневартовск: Нижневарт. гос. ун-т. 2016. С. 3–5.
4. Ковалевская Е.В. Проблемно-информационный подход в современном образовании // Реализация проблемного и информационного подходов к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы XI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глаза-

ми детей и взрослых» (18–19 марта 2011 г.): Сборник статей / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. М.: Спутник +. 2013. С. 60–62.

5. Ковалевская Е.В. Проблемный и ноосферный подходы в реализации средств современного образования (лингво-педагогическая модель) // Проблемный и ноосферный подходы в реализации средств современного образования в условиях устойчивого развития цивилизации: Материалы XVI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых (17 марта 2016 года): Сборник статей / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. М.: Спутник +. 2017. С. 24–29.

6. Ковалевская Е.В., Комиссарова Т.С. Модель развития творческой личности на основе интеграции проблемного и экологического подходов в современном образовании // Наука и школа. № 4. 2018. С. 32–40.

7. Ковалевская Е.В., Комиссарова Т.С. Построение модели формирования творческой личности на основе проблемного подхода // Историческая и социально-образовательная мысль. Т. 9. № 5. Ч. 2. 2017. С. 201–208.

8. Ковалевская Е.В., Самсонова Н.В.. Проблемный подход к воспитанию личности // Историко-культурное и духовное наследие: традиции и современность: Материалы международной научно-практической конференции (11–13 декабря 2015 г. Пюхтицкий успенский монастырь). Куремяэ. Эстония. 2015. С. 93–99.

9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия. 2003. 176 с.

10. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание. 1991. 80 с.

11. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК». 2003. 720 с.

12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд. доп. М.: Азбуковик. 1999. 944 с.

13. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.К. Кораблева, В.А. Лутченко. М.: ИНФРА-М. 1999. 576 с.

УДК 37

М.В. Крулехт

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Материал статьи раскрывает миссию научной коллекции педагогического музея, функционирующего на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, в повышении профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования. Показаны возможности музейной экспозиции как особой образовательной среды и средства проблемно-информационного подхода в решении проблемы модернизации современного дошкольного образования.

Ключевые слова: музейные коллекции; педагогический музей; дошкольное образование; постдипломное образование.

В современном мире все более осознается значимость дошкольного образования как первой ступени непрерывного образования человека. Анализ материалов международных конференций [3, с. 43; 4] свидетельствует, что формирование у научного сообщества значимости качественного дошкольного образования детей неразрывно связано с пониманием необходимости постоянного роста профессионального мастерства педагогов, работающих с дошкольниками и их родителями. Современное дошкольное образование вступило на инновационный путь развития, требующий от педагога высочайшего уровня профессионализма. В этом контексте система профессионального постдипломного педагогического образования также должна постоянно совершенствоваться, отвечая на вызовы современной цивилизации.

Современный музейно-педагогический комплекс, функционирующий на базе Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (СПб АППО), ведет свою историю от Педагогического музея военно-учебных заведений, созданного в 70-е годы XIX века. В середине XIX столетия Военное Министерство ввело новую методику преподавания в военно-учебных заведениях, основанную на использовании наглядных учебных пособий, что потребовало организации «Центрального депо учебных пособий», которым могли пользоваться преподаватели всех военно-учебных заведений для практического обучения своих воспитанников [1, с. 5]. Заботясь о пополнении своего музейного фонда и ставя перед собой «задачу распространения накопленного опыта как можно большему кругу интересующихся лиц» [1, с. 6], Педагогический музей выступал организатором первых в России педагогических выставок.

Парадоксально, но факт, что именно так в Педагогическом музее появились первые экспонаты, связанные с дошкольным образованием. Желая представить на Всероссийской мануфактурной выставке (1870 г.) наиболее полную экспозицию учебных пособий, Главное управление военно-учебных заведений по предложению директора Педагогического музея В.П. Коховского обратилось с воззванием ко всем учебным заведениям, производителям учебных пособий и частным лицам принять участие в выставке.

С 60-х годов XIX века в России зарождается огромный интерес передовой интеллигенции к дошкольному воспитанию, зарубежному опыту обучения и воспитания маленьких детей, открываются первые детские сады. Важным событием для становления дошкольного образования стало открытие в Германии в 1837 году «Учреждения для развития творческого побуждения к деятельности у детей и подростков», которое Фридрих Фребель в 1840 году назвал более кратко – «детский сад». Фребелевская система как новая педагогическая идея активно обсуждалась по всему миру, в том числе и в России. Идея Ф. Фребеля помогать ребенку в развитии, используя на занятиях садовниц с детьми специальные дидактические пособия «Дары», многим казалась весьма привлекательной. В целом положительную оценку фребелевской системе дал К.Д. Ушинский, посетивший детские сады Германии и Швейцарии [2, с. 307–310]. В 1863 году в Петербурге был открыт первый детский сад супругой профессора Петербургского университета Софьей Андреевной Люгемиль. В образовательном процессе этого детского сада использовались пособия немецкого педагога Ф. Фребеля. Следует заметить, что эти пособия выписывались из-за границы и были весьма дорогостоящими, тогда как стремление с ними познакомиться, увидеть и рассмотреть у желающих поступить в «детские садовницы» было весьма высоким. Вероятно, именно этим можно объяснить тот факт, что в экспозиции на Всероссийской мануфактурной выставке, учрежденной Главным управлением военно-учебных заведений, был выделен раздел, где демонстрировались пособия для обучения детей в семьях и детских садах.

К наиболее интересным экспонатам современного музейно-педагогического комплекса СПб АППО, относящимся к тому времени, следует отнести дидактические пособия по системе Ф. Фребеля, а также первые пособия для развития речи и обучения детей чтению (альбом предметных картинок «Для малюток», книга «Моя любимая азбука», изданные в Москве в издательстве И.Кнебель). Знакомство слушателей курсов повышения квалификации с данными дидактическими материалами дает возможность почувствовать, как изменился предметный мир, в который входит ребенок в период дошкольного детства. Это становится основанием задуматься над проблемой содержания дошкольного образования, толчком к дискуссии с преподавателями кафедры дошкольного образования – как обучать и воспитывать ребенка-дошкольника XXI века, используя современные технологии.

На базе Педагогического музея не раз проводились заседания Санкт-Петербургского Фребелевского общества содействия первоначальному воспитанию детей, созданного в 1871 году по инициативе Н.К. Задлер и Е.А. Вербер, а также активном содействии И.И. Паульсона и К.А. Раухфуса. Данное благотворительно-филантропическое, но впервые официально учрежденное общество объединило первых энтузиастов дошкольного воспитания. Ставя перед собой задачу нравственного возрождения российского общества путем воспитания маленьких детей, Общество начало свою деятельность с учреждения в 1872 году первых в России Фребелевских курсов по подготовке детских «садовниц» и семейных воспитательниц. Будущие «фребелички» получали основательную теоретическую и практическую подготовку на базе специально для

этого открытого детского сада. По сути, Фребелевские курсы заложили основы профессионального педагогического образования педагогов дошкольного образования России. Знакомство современных педагогов с экспонатами, относящимися к данному периоду зарождения дошкольного образования, позволяет глубже осознать, как складывались концептуальные идеи Петербургской научной школы дошкольного образования, по достоинству оценить миссию служения Отечеству первых энтузиастов «дошкольного дела». Время – неумолимая стихия, погружающая яркие события в забвение, поэтому так важно, чтобы современные педагоги, приходящие в Академию, могли увидеть портреты стоявших у истоков отечественного дошкольного образования – Н.А. Альмендинген-Тумим, супругов Симоновичей, Е.И. Тихеевой, Ю.И. Фаусек и многих других.

В 1938 году Педагогический музей вошел в состав Ленинградского городского института усовершенствования учителей, который был реорганизован в Санкт-Петербургский университет педагогического мастерства (1992), а затем переименован в Академию постдипломного педагогического образования (2004). Блокадное время оставило свой отпечаток в памяти старшего поколения петербуржцев, но с каждым годом все меньше остается маленьких жителей блокадного Ленинграда, чья жизнь была спасена заботой воспитателей детских садов. Ценнейшими экспонатами музейно-педагогического комплекса являются блокадные рисунки воспитанников садов Ленинграда, собранные методистом городского методического кабинета Е.Л. Щукиной. Коллекция этих детских карандашных рисунков на маленьких листочках бумаги, ставших раритетами, оказывает сильнейшее эмоциональное воздействие, необходимое для преемственности поколений и сохранения традиций.

Современная экспозиция Педагогического музея СПб АППО включает целостный раздел отечественной педагогической теории и практики дошкольного образования от его зарождения по настоящее время, что позволяет визуально проследить важнейшие этапы, связанные с жизнью страны. Экспонаты музейно-педагогического комплекса включают ретроспективу по важнейшим направлениям образовательной работы дошкольных организаций: социализации и индивидуализации образовательного процесса; воспитанию у детей основ здорового образа жизни; взаимодействию с родителями дошкольников; преемственностью детского сада с начальной школой; созданием педагогами развивающей предметно-пространственной среды и др.

Созданное в стенах Академии культурно-образовательное пространство становится эффективным средством для проведения музейно-педагогических занятий с педагогами, обучающимися по программам повышения квалификации и переподготовки. В зависимости от цели и задач каждой программы, ее конкретного содержания, педагоги кафедры дошкольного образования имеют возможность ориентировать обучающихся на самостоятельное проведение музейных исследований по конкретным проблемам, а также использовать разнообразные формы работы в малых группах, позволяющие актуализировать артефакты культурной памяти. При таком подходе музейное пространство приобретает функцию своеобразной музейной исследовательской лаборатории, побуждающей педагога к инновационной деятельности на основе культурных традиций.

Дошкольная педагогика, как любая наука, развивается по спирали, поэтому многие идеи, которые были ранее высказаны, но «опередили время» или были забыты, могут заинтересовать современных педагогов, стать ретро инновациями. В этом плане широко используется и богатейший фонд библиотеки Академии как составной части музейно-педагогического комплекса, где представлено собрание антикварных изданий по дошкольной педагогике, отечественная методическая литература по дошкольному воспитанию советского периода, а также большое количество детских книг, изданных в разные годы.

Экспозиция «Дошкольное детство» постоянно обновляется в соответствии с тенденциями развития современной системы российского дошкольного образования, требованиями Федерального государственного образовательного стандарта. В этих целях широко используются временные выставочные модули и экспресс-экспозиции, в том числе виртуальные, позволяющие познакомиться с основными направлениями деятельности кафедры дошкольного образования СПб АППО, лидерами дошкольного образования Санкт-Петербурга.

Таким образом, музейно-педагогический комплекс, функционирующий на базе СПб АППО, представляет собой особое культурно-образовательное пространство, позволяющее решать

задачи повышения квалификации педагогов дошкольного образования за счет использования многообразия методов проблемно-информационного подхода. Их комплексное применение обеспечивает развитие визуальной культуры и позиции субъекта педагогической деятельности как педагога, который ориентирован на повышение качества образовательного процесса в духе культурных традиций петербургского дошкольного образования.

Литература

1. Педагогический музей военно-учебных заведений в Петербурге: Прошлое и настоящее. СПб: Аврора, Балтийская звезда, 2014. 96 с.
2. Ушинский К.Д. Отчет командированного для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского // Педагогические сочинения: в 6 т. Т.2. М.: Педагогика, 1988. С. 283–347.
3. V Международная научно-практическая конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2016. № 6 (68). С. 14–27.
4. VII Международная конференция «Воспитание и обучение детей младшего возраста» 16–20 мая 2018. М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2018. 132 с.

УДК 378

Г.М. Махутова, М.П. Трофименко

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. Социально-коммуникативная компетентность рассматривается как результат профессионального образования и предполагает умение устанавливать и поддерживать необходимые контакты, понимать и быть понятым в ходе взаимодействий в социуме, где неизбежно осуществление поиска и решения вопросов в проблемных ситуациях социального и профессионального характера.

Авторы статьи считают, что развитие социально-коммуникативной компетентности будущих специалистов должно основываться на компетентностном подходе, который подразумевает умения взаимодействовать с другими, разрешать конфликтные ситуации; на культурологическом, обеспечивающим осуществление процесса обучения иноязычному общению будущих специалистов в форме диалога культур; и на проблемном, который обеспечивает развитие поисковых творческих умений обучающихся ставить и решать проблемы.

Ключевые слова: Компетентностный подход; культурологический подход; проблемный подход; социально-коммуникативная компетентность; иноязычное общение; иностранный язык; проблемные ситуации.

В постоянно меняющемся современном обществе неизменным остается требование к качеству образования, которое должно стать средством решения важнейших проблем не только в профессиональной, но и в социальной сфере, не только отдельного человека, но и всего общества в целом.

В настоящее время ситуация, складывающаяся в мировом образовательном пространстве, определяет необходимость переосмысления ключевых методологических подходов к обучению и профессиональной подготовке компетентных специалистов, готовых собственноручно ставить и решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта. Одним из стратегических направлений развития и модернизации российского образования является компетентностный подход.

Так, например, И.А. Зимняя определяет компетентностный подход как некую направленность системы образования на развитие личности в процессе решения профессиональных и социальных задач обучающихся в период профессиональной подготовки; в результате у обучающегося формируются компетентности [3]. Компетентностный подход в языковом образовании

предполагает формирование и развитие знаний иностранного языка, актуализирующихся в реальной жизни.

В период профессиональной подготовки целью обучения иностранному языку является дальнейшее развитие общения обучающихся, а также их живое коммуникативное сотрудничество. Успешное овладение обучающимися иностранным языком зависит от уровня сформированности у них социально-коммуникативной компетентности. Реализация собственно коммуникативной компетентности в социальном пространстве обуславливает целесообразность ее изучения в интеграции с социальной. И.А. Зимняя в своей работе «Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании» отмечает, что, в принципе, в широком смысле слова все компетентности социальные по своей практической значимости [2]. Социально-коммуникативная компетентность как цель и результат профессиональной подготовки, формируется и развивается в процессе взаимодействия обучающихся в реальной жизни и определяется нами как умение ориентироваться в любой сложившейся ситуации, адекватно оценивать и решать ее проблемы во взаимодействии с другими участниками процесса. В этой же работе автор, раскрывая содержание социально-коммуникативной компетентности, включает в него компетенции социального взаимодействия и компетенции в общении, а именно, будущий специалист должен обладать компетентностями:

- взаимодействия с социумом, трудовым коллективом, партнерами, близкими и друзьями; уметь разумно и оперативно разрешать конфликтные ситуации, стремиться к сотрудничеству, проявляя терпимость, уважение и принятие Другого (раса, национальность, религия, статус, роль, пол), социальную мобильность;

- устного и письменного общения, подразумевающего умение строить диалог, монолог; работать с текстом; определять свою роль в кросскультурном общении; вести деловую переписку и знать основы делопроизводства, владеть иностранным языком на профессиональном уровне, а также уметь решать различные коммуникативные задачи в процессе профессионального и межкультурного общения [2, с.11].

Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением иноязычной культурой, предполагающей не только усвоение культурологических знаний, но и совершенствование таких важных качеств личности как, открытость, толерантность по отношению к представителям других культур, умение взаимодействовать в многонациональном социокультурном пространстве. В процессе обучения иноязычному общению следует учитывать, что иностранный язык является основой познания другой культуры и создания образа мира, характерного для данной культуры. В связи с этим, ученые (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Е.В. Бондаревская и др.) в качестве одной из значимых методологических основ образования рассматривают культурологический подход, так как они видят культурное развитие человека в интеграции культуры в образование.

В.Т. Кудрявцев, например, считает, что вхождение обучающихся в культуру характеризуется множеством открытий [6, с.27]. Изучая культуру другой страны, сравнивая ее с собственной, обучающиеся осуществляют исследовательскую, творческую деятельность. Принимая или не принимая другую культуру, они ищут объяснения, аргументацию, выходя за рамки знаний, умений и навыков, но самое главное – видят новые проблемы и выдвигают новые цели и способы их решения. Так, по мнению автора, культура «...выступает не только как совокупность общественно-эталонизированных знаний, умений и навыков, но и как открытая многомерная система проблемно-творческих задач, требующих решения» [6, с. 65]. А современный мир состоит из проблемных задач, которые необходимо решать через общение во взаимодействии с другими.

Вслед за отечественными учеными, мы придерживаемся общего определения термина «общение», считая его сложным, многогранным процессом, характеризующимся наличием трех взаимосвязанных компонентов, а именно:

- коммуникативным, в процессе которого происходит обмен информацией;
- интерактивным, предполагающим организацию совместной деятельности;
- перцептивным, включающим процесс и результат принятия и восприятия другой стороны, обуславливающим взаимное понимание [1, с. 99].

Безусловно, общение как ведущая составляющая социального взаимодействия людей, является важным элементом в системе общественных, межличностных и межкультурных отношений, обеспечивающим жизнедеятельность и реализацию человека в обществе. Эффективность достижения поставленных целей в общении зависит от уровня коммуникативных умений человека. В процессе общения человеку приходится решать проблемы личного, межличностного, социального, профессионального и межкультурного характера, нередко вступая в конфликты и противоречия. Формирование и развитие компетентности разрешать противоречия, обусловленные проблемой, как известно, развиваются в проблемном обучении.

Сущность проблемного обучения заключается во взаимодействии субъектов, так как обучение строится на диалоге и представляет собой творческий мыслительный процесс постановки и решения проблем. Другими словами, осуществление обучения на основе проблемного подхода возможно с помощью различных приемов и методов проблемного обучения, основной концепцией которого является теория мышления (С.Л. Рубинштейн). Наиболее часто практикуемыми приемами в образовательном процессе являются приемы постановки вопросов проблемного характера, выдвижение гипотез, требующих подтверждения. Вызывая противоречия у обучающихся, преподаватель стимулирует их к нахождению решения задач в процессе совместной дискуссии в ходе которой, участники излагают свои мысли, оценивают пути решения общей проблемы, проблемных задач, и, таким образом, реализуя, социально-коммуникативную компетентность.

Проблемная ситуация, по мнению ученых (И.А. Ильницкая, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, В. Оконь, и др.), является ключевым звеном проблемного обучения.

М.И. Махмутов трактует проблемную ситуацию с позиции субъекта как состояние умственного напряжения, вызванное с познавательной целью из-за недостаточности ранее усвоенных знаний [7, с. 111].

По его мнению, проблемная ситуация состоит из следующих компонентов:

- 1) неизвестные знания, которые необходимо обрести;
- 2) противоречие, когда не хватает опыта для решения проблемы;
- 3) познавательная потребность как внутреннее условие, стимулирующее мыслительную деятельность;
- 4) интеллектуальные возможности учащегося для поиска и «открытия» новых знаний.

Итак, проблемные ситуации должны соответствовать уровню подготовленности обучающихся, но, при этом, должны вызывать потребность в поиске новых знаний.

Разрешение проблемной ситуации в процессе обучения иноязычному общению должно осуществляться в форме монолога, диалога, полилога и способствовать не только развитию умения выражать собственные мысли средствами изучаемого языка, но и формированию социально-коммуникативной компетентности как умению общаться, поддерживать и развивать установившийся контакт с окружающими в процессе решения проблем.

В. Оконь, Т.В. Кудрявцев и другие, вслед за Дж. Дьюи, Д. Пойа считают, что в проблемной ситуации «разрешение основной проблемы должно протекать на фоне решения цепи соподчиненных проблем, вытекающих одна из другой» [9, с. 24]. Так, Е.В. Ковалевская предложила схему разрешения «ступенчатой» («цепочной») проблемной ситуации, где «основная проблема решается по ступеням на основе решения взаимосвязанных проблем...» [4, с. 74]. На основе данной схемы мы разработали схему разрешения проблемной ситуации, которая решается во взаимодействии с несколькими участниками ситуации в процессе монолога, диалога или полилога.

Смоделированная преподавателем проблемная ситуация является для обучающихся профессиональной пробой, элементом профессиональной деятельности, способствующим осознанному и обоснованному выбору будущей профессии. Профессиональная проба позволяет обучающемуся погрузиться в выбранный им мир профессии, получить опыт работы и определить соответствие выбранной профессии индивидуальным способностям, склонностям и умениям. Процесс разрешения проблемной ситуации предполагает самостоятельную работу обучающихся. Профессиональные пробы также являются возможностью самовыражения обучающегося в процессе профессиональной подготовки, а также помогают «окунуться» в будущую профессию, убедиться в ее достоинствах, определиться в недостатках. [10, с. 48–49].

Остановимся на пояснении рисунка. Преподаватель формулирует проблемную ситуацию для одного из студентов /1/: «...». Студент, получивший задание, сам выбирает участника общения из группы, которые могут играть роль турагента, представителей персонала отеля, родственников, работодателя и т.д. В процессе речевого общения говорящие решают проблему /1/ (1 блок). Если в ходе решения первого блока преподаватель понимает, что образовательно-коммуникативная проблема близка к решению, обучающимся предлагается новая проблема /2, 3... 8/ в соответствии с развитием общей проблемной ситуации [8, с. 75].

На основе аналогичной проблемной ситуации в зависимости от уровня языковой подготовленности обучающихся можно предлагать проблемные ситуации профессионально-ориентированного характера.

Таким образом, процесс разрешения проблемных ситуаций предполагает овладение обучающимися поисковыми творческими умениями, соотносимыми с этапами решения проблемы, как то: «1) умение видеть, находить проблемы и ставить их самостоятельно; 2) умение создавать гипотезу решения, оценивать ее, переходя к новой в случае несостоятельности первоначальной; 3) умение направлять ход решения проблемной ситуации в соответствии со своими интересами; 4) умение решить проблему в проблемной ситуации; 5) умение оценить правильность своего решения и решения собеседников» [4, с.78–79].

Использование проблемных ситуаций в процессе формирования социально-коммуникативной компетентности на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» способствует активизации социального взаимодействия сначала на учебных занятиях, а затем в реальной жизни с партнерами из другой социокультурной среды. В результате, сформированная социально-коммуникативная компетентность развивает не только коммуникативные умения иноязычного общения, но и способствует развитию компетентностей социального взаимодействия, развитию творческих умений обучающихся в рамках компетентностной парадигмы современного образования.

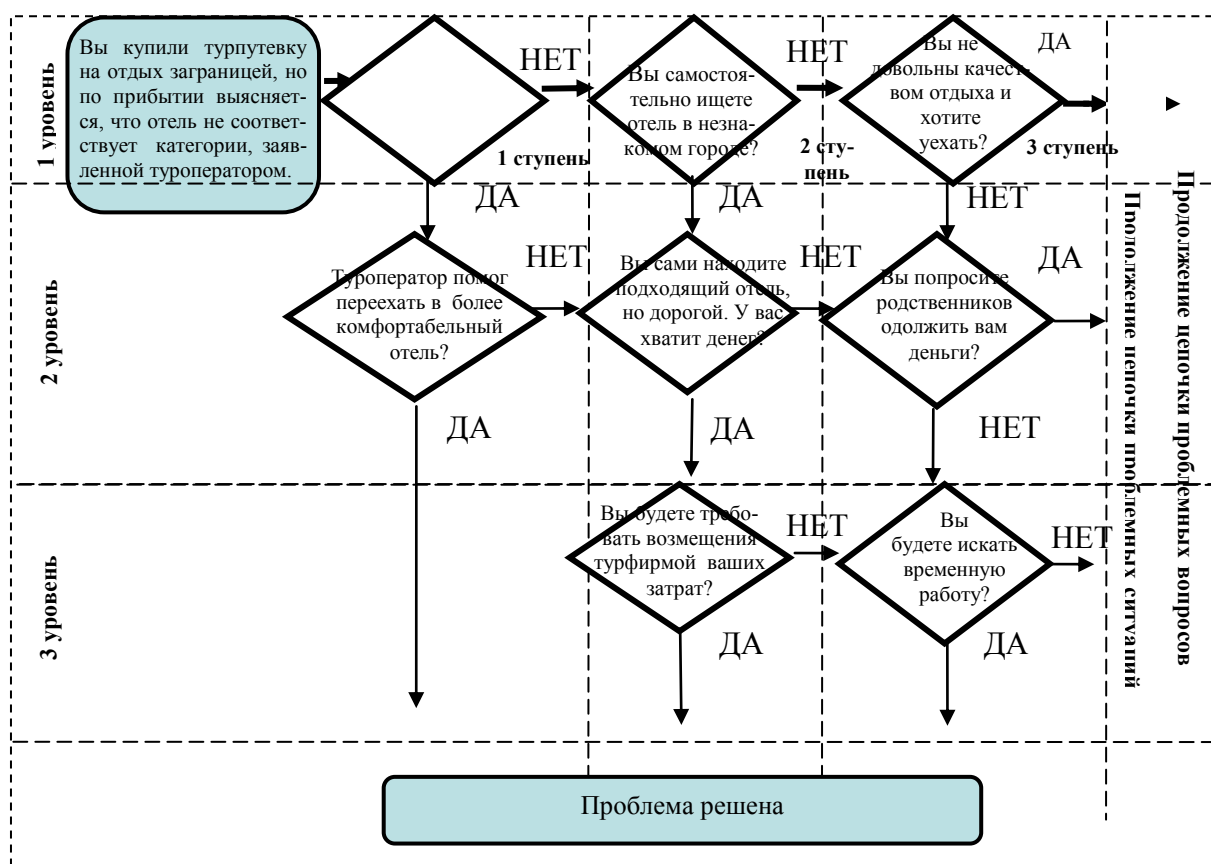


Рис. 1. Схема разрешения проблемной ситуации «Испорченный отдых за границей»

Обосновывая актуальность проблемного подхода в контексте компетентностной образовательной парадигмы, Е.В. Ковалевская отмечает: «Актуальность проблемности в преподавании в целом, и преподавании иностранных языков в особенности, соотносится, по нашему мнению, с определенными Институтом образования Совета Европы и лежащими в основе компетентностного подхода четырьмя приоритетными направлениями развития современного образования, которые помогают человеку: научиться познавать (развитие творческого мышления), научиться жить (развитие творческой личности), научиться жить вместе (развитие творческих межличностных отношений), научиться делать (развитие в процессе совместной творческой деятельности [5, с. 4]. Приведенные умения соответствуют содержанию социально-коммуникативной компетентности.

Таким образом, сформированность социально-коммуникативной компетентности в период профессиональной подготовки является не только целью, но и результатом образовательного процесса, основанного на компетентностном подходе. Культурологический подход обеспечивает организацию процесса иноязычной подготовки будущих специалистов в виде диалога культур, в котором обучающиеся изначально занимают активную позицию и раскрываются как субъект межкультурной, межкультурной и межличностной коммуникации. Вместе с тем, результативность формирования социально-коммуникативной компетентности детерминирована обращением к проблемному подходу, обеспечивающему развитие поисковых творческих умений обучающихся, который осуществляется в процессе общения при решении проблем социального и профессионального характера.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1999. –С. 99.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 40 с.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблеме образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. – С. 20–26.
4. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: Современное состояние и перспективы. М.: МНП., 1999. Кн. 1. 120 с.
5. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Экспериментальная учебная авторская программа (для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков). 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Издательство «Спутник+». 2010.
6. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование: культ.-ист. подход. Дубна, 1997. Ч. I, II. 187 с.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Педагогика. 1975. 368 с.
8. Махутова Г.М., Микитченко С.П. Моделирование проблемных задач и проблемных ситуаций в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 75.
9. Пойа Д. Как решать задачу. М.: Учпедгиз, 1959. С. 24.
10. Трофименко М.П. Модель формирования социально-коммуникативной компетентности студентов в современном вузе // Теоретический и научно-методический журнал «Среднее профессиональное образование». 2011. № 5. С. 47–50.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА)

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования компетенций будущих специалистов на основе проблемного обучения. В статье даются определения понятий: «компетенция», «компетентность», «компетентностный подход», «проблемное обучение», «проблемность», «проблематизация», представлены общеевропейские компетенции владения иностранным языком. Автор подчеркивает, что успешной реализации основной цели обучения иностранным языкам может способствовать проблемное обучение. Использование методов проблемного обучения – методов проблематизации учебного содержания, методов проблематизации учебного процесса, методов одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса – позволяет создать на занятиях условия для высокой познавательной активности студентов для формирования и развития требуемых компетенций.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, проблемное обучение, проблематизация.

В соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2020 года» и «Стратегиями модернизации содержания общего образования» произошла переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура», на понятия «компетенция» и «компетентность» обучающихся. Таким образом, цель образования стала соотноситься с формированием *компетенций/компетентностей*, а формируемый на этой основе *компетентностный подход* к образованию в настоящее время широко распространен в обучении различным дисциплинам, в том числе и в обучении иностранным языкам. Под *компетентностным подходом* мы, вслед за И.А.Зимней, понимаем «направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких личностных качеств, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе»[1].

В соответствии с вышеназванными документами, основная *цель профессионального образования* – это подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности и удовлетворению потребностей личности в получении соответствующего образования, *владеющего одним или несколькими иностранными языками* [2].

Согласно стандартам ФГОС ВО владение иностранным языком является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалистов в вузе (квалификация выпускника – бакалавр). В стандартах ФГОС ВО прописаны общекультурные (далее – ОК), общепрофессиональные компетенции (далее – ОПК), которые необходимо формировать и развивать в процессе освоения учебных дисциплин, в том числе и учебной дисциплины «Иностранный язык». Так, выпускник ВУЗа должен обладать: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4) (направление подготовки «38.03.02 – Менеджмент»); способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-3); способностью работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-4); способностью к самоорганизации и самообразованию (ОК-5) (направление подготовки «38.03.06 – Торговое дело»); способностью к письменной, устной и электронной коммуникации на государственном языке и необходимым знанием иностранного языка (хороший

английский язык) (ОК-10) (направление подготовки «09.03.02 Информационные системы и технологии») [2].

Обучение иностранному языку нацелено на комплексное развитие когнитивной, информационной, коммуникативной, социокультурной, социально-коммуникативной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов. Ключевым термином в новых стандартах выступает термин «компетенция» [2].

Понятия компетенции / компетентности трактуются учеными по-разному (Л.П. Алексеева, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Петровский, А.В. Хуторской и др.).

Определяя понятия *компетентность* и *компетенции*, И.А. Зимняя под *компетентностью* понимает актуальное, формируемое личностное качество как «основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека, его личностное качество» [3].

Согласно И.А. Зимней, *компетенции* – это «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений» [4], которые, в свою очередь, затем проявляются в компетентностях человека.

Таким образом, через компетенции формируются компетентности как личностные качества обучающегося, жизненно необходимые в профессиональной и повседневной деятельности человека в условиях высокой познавательной активности.

Введение компетенций в нормативную и практическую базу образования позволяет решать проблему, типичную для российского образования, когда обучающиеся могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных профессиональных и повседневных задач как самостоятельно, так и в команде, выстраивая систему социального взаимодействия.

И.А. Зимняя отмечает, что все компетентности социальны в широком смысле слова, ибо они вырабатываются, формируются в социуме.

Компетенции, способствующие, в свою очередь, развитию умения общения, можно рассматривать как составляющие социально-коммуникативной компетентности. В содержании названной компетентности очевидна интеграция социальной и коммуникативной компетенций. Вместе с тем сущность социально-коммуникативной компетентности заключается не в простом механическом объединении названных компетентностей. Социальная компетенция, согласно Дж. Равену, отражает способность человека эффективно взаимодействовать со своим окружением и так организовывать свои контакты с другими людьми, чтобы «обеспечивался максимум позитивных и минимум негативных последствий для каждого человека, участвующего во взаимоотношениях» [6]. В свою очередь, Э.Ф. Зеер, определяет вышеназванную компетентность «как способность взять на себя ответственность, умение кооперироваться и сотрудничать, проявлять толерантность к разным религиям и этнокультурам, сопряженность личных интересов с потребностями организации, общества; коммуникативная компетентность в понимании ученого определяется владением родным и иностранными языками, а также на современном этапе средствами Интернет-коммуникаций» [2].

Анализ программы по дисциплине «Иностранный язык для неязыковых вузов и факультетов» под общей редакцией С.Г. Тер-Минасовой, позволяет сделать вывод о том, что обучение иностранному языку на современном этапе развития российского образования нацелено на формирование и комплексное развитие общекультурной, социально-коммуникативной, информационной, социокультурной и профессиональной компетенций студентов.

Согласно документу «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» под *компетенцией* понимается «сумма знаний, умений и личностных качеств, которые позволяют человеку совершать различные действия» [7].

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком представлены в таблице 1.

Общеввропейские компетенции владения иностранным языком

Общеввропейские компетенции							
Общие компетенции					Коммуникативные (языковые) компетенции		
Декларативные знания	Умения и навыки	Способность учиться	Познавательные способности	Экзистенциальная компетенция	Лингвистическая	Социо-лингвистическая	Прагматическая

Все виды компетенций помогают человеку развивать умение общаться и, следовательно, могут рассматриваться как составляющие коммуникативной компетенции.

Исходя из вышесказанного, необходимо отметить, что формированию и развитию общекультурной, социально-коммуникативной, информационной, социокультурной и профессиональной компетенций в образовательном процессе в значительной мере может способствовать *проблемное обучение*, одной из главных целей которого на современном этапе является *обучение общению творчески развитой личности*.

Согласно И.А. Зимней, проблемное обучение есть тип обучения, основным принципом которого является *проблемность*. Вслед за Е. В. Ковалевской *проблемность* трактуется нами как «главное условие развития творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в целом в процессе совместной творческой деятельности. Способом создания проблемности являются *проблемные ситуации*, средством – проблемные задачи (проблемные задания), механизмом – *проблематизация* –

вскрытие *проблемы* в учебном материале субъектами проблемного взаимодействия в процессе совместной социальной и профессиональной деятельности» [8].

Использование методов проблемного обучения – методов проблематизации учебного содержания, методов проблематизации учебного процесса, методов одновременной проблематизации учебного содержания и учебного процесса позволяет создать на занятиях условия для высокой познавательной активности студентов для формирования и развития вышеназванных компетенций [9].

Таким образом, можно предположить, что *проблемное обучение* может способствовать успешному обучению иностранному языку, а также *формированию компетенции* будущих специалистов.

По нашему мнению, проблемное обучение позволяет успешно реализовывать программу дисциплины «Иностранный язык» в соответствии с требованиями стандартов ФГОС ВО, что в результате может позволить студентам и выпускникам легко адаптироваться к образовательному процессу и рынку труда любой страны.

Литература

1. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретико-методологический аспект)? // Высшее образование сегодня. 2006. № 1. С. 20–26.
2. Осипова Н.Н., Соловьева Н.С., Трофименко М.П. Проблемное обучение как результативная составляющая формирования общевропейских компетенций // European Social Science Journal. 2014. № 12 (51). С. 347–353.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006.
4. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.
5. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002. 259 с.
6. Осипова Н.Н. Проблемное обучение аудированию в контексте общевропейских компетенций владения иностранным языком // Выявление условий реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования: вопросы теории и практики: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции-семинара «Образование на грани тысячелетий». Нижегородск: Изд-во НВГУ, 2014. С. 103–108.

7. Осипова, Н.Н. Проблематизация в обучении иноязычному аудированию при подготовке студентов неязыкового вуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Н. Н. Осипова. М., 2015.

8. Осипова Н.Н., Колесник Л.И. Проблематизация как метод проблемного обучения иноязычному аудированию и чтению // Проблемно-информационный подход к реализации методов современного образования: вопросы теории и практики: Материалы XIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Образование на грани тысячелетий», посвященной 90-летию доктора психологических наук, профессора, академика РАО Матюшкина Алексея Михайловича (1927–2004). Нижневартовск: Изд-во НВГУ, 2018. С. 13–16.

II. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

УДК 159.98

М.Р. Арпентьева, П.В. Меньшиков

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению современного подхода к вопросу о психологических особенностях процесса учебного взаимодействия. Авторы описывают процессы и результаты обучения в контексте представлений о них как о дидактической коммуникации. Обучаемый является личностью, он активно вовлечен в процесс учебного взаимодействия. Обучающий является активным организатором обучающей среды, направляющим активность учащихся и обучающихся. Авторами обсуждаются новые и традиционные образовательные практики, направленные на оптимизацию процесса дидактической коммуникации. Статья также посвящена проблематике мифов обучения, анализу мотивационных, интеллектуальных и интерактивных ресурсов обучения. Авторами раскрываются основные аспекты направленного на развитие обучающихся, их внутренний смысл и внешние проявления, возможности и ограничения.

Ключевые слова: дидактическая коммуникация, учебное взаимодействие, активная позиция обучаемого, обучающий как организатор обучающей среды.

Поиск новаций в практике образования отражает общую неудовлетворенность педагогического сообщества существующими подходами к выстраиванию дидактической коммуникации [1–8]. Низкая мотивированность обучаемых, отсутствие у них интереса к передаваемому на занятиях учебному содержанию, неудовлетворенность обучающихся процессом педагогической деятельности – это следствия не только личностных особенностей обучаемых и обучающихся. Во всяком случае, все изъяны образовательной практики не следует объяснять только этим фактором. Вышеуказанные проблемы в такой же мере есть следствие такого типа дидактической коммуникации (присущего формальному обучению), который не соответствует новым требованиям к усваиваемому учебному содержанию. Отсюда становится понятной попытка практикующих педагогов по-иному, нежели то предписывают традиционные, сложившиеся каноны и стереотипы учебного взаимодействия, организовать систему работы с обучаемыми, оптимизировать дидактическую коммуникацию. Интерпретируя поднятую проблему в психологических категориях, обратим прежде всего внимание на аспект, к настоящему времени все еще недостаточно исследованный, а именно: что предполагают новые подходы к организации учебного взаимодействия между обучающим и обучаемыми; каковы психологические особенности обучающего, устремленного к качественной, эффективной дидактической коммуникации с обучаемыми [5; 9–17].

Данная статья посвящена раскрытию особенностей и содержания новых подходов к организации учебного взаимодействия между обучающим и обучаемыми; анализу психологические особенности обучающего, устремленного к качественной, эффективной дидактической коммуникации с обучаемыми.

В свете вышесказанного хотелось бы обратиться к анализу опыта коллег из школы им. Св. Ахилия (Арилье, Сербия), отражающего сербский опыт так называемого «ангажированного обучения» [2; 11]. Они суммировали этот опыт в ряде презентаций. Очень импонируют эпиграфы к презентациям, на наш взгляд, хорошо отражающие то, что авторы презентаций хотели донести до психолого-педагогической аудитории: «Наставников помним не по тому, чему нас учили, а по тому, как это делали» и «Скажи мне – забуду, покажи мне – запомню, заинтересуй меня – пойму» (китайская мудрость).

Интересно в этом контексте рассмотреть понятия ангажированности и наставничества. П. Бурдые пишет о воспроизводстве и передаче знаний следующее: «... раскол между *scholarship* и *commitment*, между теми, кто посвящает себя научной работе, используя научные методы и адресуя свои труды другим ученым, и теми, кто вступает в бой, вынося свои знания за пределы научного сообщества.... искусственный. ... нужно быть независимым ученым, который работает по правилам *scholarship*... чтобы производить ... легитимно ангажированное знание, и вводить это знание в бой» [3]. В русском языке ангажированность близка первоначальному «*engagement*», буквально означающему «обязательство и наем», применяясь в отношении специалистов, которые могут торговать своим мнением или знанием или занимаемой позицией. При этом интересно, что ангажированный выполняет тот или иной заказ: он наймит или марионетка, которую призвали («пригласили») подыграть чему-либо или от начала до конца сыграть некую роль, посулив за это некую награду. При этом без выгоды за свое поведение человек не может быть ангажированным, он сам по себе. Ангажированность как качество личности или состояние человека означает купленную предвзятость или стремление быть нанятым, завербованным, вовлеченным в какое-либо дело /проблему, согласившись из-за обещанной выгоды выполнить определённые услуги. Она также означает необходимость стать активным, необъективным, предвзятым участником чего-либо, быть вовлеченным или занять позицию. Согласно Ж.-П. Сартру, понятие «*l'engagement*» или ангажированность – это сознательно выбранная общественная позиция, предполагающая стремление «брать на себя обязательства».

Наставник – это опекун, воспитатель, руководитель группы, то есть человек, который просто берет на себя обязанности координировать самостоятельные действия опекаемого в рамках заданной задачи. Наставничество или менторство – это процесс неформальной передачи знаний, социального капитала и психосоциальной поддержки, воспринимаемой получателем как имеющей отношение к трудовой деятельности, карьере или профессиональному развитию; наставничество предполагает неформальное общение, обычно лицом к лицу и в течение продолжительного периода времени, между человеком, который, как считается, обладает значительными знаниями, мудростью или опытом (наставником) и человеком, который, как считается, имеет их меньше (протеже). Это – отношения, в которых более опытный или более сведущий человек помогает менее опытному или менее сведущему усвоить определенные компетенции. Опыт и знания, относительно которых строятся отношения наставничества, могут касаться как особой профессиональной тематики, так и широкого круга вопросов личного развития. Наставником называют лицо, которое передает знания и опыт. В западной традиции такая личность называется *mentor*, а того, кто перенимает опыт, в западной традиции называют *protégé*, *apprentice* (ученик в смысле средневековой цеховой системы), в 2000-е появилось слово *mentee*.

Среди наиболее часто используемых методов наставничества встречаются:

- Сопровождение: принятие обязательства и заботы, участие в процессе обучения бок о бок с учащимся.
- Посев: наставники часто сталкиваются с трудностями подготовки ученика до того, как он или она будут готовы к переменам. Наставник подготавливает ученика к более сложному пониманию себя и мира.
- Катализирование: когда изменение достигает критического уровня интенсивности, обучение может обостриться. Здесь наставник решает ввергнуть ученика прямо в перемены, провоцируя изменение личности или изменение системы ценностей.
- Показ: наставник делает что-то понятным или использует собственный пример для демонстрации навыков или действий.
- Сбор урожая: наставник сосредотачивается на «выборе спелого плода»: его обычно используют для того, чтобы осознать, что было извлечено из опыта и сделать выводы. Ключевыми вопросами здесь являются: «Что вы узнали?», «Насколько это полезно?».

Различные методы могут использоваться наставниками в соответствии с ситуацией и менталитетом, а методы обучения и воспитания, используемые в современных организациях, могут быть найдены в древних системах образования. Наставникам нужно искать «обучающие моменты», позволяющие «расширить или реализовать возможности людей» [22]. Наставниче-

ство предполагает, что личный авторитет столь же важен для качественного обучения и воспитания, как знания и умения сами по себе [19, р. 155].

Согласно представлениям сербских коллег, активно ориентированное обучение характеризуется следующими особенностями:

- 1) наличие ориентирующих планов и программ;
- 2) акцент на активности ученика;
- 3) обучающий – творец процесса обучения;
- 4) приобретение в ходе обучения логически связанных знаний и умений;
- 5) мотивом выступает не оценка, а прикладное и прочное знание;
- 6) обучающийся движется к четко поставленной цели;
- 7) обучающий создает ситуации и стимулирует активность обучающихся: учитель – это тот, кто побуждает к поиску истины и компетентности и учит исправлять ошибки;
- 8) методы обучения могут и должны быть различны, в зависимости от особенностей учителя, учеников и ситуации изучения;
- 9) доверительная (поддерживающая), творческая, насыщенная знаниями и умениями и направленная на развитие атмосфера занятий способствует обучению.

Схема учебного взаимодействия в условиях активно ориентированного обучения принимает следующий вид:



Рис. 1. Схема учебного взаимодействия

Такая схема учебного взаимодействия дает обучающему больший простор для методических решений, которые становятся более гибкими и адаптированными к индивидуально-личностным особенностям обучаемых. Сценарий занятия не шаблонизируется. Общая концепция не «привязана» к одному занятию. На основе анализа опыта успешной дидактической коммуникации сформулирован ряд **показателей эффективного обучения**:

- 1) высокий удельный вес реального времени обучения;
- 2) четкая структура занятий и их предметного содержания;
- 3) атмосфера, стимулирующая обучаемого;
- 4) ясность содержания и ожидаемых результатов;
- 5) постижение обучающимися смысла в ходе коммуникации с обучающим;
- 6) разнообразие методов изучения;
- 7) индивидуальное стимулирование обучающихся;
- 8) стимулирование интеллектуального и нравственного развития;
- 9) создание оптимальной образовательной среды.

Новый взгляд на процесс дидактической коммуникации призван развеять **расхожие педагогические мифы, в частности**:

- 1) ученики ленивы, конфликтны; иметь дело с ними сложно;
- 2) чем больше образования и опыта, тем лучше наставники;
- 3) нужны высокие ожидания в отношении обучаемых;
- 4) публичная похвала портит учеников, учитель – это тот, кто исправляет ошибки;
- 5) необходимо выдерживать профессиональную дистанцию;
- 6) для всякого ученика можно подобрать идеальный метод обучения;
- 7) учитель не должен учитывать собственные особенности, важнее – особенности предмета;
- 8) обучение предполагает развитие когнитивных функций, в отличие от воспитания;
- 9) обучение должно быть как можно более трудным.

Уже из этого можно заключить, что новый подход резко контрастирует с тем, который принято называть «традиционным». Для традиционного подхода как раз характерно ориентироваться на обучаемого, «удобного для обучающего воздействия»: исполнительного, покладистого, не вступающего ни в какие дискуссии с обучающим, ни в чем не противоречащего ему. Само по себе это и неплохо, но едва ли половина обучаемых являются носителями перечислен-

ных качеств. Также «традиционный подход» отличает высокая планка требований к обучаемому, что само по себе, если рассуждать отвлеченно, опять-таки неплохо. Однако, на практике, без учета психологических нюансов взаимодействия с обучаемым, ведет к «надрывному» стилю обучения, к культу «результата», достигаемого любой ценой, к беспардонному «педагогическому натаскиванию» и насилию над ребенком, не учитывающему его внутренних интенций и индивидуальности в целом. К тому же «традиционный» подход скуп на похвалы и многословен в критике обучаемого, посему и породил миф о том, что «хвалить обучаемого – только портить его, а успех обучаемого – его обязанность, а не личностное достижение». С этим сомнительным тезисом логично оказывается связанной и установка на выдерживание педагогической дистанции, которая в этой связи из необходимости может превратиться в стиль коммуникации с обучаемым. И уж конечно для традиционного подхода характерно возвеличивание «метода» (которым стоит овладеть и проблема эффективности учебного взаимодействия, якобы, решена) [18–20].

Острую дискуссию может вызвать второй пункт вышеприведенного списка педагогических мифов. Хотелось бы отдельно обговорить этот вопрос и по возможности предостеречь от неправильных интерпретаций. Здесь речь идет о том, что ни академическая подготовка обучающего, ни даже накопленный им педагогический опыт еще не гарантируют достижения высоких дидактических результатов. Что еще необходимо учитывать для достижения высокого уровня учебного взаимодействия? Ответ таков: необходимо принимать в расчет **мотивационные, интеллектуальные и интерперсональные ресурсы.**

Мотивационные ресурсы учебного взаимодействия:

- 1) постоянная потребность учащихся и обучающихся в успехе;
- 2) психофизическая выносливость учащихся и обучающихся;
- 3) дух соревновательности учащихся (сопоставление своих достижений с достижениями других);
- 4) страстность (потребность учащихся самоутвердиться через независимость, высокую квалификацию, риск и признание);
- 5) потребность достижения и повышения профессионализма (компетентность);
- 6) вера учащихся и учителей (ориентация на ценности);
- 7) миссия и служение учителя (желание служить другим и потребность претворить свои дидактические установки в реальные действия);
- 8) этика взаимодействия (четкое осознание и различение хороших и плохих проявлений и образцов поведения);
- 9) представление (потребность прогнозировать и представлять результат прогнозирования другим на основе позитивных ценностей).

Интеллектуальные ресурсы учебного взаимодействия:

- 1) фокус и концепт учащихся и обучающихся (способность к постановке цели; цель как постоянная основа действия и способность осмыслить контекст деятельности, придающий ей смысл);
- 2) дисциплина и гештальт учащихся и обучающихся (потребность в структурировании активности и потребность в порядке и точности);
- 3) организация учителя (способность организовывать работу, деятельность людей);
- 4) ориентировка учащихся и обучающихся и разрешение проблем (потребность в анализе и способность к анализу в условиях неполной информации);
- 5) ответственность учащихся и обучающихся (личная ответственность за собственную деятельность);
- 6) направленность на поступок (потребность в объективности и анализе поступка);
- 7) стратегическое и экономическое мышление (способность прорабатывать альтернативные сценарии и применение стратегического мышления на практике, например, в отношении финансов);
- 8) формулирование и склонность к систематизации и инвентаризации (способность усмотреть закономерность в первичном своде данных);
- 9) креативность (способность развивать и модифицировать).

Интерперсональные ресурсы учебного взаимодействия:

- 1) «браво» (потребность учителя и учащихся в одобрении);
- 2) «эмпатия» (способность учителя и учащихся распознавать чувства и взгляды других);
- 3) «отношения» и «мульти-отношения» (потребность в выстраивании долговременных отношений и способность создавать сеть коммуникации);
- 4) «интерперсональный фокус» и «убедительность» (способность целенаправленно извлекать максимальный результат из социальных отношений и способность убедить другого путем использования логических аргументов);
- 5) «восприятие индивидуальности» (способность определять и учитывать индивидуальные особенности в ходе взаимодействия);
- 6) «ментор» (ощущение большого удовлетворения от «инвестирования в другого»);
- 7) «стимулятор» и «активатор» (способность создавать атмосферу энтузиазма в рабочем окружении, стимулирование других);
- 8) «позитивность» и «командный игрок» (потребность рассматривать вещи и явления с лучшей стороны и потребность в создании атмосферы взаимной поддержки);
- 9) «храбрость» и «командный дух» (способность к преодолению препятствий и способность взять на себя инициативу).

Как можно видеть из вышеуказанного перечня ресурсов учебного взаимодействия, эффективная дидактическая коммуникация в отличие от традиционного подхода, отстраненного от активного диалога и общения с обучаемыми, предполагает более выраженную социальную доминанту, то есть стремление обучающего активно формировать сеть коммуникации с привлечением обучаемых, активно работать в направлении образования команды, потребность выстроить позитивные конвенциональные отношения с обучаемыми.

Вернемся в этой связи еще раз к поставленному в начале вопросу: каковы психологические особенности обучающего, устремленного к качественной, эффективной дидактической коммуникации с обучаемыми?

В методических материалах, представленных нашими сербскими коллегами, есть отчетливое указание по данному аспекту проблемы учебного взаимодействия.

К личностным особенностям обучающего, способного к выстраиванию успешной дидактической коммуникации с обучаемыми можно отнести:

- 1) акцент на сильных сторонах личности;
- 2) «необычность» в лучшем смысле этого слова;
- 3) владение методами и гибкость их использования;
- 4) интуиция активность сферы бессознательного наряду с активностью сознания;
- 5) в своих установках не основывается на статистических представлениях (не верит в «кривую Гаусса»).

Учитель выступает как ангажированный наставник («ангажовани наставник»). Позволим себе в этой связи комментарий: речь идет о беспристрастном подходе обучающего к аудитории обучаемых, в связи с чем такой обучающий не считает ее изначально состоящей из нескольких «умников», нескольких «непроходимых тупиц» и большинства «серости» (вульгаризированное и упрощенное понимание гауссового распределения);

- 6) реализует свои природные таланты и склонности вне зависимости от того, осознает их или нет;
- 7) обнаружив таланты, развивает их;
- 8) если это не связано с процессом обучения, не тратит много времени на исправление своих недостатков;
- 9) отвергает рутинную работу;

Таким образом, обогащение образовательной практики новыми психологическими исследованиями, касающимися тех аспектов проблемы учебного взаимодействия, которые ранее не попадали в поле зрения педагогов и психологов, позволяет по-иному взглянуть на систему дидактической коммуникации. На первый план выходит не достижение результата как такового вне зависимости от используемых коммуникативных средств, порой отчуждающих ученика и от предмета, и от наставника, а выстраивание наполненной смыслом, адресной и содержатель-

ной, гибкой сети коммуникации обучающихся и обучаемых на пути к достижению общей цели – получению личностно развивающего познавательного результата [1; 4; 6; 7; 8; 20; 22].

Выводы. Обучение и учение – двусторонний процесс взаимодействия наставников и воспитанников (учащихся). Успешность обучения в первую очередь определяется отношением обучающихся к обучающему и учению, их стремлением к уважению мира и друг друга, к осознанному и ценностно-ориентированному совместному и самостоятельному приобретению знаний и умений. Учащийся школы или обучающийся вуза – не просто объект манипулирующих им обучающих и воспитательных воздействий, но субъект дидактической коммуникации, диалога, нацеленного на постижение себя и мира, формирование умений гармоничного функционирования и развития в нем. Как и наставник, обучающийся или учащийся – субъект педагогического процесса.

Литература

1. Арпентьева М.Р. Технологии глубинного и поверхностного обучения: возможности и ограничения // Новые развивающие технологии педагогической практики / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2016. С. 215–229.
2. Бенка М., Чанчаревич-Джорджевич В. Ангажовани наставник – како пробудити и инспирисати ученике Презентација / Пер. с серб. П.В. Меньшикова. Сербия: Арилье: Школа им. Св. Ахилия, 2013. 25 с.
3. Бурдье П. За ангажированное знание // Неприкосновенный запас. 2002. № 25(5); НПЖ «Скепсис» URL: http://scepsis.net/library/id_544.html (дата обращения 10.10.2018).
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. М.: Высшая школа, 1991. 228 с.
5. Глассер У. Школы без неудачников. М.: Прогресс, 1990. 120 с.
6. Меньшиков П.В. Психология учебного взаимодействия: Монография. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. 172 с.
7. Меньшиков П. В. «Концепция воздействия» обучающего: психологическая экспликация // Психология в вузе. 2012. № 4. С. 37–45.
8. Минигалиева М.Р. Изучение психологии и самопознание студентов. Saarbrücken: LAP, 2012. 632 с.
9. Приручник за рад у образовању одраслих. За наставнике Функционалног основног образовања одраслих / Уред. Т.Урдзе, Ј. Марковић, пер. М. Јаковљевић Сербия, Београд: Пројекат «Друга шанса», ГОПА Консалтантс (GOPA Consultants) ART d.o.o., 2006. 80с.
10. Станковић Д. Укључивање наставника у развој школе // Зборник Института за педагошка истраживања. 2009. Децембар, год. 41. Бр. 2. В. 315–330.
11. Чирьякович И. Активна настава. Презентација [Електронни ресурс] / Пер. с серб. П.В. Меньшикова. Сербия: Арилье: Школа им. Св. Ахилия, 2013. 20 с.
12. Barth R.S. Teacher Leader // Phi Delta Kappan, 2001. Vol. 82. P. 443–449.
13. Entwistle N. Styles of learning and teaching. N. Y.: Willey & Sons, 1981. 293 p.
14. Harris A. & Muijs D. Teacher leadership: principles and practice. Nottingham: NCSL, 2003. 240 p.
15. Kuzmanović B. Motivaciono-vrednosna osnova odnosa prema samoupravljanju i učešća u samoupravljanju // Psihološka istraživanja. 1984. Vol. 3. B. 465–546.
16. Kuzmanović B. Укључивање наставника у развој школе Друштвене promene i promene vrednosnih orijentacija učenika // Psihološka istraživanja 1995. Vol. 7. B. 17–47.
17. Lortie D. Schoolteacher: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 2002.
18. Maslowski R. School culture and school performance. Twente: Twente University Press, 2001. 260 p.
19. Posner, B. & Kouzes, J. Credibility. San Francisco: Jossey Bass. 1993. P. 155.
20. Watkins D. A. Learning and teaching: A cross-cultural perspective // School Leadership & Management. 2000. 20(2). P. 161–173.
21. Wawrzyniuk D. Sztuka bycia nauczycielem // Zycie Szkoły. 2003. № 8. S. 78–79.
22. Zukowska Z. Nauczyciel: człowiek pedagog – specjalista // Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne. 1993. № 4. S. 114.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты использования информационных технологий для формирования экологической грамотности обучающихся. Необходимо чередование различных видов деятельности, в том числе творческих и практических заданий, использование полученных знаний в повседневной жизни.

Ключевые слова: экологическая грамотность; Московская электронная школа; информационные технологии.

В настоящее время в школах Москвы активно внедряется проект «Московская электронная школа» (МЭШ). Использование современных информационно-коммуникационных технологий при правильном подходе позволяет учителю экономить время, сделать процесс обучения более наглядным и доступным. Опыт столичных педагогов успешно распространяется в регионах.

В нашем образовательном комплексе ресурсы МЭШ используются в том числе и для формирования экологической грамотности обучающихся. Экологическая грамотность, в соответствии с ФГОС основного общего образования, является одним из предметных результатов обучения биологии. Формирование основ экологической грамотности включает в себя способность оценивать последствия деятельности человека в природе, влияние различных факторов риска на здоровье; умение выбирать целевые и смысловые установки в своих действиях и поступках по отношению к живой природе и своему здоровью, а также здоровью окружающих, осознание необходимости действий по сохранению биологического разнообразия и природных местообитаний видов растений и животных [3, с. 15]. Обучающиеся должны осознавать важную роль биологических наук в решении проблем рационального природопользования и защиты здоровья людей в стремительно меняющихся условиях существования человечества. Экологическая составляющая является неотъемлемой частью ряда других учебных дисциплин: химия, физика, обществознание и др.

В связи с необходимостью реализации задач, поставленных ФГОС, в нашем образовательном комплексе был разработан план учебной работы по формированию экологической грамотности обучающихся, в котором важное значение уделялось организации взаимодействия школьников с окружающей средой (отношение «индивид – окружающая среда»), и об экопсихологических типах взаимодействия между компонентами указанного отношения: объект-объектный, субъект-объектный, объект-субъектный, субъект-обособленный, субъект-порождающий, субъект-совместный. Экологическая грамотность представляет собой многоуровневое понятие. Вначале обучающийся должен приобрести багаж основ экологических знаний и навыки практической деятельности. Затем он должен овладеть «реальной экологической грамотностью» («true environmental literacy» [4, с. 13]), что позволит ему проявлять активную жизненную позицию в вопросах экологии и использовать полученные знания в повседневной жизни.

Использование ресурсов Московской электронной школы на учебных занятиях и во внеурочной деятельности даёт возможность выбора. Обучающиеся могут выбрать удобное время для тестирования при выполнении домашнего задания, желаемый уровень сложности, быстро получить необходимые данные о состоянии окружающей среды, актуальные на данный момент. Используемый контент оказывается весьма полезным в проектной деятельности обучающихся. В частности, проект обучающихся девятого класса «Определение пищевых добавок в творожных продуктах» занял призовое место во всероссийском конкурсе «Ломоносовские чтения».

Эффективность использования информационных технологий определяется следующими основными факторами:

1. В соответствии с СанПиН 2011 года в старших классах продолжительность использования аудиовизуальных технических средств не должна превышать 25–30 минут [2], но в действительности уже через 20 минут обучающиеся ощущают усталость от однообразной дея-

тельности и не воспринимают новую информацию. Поэтому целесообразно чередование различных технических средств, реального и виртуального эксперимента.

2. Создание и корректировка имеющихся сценариев уроков должна производиться педагогом с учётом образовательных потребностей и индивидуальных возможностей обучающихся. Например, для профильного и базового уровня обучения химии нами были созданы задания экологического содержания различного уровня сложности.

Задание базового уровня 10 класса: *Для того, чтобы удалить из нефти соединения серы, проводится гидроочистка: под действием водорода под давлением сероорганические соединения превращаются в сероводород и углеводороды. Напишите в тетради уравнение реакции дионилсульфида $C_9H_{19} - S - C_9H_{19}$ с водородом. В поле ответа введите коэффициент перед формулой восстановителя. Какое важное для химической промышленности вещество можно получить из сероводорода?*

Задание профильного уровня 10 класса: *Для удаления соединений серы из нефти можно использовать восстановители, например водород. Напишите уравнение реакции дионилсульфида $C_9H_{19} - S - C_9H_{19}$ с водородом. В поле ответа введите сумму коэффициентов в этом уравнении. Почему необходимо удалять из нефти соединения серы? Подумайте, для чего может использоваться полученный сероводород.*

В данных заданиях предусмотрено чередование видов деятельности. Они подразумевают работу с текстом, вычислительные действия, выдвижение гипотезы. После автоматической проверки появляется ответ и текст: «Полученный сероводород может использоваться для производства серной кислоты». Это даёт учащимся возможность самоконтроля и развития логического мышления.

3. Используемые на уроках данные о состоянии окружающей среды должны быть актуальными. Педагог при подготовке сценария урока при необходимости обновляет их.

В процессе создания сценариев уроков важная роль отводится заданиям творческого характера. Ранее отмечалось, что использование творческих заданий способствует повышению уровня экологической грамотности обучающихся [1, с. 85]. Было организовано исследование, в котором старшеклассники должны были постоянно, в соответствии с графиком, выполнять различные творческие работы: сочинения, изложения, компьютерные презентации и исследовательские проекты на темы, связанные с природой и экологией. Такие работы не проводились слишком часто, поскольку обучающимся нужно время для осмысления происходящего, а современные старшеклассники весьма загружены. Одновременно при помощи классных руководителей и совета самоуправления школы вёлся длительный учёт их активности в проводимых школьных и районных природоохранных мероприятиях. Результаты показали устойчивую зависимость экологически ответственного поведения от количества выполненных творческих работ. Участники эксперимента более активно участвовали в различных природоохранных мероприятиях школьного и муниципального уровня.

Учебная дисциплина «Экология» отсутствует в учебных планах многих школ. В связи с этим приоритетным является конвергентный подход: экологическая грамотность должна непрерывно формироваться при изучении различных дисциплин на всех ступенях образовательного процесса. Важная роль отводится естественнонаучным предметам, поскольку в процессе их освоения формируется целостная картина мира, выявляются взаимосвязи в природе. Использование современных информационных технологий способствует повышению эффективности образовательного процесса. Дополнительные возможности даёт внеурочная деятельность, где имеется возможность выбора из большого числа видов деятельности, выбора индивидуального темпа работы, использование природных ресурсов родного края в учебной деятельности.

Литература

1. Большаков А.П. Роль творческих работ в формировании экологической грамотности старшеклассников // Сборник «Непрерывное экологическое образование: проблемы, опыт, перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Томск: Дельтаплан, 2017. С. 85
2. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 29 декабря 2010 г. N 189 г. Москва «Об утверждении СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические

требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»// Российская газета. 2011. 16 марта.

3. Приказ Минобрнауки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://www.минобрнауки.рф/документы/938.rtf> (дата обращения 05.09.2018)

4. Coyle K. Environmental literacy in America. Washington: National environmental education & training foundation, 2005. Vol. XVIII, 130 p.

УДК 378.016:53

А.Н. Кучменко

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ ПО ФИЗИКЕ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ

Аннотация. В работе представлены определение проблемно-информационного подхода; приемы активизации умственной деятельности студентов и формирования положительной мотивации изучения физики путем организации и проведения демонстрационных экспериментов проблемного характера на основе субъектно-деятельностного подхода к обучению.

Ключевые слова: проблемно-информационный подход, субъектно-деятельностный подход, информационные технологии, проблемная ситуация, физический демонстрационный эксперимент проблемного характера, позитивная мотивация.

Современные информационные технологии существенно облегчили доступ к многочисленным разноуровневым учебным ресурсам. Поэтому сегодня недостаточно сообщать студентам определенную сумму знаний в процессе обучения физике.

На лекциях, лабораторных занятиях преподавателям необходимо формировать у студентов умения, навыки самостоятельной организации и постановки демонстрационных экспериментов, лабораторных работ проблемного характера, применяя проблемно-деятельностный подход к обучению и всесторонне используя информационные технологии. Это способствует вовлечению студентов в творческо-поисковую деятельность исследовательского характера при обучении общей физике.

Проблемно-информационный подход – это интеграция двух известных в образовании подходов: проблемного и информационного. Он нацелен «на развитие творческого мышления в процессе анализа информации, творческих межличностных отношений в процессе обмена информацией, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по созданию новой информации, нового информационного продукта при постановке и решении проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности» [1].

В этой связи ниже рассмотрим значение, особенности организации и выполнения демонстрационного эксперимента из курса общей физики в условиях внедрения субъектно-деятельностного подхода с элементами проблемного обучения.

Физический демонстрационный эксперимент в педагогическом университете является одним из важных компонентов курса, без которого невозможно формирование у студентов целостных и системных представлений о природе явлений, процессов. Он обеспечивает проникновение в сущность физических явлений и процессов, помогает более полному их пониманию, а соответственно, запоминанию и усвоению студентами знаний. Он тесно связан с содержанием лекции, способствует раскрытию ее главной темы.

По содержанию и дидактическим целям лекционные демонстрации можно условно разделить на несколько групп:

– фундаментальные опыты, постановка которых позволяет воссоздать физические законы, раскрыть те или другие закономерности, которые складывают ее фундамент;

- иллюстративные опыты, которые сопровождают объяснение преподавателя; таких опытов среди лекционных демонстраций большинство; они повышают интерес студентов до лекции; способствуют пониманию студентами сути явлений и процессов, которые изучаются;
- проблемные опыты; их постановка включает в себе проблему, которую необходимо решить во время данной лекции;
- обобщающие опыты, которые требуют для объяснения ведомости из разных тем и разделов курса;
- эффектные опыты, которые предназначены для пробуждения интереса студентов к изучаемым явлениям; опыты для демонстрации физических явлений, которые лежат в основе работы промышленных установок [2, с. 172–173].

Однако, демонстрирование опытов, каким бы совершенным оно не было, недостаточно побуждает студентов к активному восприятию наблюдаемых явлений, мало способствует формированию экспериментальных умений и навыков. Преодолеть эту проблему позволяет творческий подход к подготовке учителя физики, в частности в области физического эксперимента, формирование у студентов способности существенно расширять возможности имеющегося оборудования, самостоятельно конструировать и ставить простые, но достаточно эффективные демонстрационные эксперименты. Это достигается путем привлечения студентов к участию в подготовке и демонстрации лекционных опытов, выполнения студентами соответствующих курсовых работ.

Основу такой подготовки должен составить специальный учебный курс и практикум по разработке демонстрационного физического эксперимента. Творческое участие студентов направляется на создание методического обеспечения имеющейся системы демонстрационного физического эксперимента, воссоздания исторических экспериментов. В процессе планирования и подготовки к занятиям лектор приглашает одаренных студентов к участию в разработке, постановке и методическом обеспечении новых демонстрационных экспериментов проблемного характера.

Такая организация учебного процесса, во-первых, является единственно приемлемой в условиях внедрения субъектно-деятельностного подхода к обучению, а во-вторых, является достаточной для эффективной творческой деятельности выпускников физико-математического факультета по применению демонстрационного физического эксперимента в школе.

При планировании лекционного эксперимента следует прогнозировать активизацию умственной деятельности студентов:

- выяснять, когда эксперимент будет средством формулировки проблемы;
- в каком месте и в какой форме будут использованы знания студентов для его объяснения;
- как будет организована умственная деятельность студентов, направленная на поиск решения экспериментальных задач и решения проблемы [2, с. 179].

Среди многочисленных форм активизации умственной деятельности студентов в процессе постановки лекционных демонстраций можно выделить такие, как:

- создание проблемных ситуаций путем использования физического эксперимента;
- постановка опытов для экспериментальной проверки изложенных студентами суждений в процессе решения проблемы с целью выбора правильного;
- прекращение демонстрации на той стадии, когда ее промежуточный результат противоречит ожидаемому результату, и эксперимент, таким образом, требует продолжения;
- постановка опытов-парадоксов [2, с. 179].

Большие возможности для развития умственной деятельности студентов на лекции содержатся в структуре демонстрации. Если к каждому опыту подобрать вопросы, которые позволяют раскрыть физическую суть явления, которое содержится в его основе, качественные задачи для обеспечения более глубокого и всестороннего понимания данного явления, то лекционный эксперимент будет носить исследовательский характер, который будет способствовать активизации деятельности студентов.

Одним из направлений организации самостоятельной работы студентов есть проведение конкурсов, посвященных разработке и выполнению ими физических демонстрационных экспе-

риментов проблемного характера. О конкурсе объявляют в начале семестра. Устанавливают сроки разработки, подготовки и показа экспериментов. Одаренные студенты избирают тему исследования, подбирают литературу, определяют необходимые материалы и оборудование, обсуждают с преподавателями конкретные пути разработки и выполнения избранных демонстрационных экспериментов. Преподаватели осуществляют консультационную помощь в подборе литературы, поисках и подборе необходимых материалов, оборудования. Подготовленные демонстрационные эксперименты студенты представляют преподавателям и другим студентам на физических кружках. Информацию о наиболее удачных разработках студенты оформляют в виде публикаций в студенческих научных сборниках. Студенты на основе этих разработок могут писать курсу и квалификационные работы.

При этом студенты самостоятельно усваивают курс общей физики, одновременно применяя полученные знания на практике с целью достижения конечного результата, то есть разработки демонстрационных экспериментов проблемного характера. Таким образом, имеет место применение субъектно-деятельностного подхода к обучению.

Поскольку практически заменить классический физический эксперимент проблемным нельзя, то необходимо придерживаться их органического применения в процессе обучения общей физике.

Эксперимент не может быть корректным в таких случаях:

- когда идея исследования очень сложна, чтобы студенты способны были найти ее самостоятельно;
- когда имеют существенное значение отдельные детали эксперимента, какие студенты вряд ли смогут предусмотреть самостоятельно;
- когда цель демонстрационного эксперимента сводится к наблюдению явлений, не позволяющую сформулировать проблему [3, с. 88].

Если нет уверенности, что большинство студентов смогут выполнить самостоятельно хотя бы часть задания, проблемный эксперимент проводить нецелесообразно.

Целесообразность применения эксперимента проблемного характера существенно зависит и от субъективных обстоятельств:

- общего уровня подготовки студентов данной группы;
- уровня усвоения ими тех вопросов, знание которых необходимо для выполнения работы;
- уровня практических умений и навыков;
- а, главное, от того, насколько студенты группы усвоили применение проблемного метода к проведению эксперимента.

При постановке и выполнении лекционных физических экспериментов с целью активизации умственной деятельности студентов и формирования положительной мотивации к изучению ими физики применяют следующие приемы:

- создание проблемных ситуаций путем использования физического эксперимента;
- постановка опытов для экспериментальной проверки высказанных студентами суждений в процессе решения проблемы с целью выбора правильного;
- прекращение демонстрации на той стадии, когда ее промежуточный результат противоречит ожидаемому результату, и эксперимент, таким образом, требует продолжения;
- постановка опытов-парадоксов [2, с. 179].

Выполнение демонстрационных экспериментов проблемного характера способствует повышению уровня самостоятельности студентов, учету их индивидуальных особенностей. Оно имеет целью способствовать решению проблем разных уровней, а именно: проблемы уровня раздела; проблемы уровня темы; проблемы уровня вопроса темы; проблемы уровня подвопроса темы.

При этом широко используются возможности, предоставляемые информационными технологиями. А именно: создание виртуальных лабораторных работ, компьютерное моделирование физических процессов, визуализация и детализация физических явлений, поиск и обработка информации, диалог в сети.

Таким образом, организация учебного процесса на основе проблемно-информационного подхода способствует активизации умственных, творческих, волевых усилий студентов, формированию позитивной мотивации к изучению физики, то есть активизации творческо-поисковой, учебной деятельности студентов, а, следовательно, активизации самостоятельной работы.

Литература

1. Ковалевская Е.В. Проблемно-информационный подход в современном образовании // Реализация проблемного и информационного подходов к обучению в условиях модернизации российского образования: Материалы XI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» (18–19 марта 2011 г.): Сборник статей / Отв.ред Е.В. Ковалевская. М.: Изд-во «Спутник +», 2013. С 60–62.
2. Осадчук Л.А. Методика преподавания физики / Осадчук Л.А. К.: Вища школа, 1984. 352 с.
3. Малафеев Р.И. Проблемное обучение физики в средней школе: из опыта работы: пособие. М.: Просвещение, 1980. 127 с.

УДК 377.12

Н.И. Лопухова

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРЕННЕГО КОНТРОЛЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: В данной статье рассматриваются подходы к определению понятия «внутриколледжный контроль», виды, субъекты и объекты внутриколледжного контроля, требования к его организации. В результате представлена упрощенная модель организации внутриколледжного контроля.

Ключевые слова: внутриколледжный контроль; среднее профессиональное образование; организация внутриколледжного контроля

Одной из главных задач учреждений среднего профессионального образования на сегодняшний день является профессиональное становление и развитие личности будущего специалиста в процессе приобретения обучающимися специальности в соответствии с их ценностным выбором, индивидуальными способностями, социальным заказом общества, а также с потребностями государства в квалифицированных кадрах.

Контроль знаний и умений обучающихся – один из важнейших элементов учебного процесса. Эффективность обучения во многом зависит от того, насколько правильно организован контроль за деятельностью обучающихся.

Контроль рассматривается как одна из функций менеджмента, однако общепринятого определения «внутриколледжный контроль» на сегодняшний день не существует. Тем не менее, опираясь на существующие подходы к данному определению, можно отметить, что внутриколледжный контроль подразумевает целостную систему, которая основана на скоординированной и целенаправленной деятельности всех подразделений и должностных лиц по осуществлению контрольных мероприятий на единой плановой методической основе [3, с. 32].

Сложные процессы, протекающие в современных организациях среднего профессионального образования, должны сопровождаться анализом результатов деятельности образовательного учреждения, оценки и самооценки деятельности педагогических работников, обучающихся и руководителей образовательного учреждения как единой целостной системы.

Оценивая результаты контроля, целесообразно сравнивать их не только с тем, как это должно быть, но и с тем, как это было ранее, чтобы проследить динамику развития. В итоге такого анализа фиксируются достигнутые результаты работы, а также планируются пути совершенствования работы колледжа [2, с. 30].

Внутриколледжный контроль должен основываться на существующей системе управления колледжем и осуществляться должностными лицами в пределах предоставленных им прав и возложенных на них обязанностей.

За эффективную деятельность системы контроля в колледже отвечают директор, заместители директора, а также руководители структурных подразделений.

Внутриколледжный контроль осуществляется в соответствии с перспективным и текущим планами, которые утверждаются директором колледжа. План внутриколледжного контроля, как правило, размещается в общедоступных местах колледжа.

Внутриколледжный контроль осуществляется на единой плановой и методической основе и охватывает деятельность структурных подразделений, преподавателей, мастеров производственного обучения, сотрудников и обучающихся [1, с. 53]. В связи с этим, внутриколледжный контроль может осуществляться в следующих видах:

- плановые проверки (в соответствии с планом-графиком; в данном плане определяются цели, основное содержание и объекты контроля, формы их проведения, сроки проведения контроля, ответственных лиц и место обсуждения результатов контроля);
- оперативные проверки (внеплановые проверки, с целью урегулирования конфликтных ситуаций и споров);
- мониторинг (сбор, систематизация и анализ информации по образовательной организации и результатам образовательного процесса) [3, с. 33].

Перейдем к рассмотрению субъектов и объектов внутриколледжного контроля. Как правило, субъекты контроля – те, кто занимается организацией и проведением контроля, объекты – то, на что направлен контроль.

Основными субъектами внутреннего контроля в колледже являются: директор колледжа и его заместители, руководители структурных подразделений, методисты, председатели предметно-цикловых комиссий, а также преподаватели.

К объектам внутриколледжного контроля можно отнести:

- состояние организационно-педагогических условий работы образовательной организации;
- состояние учебно-воспитательного процесса (выполнение учебных программ, качество знаний и уровень сформированности компетенций и пр.);
- качество и эффективность работы педагогических кадров (повышение квалификации преподавателей, выполнение ФГОС и пр.);
- качество и эффективность деятельности обучающихся (посещаемость, успеваемость и пр.);
- состояние учебно-материальной базы (ведение необходимой документации, организация работы учебных кабинетов и лабораторий и пр.) [3, с. 34].

Основанием для проведения внутреннего контроля в колледже могут выступать, например: план-график внутриколледжного контроля, обращение физических или юридических лиц по поводу нарушений в области образования, либо проверка состояния дел для подготовки управленческих решений.

Среди основных требований и правил к организации и осуществлению внутриколледжного контроля можно выделить: целесообразность, четкость целей и задач; определенность объектов; систематичность и планомерность; соответствие форм и методов целям и содержанию; оперативность, коллегиальность и объективность [3, с. 33].

Другими словами, для того, чтобы организация внутриколледжного контроля была наиболее эффективной, необходимо четко осознавать с какой целью осуществляется контроль, на что направлен контроль, и какие формы и методы целесообразно применять в соответствии с поставленными целями и задачами внутриколледжного контроля. Также, внутриколледжный контроль должен проводиться на систематической основе, с целью повышения качества предоставления образовательных услуг.

Исходя из требования организации внутреннего контроля в колледже, можно определить основные этапы его организации, представленные на рисунке 1.

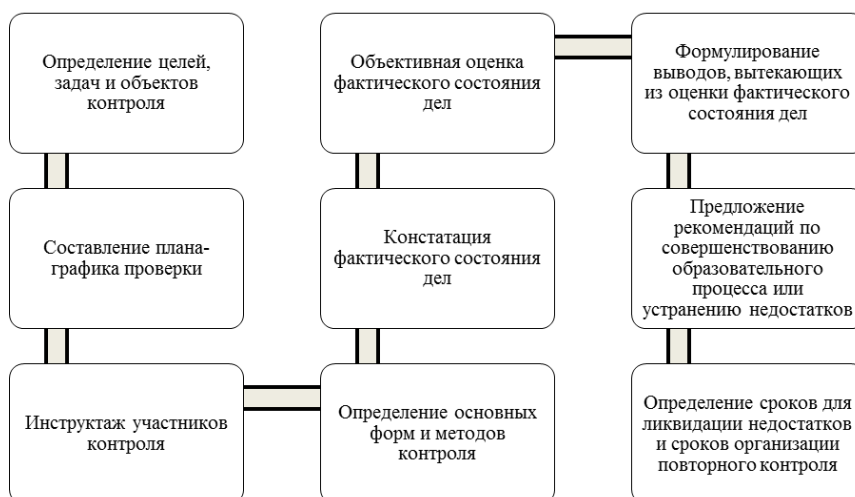


Рис. 1. Этапы организации внутриколледжного контроля

По итогам проверки готовится заключение, включающее в себя краткое и конкретное изложение результатов и предложений о мерах, которые необходимы для ликвидации выявленных недостатков, распространения положительного опыта и улучшения соответствующей работы.

Результаты внутриколледжного контроля выносятся на обсуждение инструктивно-методических совещаний, заседаний предметно-цикловых комиссий, а также педагогических советов.

По результатам проверки могут издаваться приказы, а также разрабатываться методические и другие материалы. Методическая служба колледжа обобщает и анализирует результаты проверок с целью их применения для дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, можно сформировать упрощенную модель организации внутреннего контроля в учреждении среднего профессионального образования, которая представлена на рисунке 2.



Рис. 2. Модель организации внутриколледжного контроля

Подводя итог, можно сделать вывод, что правильная организация внутриколледжного контроля позволяет повысить качество предоставления образовательных услуг. Результаты внутриколледжного контроля влияют на эффективность образовательной деятельности в том случае, если анализируется правильность выбора критериев оценки того или иного вида деятельности, ищутся пути сопоставления и сравнения полученных данных, разрабатываются рекомендации по устранению выявленных недостатков и подтверждают необходимость использования системы административного контроля с целью эффективного управления качеством образования в образовательном учреждении.

Литература

1. Вдовенко Т.М. Создание эффективной системы контроля как основополагающий фактор повышения качества в образовательном учреждении СПО // Сборник материалов I Республиканского профессионального педагогического Форума работников среднего профессионального образования. 2016. С. 52–55.
2. Красина Н.Б. Система внутриколледжного контроля // Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции. 2015. С. 30–32.
3. Мельникова Е.П. Система внутреннего контроля в образовательных организациях СПО // Среднее профессиональное образование. 2014. № 10. С. 32–35.

УДК 378.14

Н.И. Юмагулов, А.А. Клочков

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Аннотация. В работе рассмотрены разнообразные формы работы на уроках физики с применением информационно-коммуникационных технологий. ИКТ позволяют проводить уроки в интерактивной форме, использовать мультимедийные технологии, использовать работу с электронно-библиотечными системами, проводить работу с виртуальными лабораториями. Использовать элементы дистанционного обучения.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образовательный процесс, современные методы и технологии обучения.

Интенсивное развитие науки и техники, а также возросшие требования общества ставят перед средней и высшей системой образования задачу усовершенствования учебного процесса [1, с. 56]. Реформы, проводимые в системе образования, предъявляют новые требования к качеству подготовки учащихся, которые, кроме фундаментальных теоретических знаний и прочных практических навыков, должны обладать основным набором компетенций. В решении данной задачи большая роль отводится использованию инновационных методов обучения, созданию дидактических условий, способствующих быстрому и качественному усвоению изучаемого материала [2, с. 53]. Роль преподавателя в образовательном процессе, который ранее рассматривался как источник информации, переходит на новый уровень – роль систематизации знаний учащихся, организации их познавательной деятельности и самоконтроля. При этом возрастает значение современных средств обучения, обеспечивающих доступ к качественной информации в необходимом объёме.

Концепция развития современного образования и в частности предмета физики такова, что перед системой общего и высшего образования ставится задача обучения учащихся способам работы с информацией [3, с. 20], а именно технологиям познавательной деятельности, которые позволили бы осваивать новые знания, качественно обрабатывать информацию и применять её на практике при решении различных видов заданий [4, с. 137].

Всем известно, что в настоящее время идет процесс преобразования традиционной системы образования в качественно новую систему, в которой основной задачей является воспитание грамотного, продуктивно мыслящего человека, адаптированного к новым условиям жизни

в обществе. Естественно, что в рамках решения поставленной задачи в учебно-воспитательном процессе обучающихся ориентируют на самостоятельное получение знаний, на их самообразование и самопознание [5, с. 275]. Исходя из этого, особое внимание уделяется индивидуальному ориентированному на личность подходу обучения, при котором создаются условия овладения обучающимся различных методов и способов самостоятельного получения и усвоения знаний и развития творческого потенциала.

Анализ научной литературы [2, с. 53; 3, с. 54] позволил выделить ряд особенностей использования современных средств обучения, связанных с уровнем информатизации общества.

Использование информационных технологий в процессе обучения является одной из устойчивых тенденций в развитии современного образования. Вопросы применения различных средств информационных и телекоммуникационных технологий в образовании широко обсуждаются на методических семинарах и конференциях различного уровня, а также освещаются на страницах методических журналов.

Хорошо известно, что изучение и понимание многих тем в физике требует от обучающихся развитого образного мышления, умения анализировать и сравнивать [6, с. 109]. В первую очередь это касается разделов физики, где проявление закономерностей и протекающих процессов не встречаются в повседневной жизни, в частности это темы, изучаемые в волновой оптике, ядерной физике, некоторых главах молекулярной физики и электродинамики. Использование современных информационных и коммуникационных технологий на уроках физики расширяет возможности понимания явлений, процессов, описанных в данных разделах, демонстрации опытов через использование виртуальных образов и т.д.

В настоящее время в образовательном процессе используются разнообразные формы работы на уроках физики с применением информационно-коммуникационных технологий. К наиболее простым формам работы относят, например подготовку проектов по выбранной теме, оформление научно-исследовательских работ, рефератов, проведение уроков в интерактивной форме, использование мультимедийных технологий, работу с электронно-библиотечными системами, с образовательными сайтами и т.д. Активное внедрение информационно-коммуникационных технологий предполагает использование автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов для совершенствования процесса обучения.

Совершенствование методологии, отбор содержания, методов и организационных форм обучения в условиях информатизации общества позволили создать программные средства обучения, ориентированные на развитие интеллектуального потенциала обучающегося, формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять учебную, экспериментальную и исследовательскую деятельность, а также на развитие программных средств тестирования, использование диагностических методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых [7, с. 56].

Сегодня существует широкий выбор программного обеспечения, которое может быть использовано в образовательном процессе, начиная от прикладных программ офисного приложения [8, с. 35], например Excel – позволяющий проводить табличные расчеты и построение графиков – до программных продуктов, позволяющих проводить подбор интерактивных моделей, анимации, иллюстраций, работу с виртуальными лабораториями. Программное обеспечение физического лабораторного практикума дает возможность моделировать объекты, явления и процессы с целью их исследования, изучения структурных и функциональных связей. Среди них можно отметить, например, программное обеспечение «Физика с компьютером в школе», «Физика. Интерактивные учебные материалы», «Физикон» и т.д.

Программное обеспечение виртуальных лабораторных практикумов позволяет моделировать различные физические явления. Использование различных программных средств снижает трудоемкость организации учебного процесса, что проявляется в уменьшении времени, необходимого для монтажа схем, измерения параметров, автоматизации различных расчетов и других рутинных операций, в возможности демонстрации экспериментов при отсутствии дорогостоящего лабораторного оборудования и обеспечения безопасности экспериментов с потенциально опасными объектами [2, с. 54].

В целом программное обеспечение позволяет проводить ранее известные демонстрационные учебные работы на качественно новом уровне, соответствующем запросам современных научных исследований. При этом важно уметь проводить технические расчеты, экспериментально их подтверждать и правильно трактовать полученные результаты [6, с.109].

При проведении виртуального эксперимента необходимо помнить, что наблюдаемое явление – это модель, визуализация реального физического эксперимента. Поэтому для лучшего освоения материала нужно обращаться к жизненному опыту обучающихся или по возможности проводить демонстрационный эксперимент с реальными объектами. Очень полезно при сравнении реальных и модельных явлений обсуждать степень идеализации, ее правомерность, обращать внимание на то, что создание моделей в разной степени приближенных к реальным явлениям – это один из основных методов физики.

Особенностью прикладных программ, программных продуктов или приложений является то, что они могут быть использованы как в полном предложенном объеме, так и частично с использованием различных компонентов при решении конкретных педагогических задач.

При отсутствии сложных и в первую очередь дорогостоящих приборов можно организовать учебный процесс с применением лабораторных программно-технических средств, позволяющих проводить удаленные эксперименты на реальном оборудовании или применять дистанционные методы обучения [9, с. 275].

В настоящее время в системе образования, как в России, так и за рубежом, активно внедряется смешанное обучение, известное как *blended learning*. В университетах, входящих в топ-100 по востребованности, за рубежом смешанное обучение представляет собой интенсивное развитие дистанционных форм обучения, в которых используются интегрированные программы доставки контента изучаемых дисциплин обучающемуся в процессе обучения.

В России смешанное обучение исследователи трактуют, используя два подхода. В первом случае под смешанным обучением понимают такой формат обучения, при котором при организации дистанционных курсов используются активные методы обучения. При этом предполагается активная самостоятельная работа обучающегося, закрепление и отработка материала осуществляется на очных занятиях [10, с. 173]. При втором подходе смешанное обучение представляет собой очную форму обучения с использованием распределенных информационно-образовательных ресурсов с применением асинхронного и синхронного дистанционного обучения.

Особенностью дистанционных форм обучения является, то что, используя элементы дистанционного обучения, через индивидуальные задания необходимые для выполнения обучающимися, можно фактически создавать индивидуальную образовательную траекторию.

В общем, информационно-коммуникационную среду по физике можно определить как совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между преподавателем, обучающимся и средствами ИКТ, взаимодействующими с пользователем как с субъектом информационного общения и личностью. Применение информационно-коммуникационных технологий обеспечивает формирование познавательной самостоятельности обучающегося, при условии наполнения компонентов среды предметным содержанием, осуществление учебной информационной деятельности с сетевыми информационными ресурсами на базе интерактивных средств ИКТ.

Литература

1. Юмагулов Н.И., Немов А.В. Интеграция физики и биологии во внеурочной деятельности обучающихся общеобразовательных школ / Традиции и инновации в образовательном пространстве России: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 21 апреля 2018 года). Нижневартовск: НВГУ, 2018. С. 56–59.
2. Шакирова М.Г., Ахмадуллин М.Л., Баланюк Н.А. и др. Инновации в области технологического и художественного образования в современных условиях реформирования высшей школы. Уфа: Нефтегазовое дело, 2014. 247 с.
3. Прозорова Ю.А. Условия осуществления учебного информационного взаимодействия в информационно-коммуникационной среде, функционирующей на базе авторских сетевых информационных ресурсов. Ученые записки ИИО. Вып. 32. М.: ИИО РАО, 2010. С. 15–46.

4. Абдрахманова Г.Ф., Дмитриев Н.П. В Прикладные математические задачи и методика их применения как средство формирования профессиональной компетентности студентов инженерно-технических направлений высших учебных заведений / Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы V Международной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 9–10 февраля 2016 года). Нижневартовск: НВГУ, 2016. С. 137–140.
5. Худжина М.В., Федосеева Н.Т. Формирование ключевых компетенций старшеклассников при реализации модульной технологии обучения физике / Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры и НВГУ: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 26 марта 2013 г.). Нижневартовск: НВГУ, 2013. С. 275–279.
6. Юмагулов Н.И. Реализация образовательной области технология на примере исследования явления резонанса / Технологическое и художественное образование учащейся молодежи: проблемы и перспективы материалы V Всероссийской заочной научно-практической конференции (БФ БашГУ, Бирск, 22 апреля 2016 г.) / Под общей редакцией М.Г.Шакировой. Уфа: Восточная печать, 2016. С. 109–112.
7. Горлова С.Н., Худжина М.В., Бутова О.В. О необходимости единого подхода к разработке оценочных средств по дисциплине (модулю) в соответствии с требованиями ФГОС ВО. / Традиции и инновации в образовательном пространстве России: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 21 апреля 2018 года). Нижневартовск: НВГУ, 2018. С. 56–59.
8. Шульгин О.В. Использование прикладных программ в курсе математического моделирования: анализ автокорреляции в среде STATISTICA // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры, НВГУ: материалы VI региональной научно-практической конференции (г. Нижневартовск, 13 апреля 2017 года). Нижневартовск: НВГУ, 2017. С. 35–38.
9. Садыкова О.В., Ильбахтин Г.Г. Активизация познавательной деятельности студентов магистратуры «педагогическое образование» в условиях дистанционного обучения по профильным предметам // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. Т. 8. № 4–2. С. 275–279.
10. Горлова С.Н., Жарова Н.Р. Использование ресурсов сети интернет при подготовке учителя математики // Современные наукоемкие технологии. 2010. № 10. С. 172–174.

III. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37

Е.Д. Балашкина

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация: Автором раскрываются методические аспекты деятельности учителя-логопеда по применению электронных образовательных ресурсов в процессе преодоления нарушений письменной речи. Представлены материалы опытно-экспериментального исследования, направленного на поиск рациональных путей и оптимальных условий использования современных информационно-коммуникационных технологий в контексте совершенствования логопедической работы.

Ключевые слова: учитель-логопед, методические аспекты, электронные образовательные ресурсы, нарушения письменной речи, дизорфография.

На современном этапе развития логопедии одной из важных теоретических и практических задач является изучение нарушений процесса формирования письменной речи у детей младшего школьного возраста. На первый план выносится разработка принципиально новых коррекционно-развивающих технологий, позволяющих не только преодолеть рече-языковые нарушения, но и стимулировать развитие у школьников языковые способности.

Наиболее распространенным нарушением письменной речи на настоящий момент является дизорфография, которая И.В. Прищеповой определяется как «стойкая специфическая несформированность усвоения орфографических знаний, умений и навыков, обусловленная недоразвитием ряда неречевых и речевых психических функций: несформированность морфологического анализа или стойкая неспособность овладения правилами пунктуации» [4].

Опираясь на действующий Закон «Об образовании в Российской Федерации» основная цель российской образовательной политики – предоставление современного качества образования на базе сбережения его фундаментальности и соответствия важным и перспективным потребностям личности, общества и государства; важнейшая стратегическая задача – формирование новой парадигмы, основанной на совершенствовании информационной среды образовательных организаций, разработке и внедрении в педагогическую практику современных информационных и телекоммуникационных средств, а также передовых технологий обучения. На современном этапе развития общества педагогическая наука и практика замещаются передовыми образовательными технологиями, которые в свою очередь модифицируются в новый, вероятно несколько избыточно прагматичный, однако высокотехнологичный подход к образованию, который в условиях информатизации образования уже сложно отграничить от электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Сложности данного этапа сопровождаются конкретными противоречиями, требующими разрешения и определяющими актуальность исследования: потребностью в ЭОР для всех обучающихся в рамках каждой предметной области и степенью заполнения электронных библиотек научной и методической литературой; необходимостью проектирования новых ЭОР с целью поддержки современных образовательных технологий и традиционным на сегодняшний день подходом в их использовании; увеличением требований к педагогическим кадрам в условиях обновления и возрастающей информатизации общего среднего и высшего образования и степенью готовности педагогов к использованию ЭОР [5].

В науке обозначились конкретные тенденции, нацеленные на разрешение данных образовательных проблем – базовыми основами исследования и применения информационных и коммуникационных технологий, а также средств информатизации образования занимаются А.А. Кузнецов, И.В. Роберт, Т.О. Балыкбаев и пр. Усиленно изучаются единичные тенденции процесса проектирования электронных образовательных ресурсов автоматизации процесса

проектирования электронных образовательных ресурсов. Однако при наличии множества работ по проблеме исследования, не встретились работы, в которых был бы полностью раскрыт процесс педагогического проектирования электронных образовательных ресурсов. Представленные выше противоречия определяют проблему исследования, которая сформулирована следующим образом: в условиях модернизации системы отечественного образования, когда перед образовательными организациями встает массовая потребность в использовании электронных образовательных продуктах, каков потенциал педагогов, в частности учителей-логопедов, к использованию и проектированию ЭОР, каковы содержание и технология формирования обозначенной готовности педагогов [1–3].

Для разрешения обозначенного противоречия было организовано опытно-экспериментальное исследование, целью которого явился поиск рациональных путей и оптимальных условий использования компьютерных тренажеров в контексте совершенствования деятельности логопеда. Исследовательская работа была осуществлена в аспекте решения таких задач, как: во-первых, установления специфики деятельности логопеда по преодолению дизорфографии у обучающихся начальных классов; во-вторых, выявления особенностей применения электронных образовательных ресурсов логопедами образовательных организации г.о. Саранск; в-третьих, установления рациональных организационных форм и эффективных способов их применения; в-четвертых, определение готовности логопедов к проектированию электронных образовательных ресурсов. В экспериментальном исследовании были задействованы: 30 логопедов школьных образовательных организаций г.о. Саранск. Задачи эксперимента предопределили методы и поэтапную реализацию исследовательской деятельности.

На первом этапе исследовательской работы были разработаны анкеты для логопедов с учетом положений программированного анкетирования с целью объективизации и стандартизации предполагаемой информации. Алгоритм аналитической работы отражает представленная ниже схема.

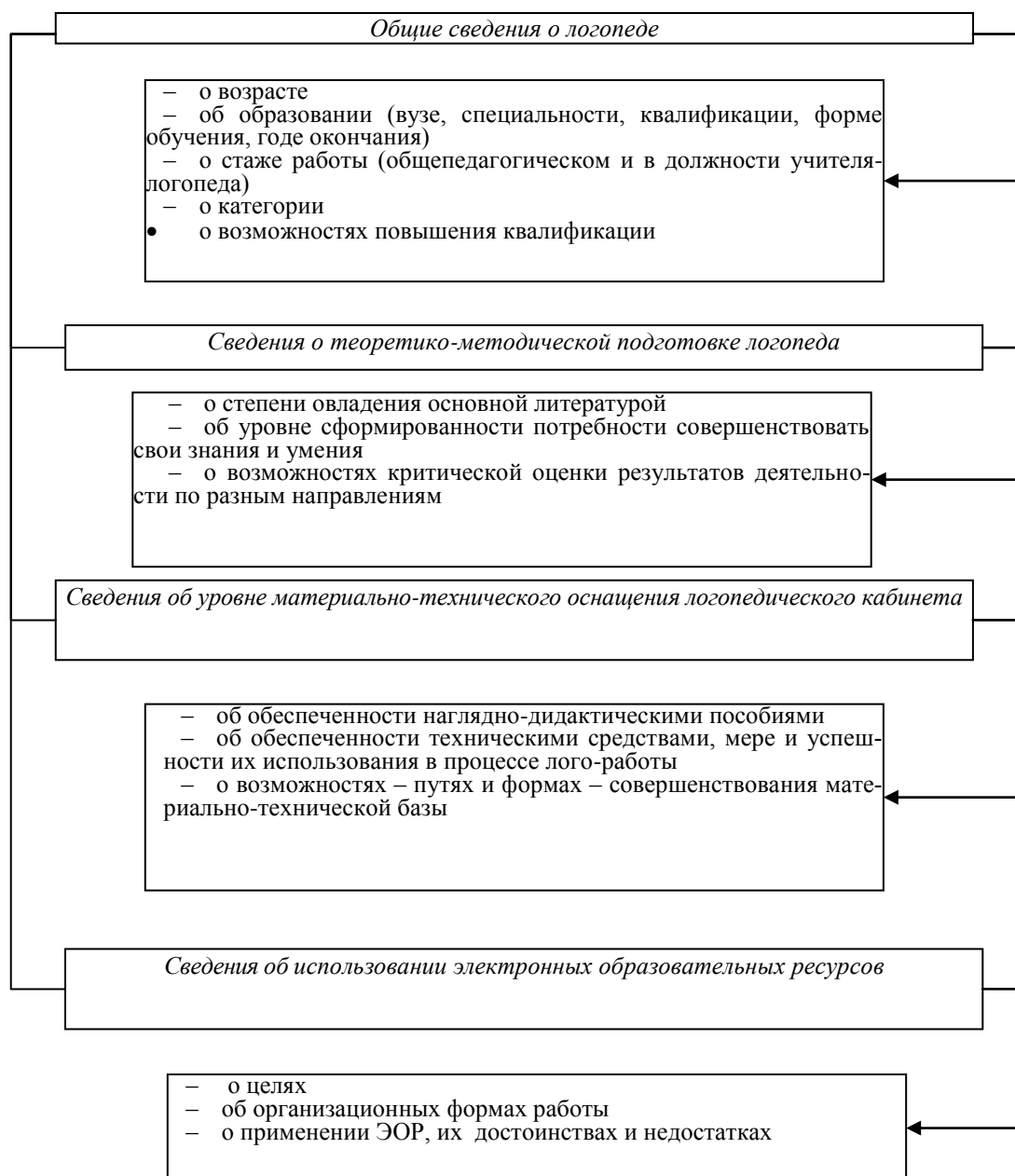
Второй этап исследовательской работы была ориентирована на систематизацию и интерпретацию экспериментальных материалов с целью определения готовности школьных логопедов к использованию и проектированию электронных образовательных ресурсов с целью преодоления нарушений письменной речи у обучающихся начальных классов.

Качественный анализ результатов исследования показал, что степень осознания респондентами необходимости использования электронных образовательных ресурсов в контексте оптимизации логопедической помощи учащимся достаточно высока. В качестве актуальных вопросов они выделили:

- недостаточность материально-технического оснащения логопедического кабинета, его несоответствие требованиям современного образовательного процесса, что в свою очередь, обуславливает малую степень применения и низкую результативность использования технических средств обучения для решения методических задач логопедического сопровождения образовательного процесса;
- отсутствие в кабинете логопеда компьютерных средств обучения (ПК и его программного обеспечения), что детерминирует использование компьютерных средств обучения, например, обучающих игр, только на «открытых», показательных логопедических занятиях;
- практическую невозможность привлечения дополнительных средств для улучшения материально-технической базы.

Готовность учителя-логопеда к использованию ЭОР может иметь различный уровень сформированности (элементарный, репродуктивный, креативный). Дифференциальными критериями выделения уровней являются качественные и количественные характеристики комплекса умений, составляющих содержательное наполнение готовности педагога в целом и каждого ее структурного компонента. Элементарный уровень готовности не позволяет учителю-логопеду полноценно включиться в данный вид педагогического сопровождения и решать даже базовые задачи использования ЭОР. Репродуктивный уровень является необходимым для включения в проектирование ЭОР, но недостаточным для результативной профессионально-педагогической деятельности в рамках дефектологической практики. Креативный уровень обеспечивает достаточный уровень готовности и свободу выбора тактик профессионально-педагогической деятельности в контексте проектирования и использования ЭОР. Обозначен-

ные уровни могут рассматриваться и в контексте последовательности формирования изучаемой готовности.



Таким образом, традиционное получение знаний и умений по специальности позволяет логопедам, работающим в сфере специального образования, свободно исполнять свои профессиональные обязанности. Они полноценно планируют, организуют и творчески реализуют педагогическую работу с воспитанниками дошкольных образовательных организаций. Однако анализ их деятельности выявил дефицитарность использования информационно-коммуникационных технологий, что обусловлено, как объективными, так и субъективными причинами.

Литература

1. Кузнецов А.В. Электронные образовательные ресурсы: перспективы и направления развития / А.В. Кузнецов // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 20–26.
2. Лаврентьева М.А. Компьютерные тренажеры в преодолении дизорфографии у обучающихся начальных классов [Электронный ресурс] / М.А. Лаврентьева, Е.Д. Балашкина // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология, Международная науч.-практическая конф.

(2017 ; Саранск) : [материалы] / редкол.: Н. В. Рябова (отв. ред.) [и др.] ; Мордов. гос. пед. ин-т. Саранск, 2017. 1 электрон. опт. диск (CD-R).

3. Лаврентьева М.А. Электронные образовательные ресурсы в логопедической практике [Электронный ресурс] / М. А. Лаврентьева, Е. Е. Мельникова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 9–3. – С. 520–524. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=26741551>.

4. Прищепова И.В. Дизорфография младших школьников : учеб. – метод. пособие / И.В. Прищепова // СПб. : Каро, 2006. 240 с.

5. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 29 декабря 2012 года № 273 [Электронный ресурс] / Министерство образования и науки Российской Федерации. URL : <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

УДК 1751.8

И.И. Галимзянова, С.В.Вьюгина

РОЛЬ ТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы формирования коммуникативной компетентности иностранных студентов. Практико-ориентированные тексты для чтения формируют навыки и умения для достижения поставленных целей обучающихся.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, иностранные студенты, учебно-профессиональные тексты, практико-ориентированное чтение

Формирование коммуникативной компетенции в сфере профессионального общения является важнейшей задачей обучения русскому языку иностранных студентов. В образовательной системе высшей школы при изучении русского языка как иностранного, одной из основных компетенций является коммуникативная компетентность, имеющая несколько составляющих: лингвистическая (языковая), социолингвистическая (умение использовать языковой материал в соответствии с контекстом), социокультурная (умение пользоваться знаниями истории, культуры, традиции и обычаев стран изучаемого языка), дискурсивная (умение организовать речь, поддержать разговор, слушать собеседника, учитывать его точку зрения), стратегическая (умение ставить задачи, добиваться цели, устанавливать контакт с собеседником) и социальная (умение поставить себя на место другого и способность справиться со сложившейся ситуацией).

При изучении дисциплины «Русский язык как иностранный» конечной целью обучающихся является умение свободно ориентироваться в русскоязычной среде и умение адекватно реагировать в различных речевых ситуациях. Нужно достичь определенного уровня коммуникативной компетенции, которая приобретает особую значимость и является своего рода основой другой компетенции (социальной, поведенческой, общегуманитарной, профессиональной).

Профессионально-ориентированная подготовка позволяет актуализировать и совершенствовать навыки эффективной речевой коммуникации во время обучения в вузе. В учебной деятельности для иностранных студентов актуальным является знание терминологической и профессиональной лексики, соответствующих грамматических конструкций, владение всеми видами речевой деятельности. В то же время большое значение в плане приобщения иностранных студентов к культуре и истории страны изучаемого языка имеет целенаправленная и систематическая работа с текстом, который выступает как своеобразный проводник в мир иной культуры.

Многолетний опыт работы со студентами показывает, для того чтобы практика преподавания русского языка как иностранного успешно развивалась и реализовывалась, необходимо уделять большое внимание динамике мотивов учебной деятельности. Мотивация определяется как система побудителей, включающая в себя потребности, мотивы, цели, интересы, эмоции. Потребность как ведущий компонент мотивации представляет собой внутреннее условие, сти-

мул деятельности. Для иностранных студентов в условиях иного языкового пространства ведущей является коммуникативная потребность.

Мотивы учебной деятельности подразделяются на познавательные, мотивы достижения и социальные мотивы. В первую группу мотивов входит стремление овладеть новыми знаниями и способами получения этих знаний, самостоятельно совершенствовать способы приобретения знаний. Мотивы достижения характеризуются стремлением добиться творческого успеха в учебном процессе. Они развиваются в процессе решения творческих задач, а также при проблемном характере обучения, в котором содержатся скрытые возможности поддержания, закрепления и эволюции мотивов учебной деятельности.

В методику преподавания русского языка как иностранного нужно включить темы из реальной жизни обучаемого и ситуации, с которыми он сталкивается, отбирать лингвистический материал, необходимый для осуществления речевой деятельности. Необходимо ознакомление с информацией о невербальных средствах, сопровождающих данную ситуацию, с учетом уровня владения иностранными студентами языком и социокультурной информацией.

В процессе обучения русскому языку как иностранному перед преподавателем стоят две задачи:

- научить иностранных студентов правильному произношению, интонации, употреблению слов и форм, построению предложений и словосочетаний, соблюдению строевых норм языка, добиться автоматизма на правильном употреблении языковых единиц, что особенно важно в начальном этапе обучения;

- научить правильному построению письменных и устных текстов, использованию речевых средств в полном соответствии с их стилистическим и лингвострановедческим статусом в изучаемом языке, с речевым поведением носителей современного литературного языка.

При формировании коммуникативных компетенций актуальным является работа с дополнительным материалом, а текст дает возможность разноаспектной работы с ним, от собственно тренировочных упражнений до ведения дискуссии. Подбор текста обуславливается уровнем владения языком, учебными целями. Включение в учебный процесс материалов о жизни и творчестве великих русских композиторов повышает активность обучающихся. Учебное пособие имеет задания к тексту на проверку понимания и пересказ прочитанного, особенно ценным является толковый словарь музыкальных терминов для будущих музыкантов[2].

Выбор методов формирования и развития коммуникативной компетентности должен обуславливаться целями обучения, содержанием учебного материала, профессиональной мотивацией студентов, необходимостью вырабатывания коммуникативных навыков и умений, необходимых в практической деятельности. При выборе текста нужно учитывать, прежде всего, то что текст должен представлять собой среду, в которой функционируют лексические и грамматические единицы, раскрывать их потенциал, поэтому работа с текстом может быть направлена от формы к содержанию и нацелена на установление значений языковых единиц в контексте. При чтении текста понимание его логико-содержательной структуры опирается на прямые значения слов, которые могут быть определены с помощью словарей: в контексте выявляются и переносные значения, также зафиксированные в словарях.

Система заданий к тексту, как правило, носит комплексный, разноаспектный характер и направлена на формирование коммуникативной компетенции. В то же время работа может проводиться в каком-то одном аспекте, и выбор заданий определяется конкретными дидактическими задачами. Чтение учебно-профессиональных текстов развивает такие компетенции как:

- свободное владение стратегиями изучающего, ознакомительного, просмотрового и поискового чтения;

- умение варьировать и сочетать стратегии и тактики чтения в зависимости от жанра, типа текста, цели чтения, коммуникативной задачи: изменять скорость чтения, варьировать тактики «сплошного» и «несплошного» чтения, полного и свернутого внутреннего проговаривания и т.д.

Компетенция в изучающем чтении учебно-профессиональных текстов предполагает:

- понимание содержащейся в тексте информации на концептуальном уровне;

- знание типовых логико-смысловых, функциональных и композиционных схем текстов, умение определять их компоненты и устанавливать связи между ними (логические, композиционные и т.д.);
- умение выявлять скрытую информацию, восстанавливать пропущенные в ходе изложения логические звенья;
- умение интерпретировать полученную информацию, сделать вывод из прочитанного, вывести суждение на основе содержания текста;
- умение оценить точность, достоверность приведенных в тексте данных;
- умение выявлять связи между отдельными суждениями;
- умение определять место смыслового разрыва и добавлять информацию;
- умение прокомментировать, пояснить извлеченную из текста информацию;
- умение выделять информацию для постановки проблемного вопроса;
- умение использовать информацию, извлеченную из текста для дополнительного чтения, в последующей деятельности для решения задач профессионально-делового общения и т.д. [1].

При обучении чтению и смысловому анализу текстов о русских композиторах целесообразно предварительно ознакомить иностранных студентов с макроструктурой логико-смысловой организации текстовых произведений. Безусловно, в реальных текстах учебников находят отражение определенные сочетания указанных компонентов, но если студенты знают музыкальную терминологию, т.е. полную номенклатуру смысловых составляющих, то им будет легче ориентироваться в структуре текста, с которым они работают.

Таким образом, практико-ориентированные тексты для чтения имеют особое место в методике преподавания русского языка как иностранного. Иностранные студенты при чтении реализуют мотивированную информационную потребность в чтении, при этом они извлекают необходимые сведения для последующего общения или создания вторичного текста. Практико-ориентированное чтение является актуальным при формировании и развитии коммуникативных компетенций обучающихся. При самостоятельном чтении под руководством преподавателя они получают информационную ориентировку, занимаются поиском интересующей информации, расширяя имеющиеся знания, приобретают новые знания в области музыкального искусства. По нашему мнению, тексты, включенные в процесс обучения русскому языку как иностранному, должны наиболее полно раскрывать выразительные возможности языка, способствовать расширению кругозора о музыкальном мире России.

Литература

1. Вьюгина С.В. Особенности методики русского языка для иностранных студентов // Материалы IX Международной научно-практической конференции «Сохранение и развитие родных языков в условиях многонационального государства: проблемы и перспективы», 11 октября 2018, г. Казань. Казань, ПФУ, 2018. С. 39–43.
2. Левшина Н.Н. Жизнь и творчество русских композиторов: Учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2006. 168 с.

УДК 372.851

О.В. Головина, Т.М. Соболева

АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РЕШЕНИИ НЕКОТОРЫХ ЗАДАЧ СТЕРЕОМЕТРИИ

Аннотация. В статье рассматривается применение алгоритмического подхода к организации обучения типовым (базовым) задачам стереометрии. Формирование универсальных учебных действий (УУД) является одним из определяющих факторов организации учебного процесса. Понятие алгоритм достаточно строгое, поэтому с учетом некоторых допущений ис-

пользуется алгоритмическое предписание: допустимы операции содержательного и субъективного характера; элементарность операций относительна и зависит от уровня знаний; допустим выбор из множества альтернатив (ослабление свойства детерминированности). С помощью системы ключевых вопросов сформулированы алгоритмы построения расстояния между двумя скрещивающимися прямыми на различных моделях и их применения.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, алгоритм, алгоритмическое предписание, стереометрия.

В наши дни происходит очередной виток реформы образования, в общественном сознании происходит переход от понимания социального предназначения образовательного учреждения как задачи простого формирования компетенций к новому пониманию функции образования. Проблема между необходимостью передачи научных знаний и усвоением огромного пласта постоянно меняющейся информации порождает новый тип объяснения – навигация на информационных просторах, которая призвана обеспечить переработку информации реципиентом, её присвоение и адаптацию к потребностям с целью дальнейшего применения для саморазвития и успешной социальной адаптации, поэтому ведущим становится информационный подход. Расширяя функциональные возможности информационного подхода с учетом мотивационного аспекта, присущего проблемной ситуации, закономерным станет внедрение проблемно-информационного подхода, который, выступает как «...стратегия современного образования, нацеленная на развитие творческого мышления при анализе информации, творческих межличностных отношений при обмене информацией, творческой личности при создании новой информации – нового творческого продукта» [4, с. 4]. Функция педагога по ретрансляции знаний в готовом виде, осталась в прошлом, сегодня необходимо управлять образовательным процессом, приобретающим синергетический характер.

Успешное обучение невозможно без познавательной активности и самостоятельной деятельности обучающихся. Важнейшей задачей современной системы образования является не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин, а формирование совокупности «универсальных учебных действий», обеспечивающих компетенцию «научить учиться». Достижение данной цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий (УУД). [3]

Рассмотрим формирование УУД через применение алгоритмического подхода в обучении, на примере некоторых задач стереометрии.

Расстояние между скрещивающимися прямыми.

Расстояние между скрещивающимися прямыми – это их общий перпендикуляр (рис.1).

$$\left. \begin{array}{l} a \div b \\ AB \perp a \\ AB \perp b \end{array} \right| \Rightarrow \rho(a, b) = AB$$

Рассмотрим построение расстояния между двумя скрещивающимися прямыми на модели прямоугольного параллелепипеда.

Алгоритм 1.1. (опирается на теорему о скрещивающихся прямых), рисунок 2.

Для формулировки алгоритмов будем использовать систему ключевых вопросов [1].

Как должны быть расположены прямая и плоскость в пространстве, чтобы все точки прямой были равноудалены от плоскости?

– Прямая и плоскость должны быть параллельны.

Шаг 1: через одну из двух скрещивающихся прямых a провести плоскость, параллельную другой прямой: $a \subset \alpha, b \parallel \alpha$

Как построить расстояние от прямой до параллельной ей плоскости? [2]

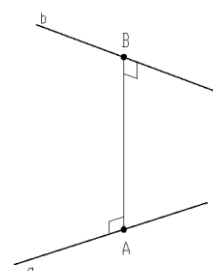


Рис. 1

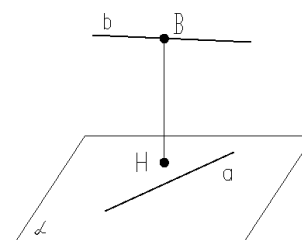


Рис. 2

Шаг 2: на прямой b выбрать «удобную» точку B и провести из этой точки перпендикуляр BH к плоскости α .

Это и будет расстояние между скрещивающимися прямыми, по определению прямой, перпендикулярной к плоскости.

$$\left. \begin{array}{l} a \div b \\ a \subset \alpha \\ b \parallel \alpha \\ \text{т. } B \in b \\ BH \perp \alpha \end{array} \right| \Rightarrow \rho(a, b) = BH$$

Алгоритм 1.2. (параллелепипед), рисунок 3.

$\rho(AB, DB_1)$ -?

Каково расположение всех прямых в пространстве, перпендикулярных данной прямой (одной из скрещивающихся)?

– Все прямые, перпендикулярные данной прямой, расположены в плоскости, перпендикулярной данной прямой.

Шаг 1: выбрать (или построить) плоскость, перпендикулярную одной из скрещивающихся прямых, $AB \perp (AA_1D_1)$.

Что является проекцией прямой на перпендикулярную плоскость?

– Такой проекцией является точка пересечения данной прямой и перпендикулярной плоскости.

Шаг 2: т. A – проекция AB на (AA_1D_1) .

Какие возможны случаи расположения второй скрещивающейся прямой и плоскости перпендикулярной первой прямой?

– вторая прямая лежит в плоскости, перпендикулярной первой прямой;

– вторая прямая к указанной плоскости, и необходимо построить проекцию наклонной на указанную плоскость.

Шаг 3: DA_1 – проекция DB_1 на (AA_1D_1) .

В какой плоскости будет располагаться общий перпендикуляр скрещивающихся прямых, т.е. отрезок, являющийся расстоянием между скрещивающимися?

– перпендикуляр от проекции первой прямой (точки) до второй прямой;

– перпендикуляр от проекции первой прямой (точки) до проекции второй прямой (по теореме о трех перпендикулярах).

Шаг 4:

$$\left. \begin{array}{l} AK \perp DA_1 \Rightarrow AK \perp DB_1 \text{ (ТПП)} \\ AK \perp AB, \text{ т. к. } AK \subset (AA_1D_1) \end{array} \right| \Rightarrow$$

AK – общий перпендикуляр скрещивающихся прямых AB и DB_1 , т. е. $\rho(AB, DB_1) = AK$.

Задача 1. Расстояние между непересекающимися диагоналями двух смежных граней куба равно d . Найдите площадь полной поверхности куба.

Анализ условия:

Какой элемент куба необходимо знать для нахождения площади полной поверхности?

– Для нахождения площади полной поверхности куба необходимо знать его ребро a , т.к. $S_{\text{п.п.}} = 6a^2$ (1).

Какой линейный элемент куба известен?

– Известно расстояние d между диагоналями смежных граней куба AB_1 и BC_1 (рис. 4), следовательно, надо построить расстояние между этими прямыми – это геометрическая часть решения.

Как узнать ребро куба, если известно расстояние между непересекающимися диагоналями смежных граней куба?

– Надо включить отрезок, являющийся расстоянием между непересекающимися диагоналями двух смежных граней куба, в «полезный» треугольник, из которого мы можем найти элемент, ка-

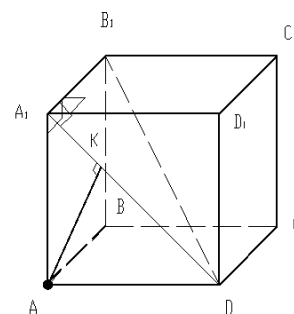


Рис. 3

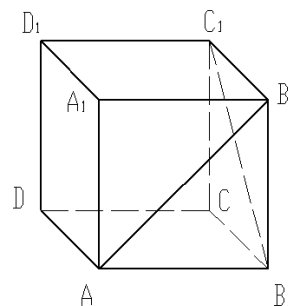


Рис. 4

ким-либо образом связанный с ребром куба. Далее выразить ребро куба a через d и воспользоваться формулой (1) для нахождения площади полной поверхности куба – это вычислительная часть решения.

Геометрическая часть (построение):

Как расположены по отношению друг к другу указанные диагонали граней куба? – Обоснуем взаимное расположение прямых AB_1 и BC_1 (рис. 4)

$$\left. \begin{array}{l} BC_1 \subset (BB_1C_1) \\ AB_1 \cap (BB_1C_1) = B_1 \\ \text{т. } B_1 \notin BC_1 \end{array} \right\} \Rightarrow AB_1 \div BC_1, \text{ по признаку скрещивающихся прямых.}$$

Как определиться с дальнейшими действиями: какой из двух алгоритмов применить для построения расстояния между скрещивающимися прямыми?

– Исходим из оценки трудностей: плоскость, перпендикулярную любой из скрещивающихся прямых сложно, а плоскость, проходящую через одну из скрещивающихся прямых параллельно другой прямой на рисунке найти просто. Построим плоскость α такую, что $BC_1 \subset \alpha, \alpha \parallel AB_1$.

Плоскость α тождественно совпадает с плоскостью BC_1D , т. к. $AB_1 \parallel DC_1$ (две параллельные плоскости AA_1B_1 и DD_1C_1 пересечены плоскостью AB_1C_1 , \Rightarrow линия пересечения этих плоскостей параллельны); $DC_1 \subset (BC_1D)$ (рис. 5).

Как охарактеризовать расстояния от любой точки прямой AB_1 до плоскости BC_1D ?

– Все точки прямой AB_1 равноудаленные плоскости BC_1D . Построим расстояния от точки A до плоскости BC_1D , это и будет расстояние между скрещивающимися прямыми AB_1 и BC_1 , которое равно α . Воспользуемся алгоритмом построения расстояния от точки до плоскости [елец].

Как найти «удобную» точку на прямой AB_1 , чтобы построить от нее расстояние до плоскости BC_1D ?

– Точка A принадлежит плоскости диагонального сечения AA_1C_1C , этой плоскости перпендикулярна диагональ нижнего основания BD , принадлежащая плоскости BC_1D , следовательно указанные плоскости перпендикулярны, т. е. «удобной» является точка A .

Поместим точку A в плоскость, перпендикулярную плоскости BC_1D :

$$\left. \begin{array}{l} AA_1 \perp (ABC) \\ BD \subset (ABC) \end{array} \right\} \Rightarrow \left. \begin{array}{l} BD \perp AA_1 \\ BD \perp AC \\ AA_1 \cap AC = A \end{array} \right\} \left(\begin{array}{c} \text{свойство диагоналей} \\ \text{квадрата} \end{array} \right) \Rightarrow \left. \begin{array}{l} BD \perp (AA_1C_1) \\ BD \subset (BC_1D) \end{array} \right\} \Rightarrow (AA_1C_1) \perp (BC_1D)$$

по признаку перпендикулярности прямой и плоскости;

т. $A \in (AA_1C_1)$, (рис. 6);

5) какие действия надо выполнить, чтобы построить расстояние от точки до плоскости?

– Построим линию пересечения: $(AA_1C_1) \cap (BC_1D) = OC_1$, (рис. 7);

6) $AN \perp OC_1 \Rightarrow AN \perp (BC_1D) \Rightarrow \rho(A, (BC_1D)) = AN \Rightarrow \rho(AB_1; BC_1) = AN = d$ (рис. 8).

Вычислительная часть:

Как установить зависимость между ребрами куба a и расстоянием d ?

– Выразим ребро куба a через d , для этого выполняем дополнительное построение: $CP \perp OC_1$ (рис. 8), тогда $\triangle ANO = \triangle CP$ – прямоугольные треугольники равны по гипотенузе $OA = OC$ и острому углу $\angle AON = \angle COP$ – вертикальные, значит $AN = CP = d$.

В чем заключается метод площадей для нахождения высоты треугольника?

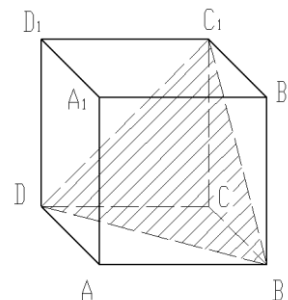


Рис. 5

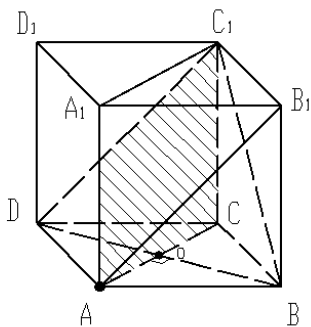


Рис. 6

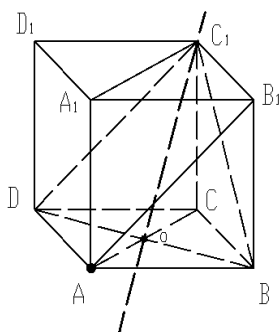


Рис. 7

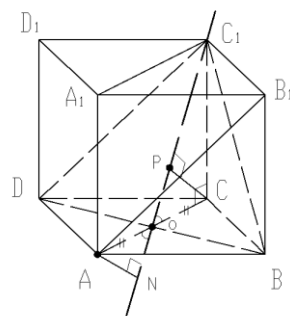


Рис. 8

В

$\triangle C_1CO: \angle C = 90^\circ, CC_1 = a, OC = \frac{a\sqrt{2}}{2}$ – (половина диагонали квадрата $ABCD$ со стороной a), CP – высота, проведенная из вершины прямого угла к гипотенузе по методу площадей:

$$CP = \frac{CC_1 \cdot OC}{OC_1} \Rightarrow CP = \frac{a \cdot \frac{a\sqrt{2}}{2}}{\sqrt{a^2 + \frac{2a^2}{4}}} = \frac{\frac{a^2\sqrt{2}}{2}}{\frac{a\sqrt{6}}{2}} = \frac{a}{\sqrt{3}}; \frac{a}{\sqrt{3}} = d \Rightarrow a = d\sqrt{3};$$

$$S_{п. п.} = 6 \cdot (a\sqrt{3})^2 \Rightarrow S_{п. п.} = 18a^2.$$

Ответ: $18a^2$.

Применение Алгоритма 1.2. для построения расстояния между скрещивающимися прямыми.

Задача 2. Основанием пирамиды $SABC$ является равнобедренный прямоугольный треугольник с гипотенузой $AB = 4\sqrt{2}$. Боковое ребро $SC = 2$ перпендикулярно плоскости основания. Найдите расстояние между прямыми, одна из которых проходит через точку S и середину ребра AC , другая – через точку C и середину ребра AB .

Анализ условия:

Как расположены по отношению друг к другу прямые расстояние между которыми надо найти по условию задачи?

- Выясним и обоснуем взаимное расположение прямых, расстояние между которыми надо найти (рис. 9):

$$\left. \begin{array}{l} CE \subset (ABC) \\ SD_1 \cap (ABC) = D \\ \text{т. } D \notin CE \end{array} \right\} \Rightarrow SD \div CE, \text{ по признаку скрещивающихся прямых}$$

Какой из двух алгоритмов целесообразно применить для нахождения расстояния между скрещивающимися прямыми?

– Из условия: на рисунке 9 есть две прямые SC и AB , каждая из которых перпендикулярна прямой CE , если через точку C провести прямую, параллельную AB , то мы получим плоскость, проходящую через построенную прямую и прямую SC , перпендикулярную одной из скрещивающихся прямых, т.е. прямой CE . Значит целесообразно воспользоваться Алгоритмом 1.2 для построения расстояния между скрещивающимися прямыми.

Геометрическая часть:

По какому признаку мы определяем, что прямая и плоскость перпендикулярны? – Если прямая перпендикулярна двум пересекающимся прямым, лежащим в плоскости, то прямая перпендикулярна плоскости. Построим плоскость α , перпендикулярную прямой CE (рис. 9):

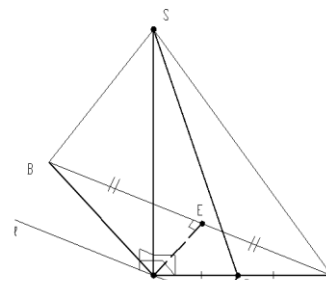


Рис. 9

$l \subset (ABC), \text{ т. } C \in l, l \parallel AB$
 $CE \perp AB, \text{ т. к. } AE = BE \Rightarrow CE \perp l \Rightarrow CE - \text{ перпендикулярна плоскости } \alpha,$
 $SC \perp AB, \text{ т. к. } AE = BE \Rightarrow CE \perp l$
 проходящей через прямые SC и l ;

Что является проекцией прямой на перпендикулярную ей плоскость?

- Проекцией прямой CE на плоскость α является точкой C ;

Как расположена прямая SD по отношению к плоскости α ?

- Наклонная.

Как построить проекцию наклонной? (рис. 9)

Построим проекцию прямой SD на плоскость α .

$DP \subset (ABC), DP \parallel CE, CE \perp \alpha \Rightarrow DP \perp \alpha$

т. P – основание перпендикуляра

SD – наклонная к α ,

т. S – основание наклонной

$\Rightarrow SP$ – проекция прямой SD на плоскость α .

Построим расстояние между проекциями скрещивающихся прямых CE и SD на плоскость α , это и будет расстояние между скрещивающимися прямыми: $\rho(CE, SD) = \rho(C, SP)$; для этого в прямоугольном треугольнике SCP ($\angle C = 90^\circ$) проведем высоту CF (рис. 10)

Вычислительная часть:

В чем заключается метод площадей для нахождения высоты треугольника?

$\rho(CE, SD) = CF$; CF -?

В $\triangle SCP$: $SC = 2$; $CF \perp SP \Rightarrow CF = \frac{SC \cdot CP}{SP}$

CP -? (рис. 11)

$AD = CD$, по условию
 $D \parallel CE \Rightarrow$ по теореме Фалеса: $AD = DE$;

$CEDP$ – прямоугольник $\Rightarrow CP = DE = \frac{1}{4}AB \Rightarrow CP = \frac{1}{4} \cdot 4\sqrt{2} \Rightarrow CP = \sqrt{2}$;

$CF = \frac{2 \cdot \sqrt{2}}{\sqrt{2^2 + (\sqrt{2})^2}} = \frac{2 \cdot \sqrt{2}}{\sqrt{6}} = \frac{2}{\sqrt{3}} = \frac{2\sqrt{3}}{3}$,

Ответ: $\frac{2\sqrt{3}}{3}$.

Приведенные алгоритмы отражают как геометрическую, так и вычислительную части решения задач. Рассмотренные задачи иллюстрируют процесс формирования алгоритмического предписания, с помощью системы ключевых вопросов. Аналогичным образом возможно построение работы по применению алгоритмического подхода через систему ключевых вопросов при нахождении углов между скрещивающимися прямыми, прямой и плоскостью, между плоскостями. В результате такой работы активизируется мыслительная деятельность обучающихся, развивается умение учиться, происходит формирование УУД и регулятивной деятельности обучающихся.

Литература

1. Головина О.В., Соболева Т.М. Использование математического моделирования в профессиональной деятельности выпускников профессиональных образовательных организаций // Математическое моделирование в экономике, управлении, образовании. Материалы III Международной научно-практической конференции / Под редакцией Дробышевой И.В., Дробышева Ю.А. Калуга: Изд-во ООО «ТРП» 2017. С. 143–147.

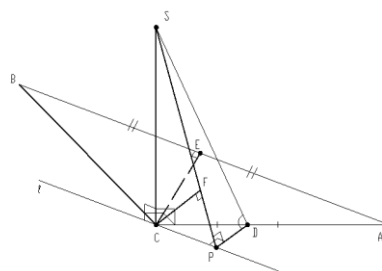


Рис. 10

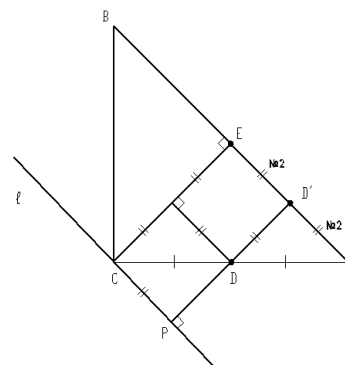


Рис. 11

2. Головина О.В., Соболева Т.М. Об алгоритмическом подходе к решению некоторых задач стереометрии // Научно-методический журнал CONTINUUM. Математика. Информатика. Образование. Елец. 2018. № 3(11). С. 105–113.

3. Соболева Т.М. Роль системы ключевых вопросов в активизации мыслительной деятельности при изучении математики / Профессиональная деятельность педагога: новые подходы и решения: коллективная монография / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск: Зебра, 2017. 287 с.

4. Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики: материалы XI международной научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий» / отв. ред. Л.И. Колесник. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2016. 306 с.

УДК 378

Н.Н. Гринчар, Н.Г. Гринчар, П.А. Сорокин

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ВУЗАХ

Аннотация: В статье рассматривается целесообразность и варианты применения технологии виртуальной реальности (VR) в образовательном процессе. Оцениваются преимущества и недостатки подобной технологии на современном этапе развития.

Ключевые слова: VR, виртуальная реальность, геймификация.

С развитием технологий в последние несколько лет, появились новые формы и технологии обучения. Мобильные приложения являются одной из этих новых форм, поскольку смартфоны и компьютерные планшеты становятся частью повседневной жизни студентов. Процесс обучения может быть сложной задачей для студентов, поскольку для этого требуется много усилий и мотивации к обучению [1]. Образовательное программное обеспечение для смартфонов положительно влияет на процесс обучения и делает его более интересным для студентов. Особенно, если следовать применять технологии геймификации и 3D, что позволяет студенту быть полноценным «участником» образовательного процесса и повысить его вовлеченность [1].

По мере развития технологий в образовательный процесс вводятся все новые способы обучения. Одной из этих технологий, которая активно развивается за последние несколько лет, является виртуальная реальность (VR). Она характеризуется как отдельная среда (как, например, телефоны или телевизоры) [2]. VR – это набор оборудования, такого как ПК или мобильный телефон, с установленными на них датчиками слежения, а также программное обеспечение, чтобы обеспечить процесс «погружения» в среду. Джордж Коутс определил виртуальную реальность, как «электронное моделирование среды, которую испытывают с помощью смонтированных специальных очков и подключенных датчиков, позволяющих конечному пользователю взаимодействовать в реалистичных трехмерных ситуациях» [2].

Различие между современным VR по сравнению с концепцией VR, представленной два десятилетия назад, заключается в том, что технология, наконец, находится на том этапе, когда она может быть адаптирована к любому мобильному телефону.

VR предлагает множество уникальных преимуществ при использовании его в образовании. В первую очередь, это новый инструмент для преподавателей, который предоставляет новый способ передачи знаний учащимся [3]. Цель VR – активизировать, мотивировать и стимулировать студентов за счет погружения в процесс, и в то же время позволить получить опыт практического применения навыков [4; 5]. Но более привлекательным в отношении VR в образовании является тот факт, что она может быть использована для моделирования объектов и событий и позволить учащимся применять навыки в отсутствии технологического риска. Это может быть применено при экспериментах, которые доказывают, что их трудно осуществить в традиционной учебной среде, при обучении навыкам безопасного проведения работ, а также в медицинском образовании без привлечения реального пациента [3; 4].

Однако, как в любой новой технологии, всегда есть опасения относительно ее полезности и приемлемости. Так, Брикен выделил три проблемы применения VR в педагогической практике: стоимость, удобство использования и страх перед технологией [5]. Также немаловажным аспектом является индивидуальное восприятие учеником технологии и готовность им применять его в обучении [6]. Таким образом, если обучающемуся в силу тех или иных причин некомфортно применять VR, то в случае отсутствия классического аналога, он будет лишен возможности изучать объект.

В рамках технического образования VR за счет обеспечения процесса «погружения» создает особую мотивацию, которая позволяет учащимся лучше изучать предмет [3]. В химической технике VR использовался для разработки виртуальных химических заводов, для изучения технологии производства и ее эффективности. Также зачастую целью проектов, в том числе в транспортном отраслевом образовании является создание виртуальных лабораторных аварий, чтобы показать ученикам последствия несоблюдения техники безопасности [3].

Использование технологии VR в хирургическом образовании может помочь определять хирургам уровень компетентности, прежде чем фактически оперировать пациента [7]. Образовательные центры проявляют большой интерес к использованию трехмерных компьютерных приложений, особенно в области анатомии человека. Было проведено исследование, оценивающее использование 3D-моделей для улучшения процесса обучения студентов анатомии человека, и было показано, что использование такой технологии оказывает положительное влияние на учащихся [8].

Лаборатории в инженерном образовании предназначены для улучшения практических знаний студентов и их способности самостоятельно решать проблемы. Технология VR может помочь студентам применить свои теоретические знания в реальных производственных задачах. Программное обеспечение такое как Autodesk Showcase позволяет студентам создавать 3D модели в CAD и использовать их в виртуальной среде.

Это позволяет уменьшить затраты на создание реальных моделей и побудить учеников к развитию их творчества и оценки ценности их решений. VR-технологии в этой области также снижают риск использования опасных материалов в процессе обучения и негативного воздействия на климат, так как ошибки, допущенные студентами при проектировании приведут к нежелательным событиям лишь в «виртуальной среде». Некоторые учебные заведения используют эту технологию в своих исследовательских и образовательных целях, что делает ее более доступной и эффективной.

Принятие или непринятие VR существенно зависит от возраста группы, на которую она была нацелена. Младшая аудитория быстрее адаптируется к технологии VR по сравнению с более возрастной аудиторией, и они могут считать мобильную платформу более быстрой и безопасной в использовании в образовании. Опыт применения VR в РУТ (МИИТ) показывает, что классическое применение смартфонов в образовательном процессе больше подходит для быстрого обучения, где сама платформа предлагает мобильность и позволяет пользователю открывать приложение и быстро просматривать некоторые более мелкие фрагменты информации на ходу. Анализируя наш результат, следует отметить, что платформа VR не обладает такой мобильностью и не подходит для всех образовательных процессов. Но, тем не менее, она очень эффективна в предметах, требующих погружения и более глубокого изучения.

Литература

1. Virvou M., Katsionis G., Manos K. Combining software games with education: Evaluation of its educational effectiveness // *Educational Technology & Society*. 2005. Vol. 8. No. 2. P. 54–65.
2. Steuer J. Defining virtual reality: Dimensions determining telepresence // *Journal of communication*. 1992. Vol. 42. No. 4. P. 73–93.
3. Bell J.T., Fogler H.S. The application of virtual reality to chemical engineering education // *VR*. 2004. Vol. 4. P. 217–218.
4. Shim K.-C., Park J.-S., Kim H.-S., Kim J.-H., Park Y.-C., Ryu H.-I. Application of virtual reality technology in biology education // *Journal of Biological Education*. 2003. Vol. 37. No. 2. P. 71–74.
5. Bricken M. Virtual reality learning environments: potentials and challenges // *ACM SIGGRAPH Computer Graphics*. 1991. Vol. 25. No. 3. P. 178–184.

6. Huang H.-M., Liaw S.-S., Lai C.-M. Exploring learner acceptance of the use of virtual reality in medical education: a case study of desktop and projectionbased display systems // *Interactive Learning Environments*. 2013. P. 1–17.
7. Ota D. Loftin B., Saito T., Lea R., Keller J. Virtual reality in surgical education // *Computers in Biology and Medicine*. 1995. Vol. 25. No. 2. P. 127–137.
8. Nicholson D. T., Chalk C., Funnell W.R.J., Daniel S.J. Can virtual reality improve anatomy education? A randomised controlled study of a computergenerated three-dimensional anatomical ear model // *Medical education*. 2006. Vol. 40. No. 11. P. 1081–1087.

УДК 003.09

Т.Н. Кондратьева, М.А. Корженко, Т.А. Кузьменко

КРИПТОГРАФИЯ И ЕЕ ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ

Аннотация: Криптография, как современная наука, которая помогает людям обезопасить свою личную информацию от вмешательства со сторон. В данной статье рассмотрены методы необходимые для обеспечения конфиденциальности информации, также определяются предмет и задачи криптографии, рассмотрены основные проблемы и способы их решения. Дается сравнение способов шифрования информации на первых этапах развития науки и способов, имеющих актуальность сегодня.

Ключевые слова: криптография, шифрование, защита информации, дешифрование, алгоритмы.

Возникновение и история развития криптографии обусловлено необходимостью в защите информации. Чтобы посмотреть, как складывалась наука, обратимся к её истории. О возможности сохранения информации в тайне знали еще в древние времена, и умением шифровать послание владели только образованные люди, что давало им преимущество над остальным населением.

Для начальной стадии развития науки характерны следующие особенности:

- использование примитивных методов, для затруднения понимания информации;
- использование простых перестановок букв и символов;
- создание примитивных шифровальных знаков;
- замена гласных и согласных, а также использование перевернутых букв.

С развитием цивилизации увеличивалась численность методов кодирования, чаще стало применяться использование специальных устройств, например таких как: пергаментная бумага, диски и т.д.

Особенно возросла необходимость шифрования с появлением первых систем передачи информации, таких как телеграф. Обмен информацией с помощью таких систем был весьма опасен, так как сообщение могло быть перехвачено в любой момент. Данная система широко применялась в боевых действиях и необходимость сохранения информации была одним из главных критериев этого периода, что послужило основанием для развития полевых шифров [1].

Во времена первой мировой войны способность кодировать информацию, стала распространенным боевым орудием, позволяющим сохранять военные действия и решения в тайне. Вторая мировая война стала толчком к развитию компьютерных систем с помощью криптографии. Обусловлено это было появлением первых шифровальных машин.

Раньше криптография была только в пользовании государства, но с появлением сети интернет стала, востребована и среди частных лиц.

Интернет – не только глобальное хранилище данных и множество разнообразных развлечений. Главной особенностью Интернета является передача данных, например с помощью электронной почты. Это черта способна значительно облегчить жизнь. С развитием электронной почты у людей появилась возможность, обмениваться информацией, находясь даже на большом расстоянии. Но есть у Интернета и недостаток – угроза информации со стороны пра-

вонарушителей, с целью завладеть какими-либо, данными о пользователе. Злоумышленник может использовать прочитанную информацию во вред одной из сторон, присвоить авторство сообщения, тем самым нарушив конфиденциальность информации. Все это послужило поводом для развития методов шифрования информации.

В 1983 году в книге «Коды и математика» М.Н. Аршинова и Л.Е. Садовского было написано, что методов шифрования – значительное множество и, скорее всего, уже нет нужды в создании каких-либо новых приёмов. Тем не менее, это мнение оказалось заблуждением. Ещё в 1976 году был выпущен сборник, в котором описывались новые назначения криптографии, которые послужили толчком к развитию новых тенденций в математике. Одним из главных положений «новой криптографии» является понятие односторонней функции.

Односторонней называется функция $F: X \rightarrow Y$, которая обладает следующими свойствами:

1. Существование множества алгоритмов, время работы которых, не зависит от размерности входных данных;

2. Задача по нахождению аргумента по заданному значению, достаточно затруднительна.

Следует отметить, что односторонняя функция существенно отличается от привычных для нас функций $F(x)$. Однако данные о существовании такой функции пока не изучены до конца. Второй новой тенденцией, является понятие функции с секретом.

Функцией с секретом называется функция $F: K \times X \rightarrow Y$, которая обладает следующими свойствами:

1. Существование алгоритмов, позволяющих выбрать пару $(k1, k2)$, где $k1$ случайный элемент выборки, а элемент $k2$ – является «секретом»;

2. Существование алгоритмов, позволяющих вычислить $F(k1, x)$.

Далее, использование в криптографическом анализе функции с секретом позволяет:

1. Обмениваться информацией по открытым каналам связи, т.е. избегать применение множественных ключей, для кодирования информации;

2. При вскрытии информации повышать стойкость шифра;

3. Решать новые криптографические задачи [2].

Поскольку, криптография относительно новая наука, несмотря на это у нее уже сейчас есть проблемы. Профессионалы в сфере криптографии выделяют следующий ряд проблем:

1. Ограниченность схем в криптографии;

2. Дальнейший путь развития весьма туманен;

3. Неустойчивость ядра шифрования.

Рассмотрим каждую из них.

1. «Ограниченность схем в криптографии». В криптографии существует довольно много способов скрытия информации, полученных с помощью перебора комбинации различных изменений, но, несмотря на этот факт, основа каждой схемы – неопределяемая задача. Итак, мы можем сделать вывод, что существует ограниченное количество рабочих схем с применением открытого ключа

2. «Дальнейший путь развития весьма туманен». В данный момент активно набирают обороты квантовые вычисления – они позволяют находить значения всех элементов за одно выполнение функции. В ближайшем будущем квантовые вычисления помогут находить решения задач намного быстрее, чем на привычных компьютерах, таким образом, мы можем сделать вывод об отсутствии перспектив развития в криптографии.

3. «Неустойчивость ядра шифрования». Задачи близкие по смыслу имеют однородную основу, а это значит, что откроются многие криптосистемы, если мы подберем ключ хотя бы к одной – данный факт подтверждается в теории вычислительной сложности.

Подводя итог, отметим, что на данном этапе в криптографии основными проблемами являются сложность криптосистем, сокращение размеров блока данных и увеличение стойкости алгоритмов.

Рассмотрим основные задачи и методы криптографии. Защита информации при ее передаче от одного пользователя к другому – актуальная проблема на протяжении довольно длительного времени. На сегодняшний день мастерами в сфере криптографии найдено множество способов, которые помогут скрыть смысл передаваемого сообщения от мошенников.

Так, например, необходимо отметить, что не все методы защиты информации являются криптографическими.

Итак, первый метод – физическая защита материального носителя (МНИ). В качестве МНИ могут быть представлены различные бумажные носители, магнитные карты, дискеты, жесткие диски и т.д. Для исполнения данного метода требуется безопасный канал связи, который будет недоступен для перехвата информации противником. В процессе исторического развития, например, использовались тайные курьеры, голубиная почта. Хочется добавить, что физическая защита материального носителя активно используется и в наше время, в том числе и в автоматизированных системах обработки информации.

Вторым методом, который известен с давних времен, является стеганографическая защита информации. Этот метод предполагает, что необходимо скрыть сам факт наличия информации, которая интересует противную сторону. При данном методе необходимо защитить материальный носитель данных, либо замаскировать конфиденциальные сообщения среди доступной, несекретной информации. Достаточно много примеров можно привести стеганографического метода – это передача секретной информации в пломбе зуба, под маркой на почтовом конверте. С развитием информационной структуры появляются новые стеганографические методы – скрытие информации в файле графического изображения.

Третий метод защиты информации – криптографический. Он является самым распространенным и надежным в наше время. В основе этого метода лежит перестройка данных для скрытия их смысла от противника. На сегодняшний день криптография специализируется на поиске и исследовании способов изменения информации [3].

Из-за постоянной угрозы нарушения конфиденциальности, в каждой компании есть специалисты, отвечающие за надежность производственных данных и анализирующие утечку секретной информации. Изучив разные отрасли, мы предпочли остановиться на ИТ – и телекоммуникационных компаниях, проанализировать степень опасности для развития бизнеса из-за ненадежности защиты данных. Большая часть представителей данной сферы считают, что основную опасность предоставляют утечка персональных данных (ПДн) и нововведений. На самом деле таких угроз много, некоторые из них представлены на диаграмме (рис. 1.) Статистика ИТ и телекоммуникационных компаниях).



Рис. 1. Статистика ИТ и телекоммуникационных компаниях

Данная статистика помогает специалистам, обеспечивающим информационную безопасность, углубляться в определенные отрасли и контролировать утечки, методами кодирования данных описанными в криптографии.

Вместе с криптографией развивается наука о преодолении криптографической защиты данных – криптоанализ. Криптоанализ дает оценку положительным и отрицательным сторонам кодирования данных. Некоторые специалисты объединяют криптографию и криптоанализ – криптологию – наука, которая занимается разработкой способов шифрования и дешифрования [4].

В заключение, хочется отметить, что за последнее время, криптография и различные методы кодирования все шире применяются в повседневной жизни. Примером может служить,

отправление сообщения по электронной почте; введение кода, при использовании банковской карты; введение паролей для входа в какую-либо социальную сеть и многое другое. С каждым днем, сфер применения криптографии становится все больше, благодаря развитию практических приложений кодирования.

Литература

1. Яценко В. В. Введение в криптографию. СПб.: Питер, 2001.
2. Аршинов М.Н., Садовский Л.Е. Коды и математика (рассказы о кодировании). М.: Наука, 1983.
3. Жельников В. Криптография от папируса до компьютера. М.: АВР, 1996.
4. Нечаев В. И. Элементы криптографии (Основы теории защиты информации). М.: Высшая школа, 1999.

УДК 372.881.111.1

А.С. Мироненко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WHATSAPP ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Аннотация. В данной статье рассматривается методика обучения студентов дистанционной формы обучения диалогической речи при помощи мессенджера WhatsApp, преимущества данной формы обучения, а также возможные недостатки и способы их устранения.

Ключевые слова: обучение диалогической речи, дистанционное обучение, мессенджеры, преимущества, недостатки.

В связи с развитием информационных технологий и интеграцией в мировое сообщество все большую популярность приобретает дистанционная форма обучения. Относительно теории и методики преподавания иностранных языков это означает, что возрастает необходимость практического применения иностранного языка в различных областях и сферах жизни, в частности в повседневном общении. По словам исследователя О.В. Агаевой, развитие диалогической речи на изучаемом иностранном языке является одной из острейших проблем педагогической науки, что подтверждается целым рядом исследований, статей и пособий, появившихся за последнее время [1, с. 92]. Тем не менее, данная проблема требует дальнейшего методического решения, и способы решения данной проблемы при помощи мессенджера WhatsApp и подобных (Viber, Telegram, Skype, WeChat), а также преимущества и способы решения возможных недостатков данной методики обучения будут рассмотрены в данной статье.

При обучении диалогической речи при помощи мессенджеров (WhatsApp и других) мы предлагаем использовать различные типы специальных вопросов. Данные вопросы не только создадут видимость непринужденной беседы, но также помогут в отработке допускаемых студентом ошибок. Рассмотрим данную методику более подробно на примере обучения студента уровня Pre-Intermediate грамматической теме Past Continuous [4, с. 58–50].

Необходимо отметить, что перед отработкой в ситуации живого общения грамматические материалы должны быть самостоятельно изучены студентом, а также должны быть составлены примеры из собственной жизни в изучаемых грамматических временах, для того, чтобы облегчить последующую коммуникацию. Также можно попросить студента заранее выписать глаголы, обозначающие наиболее часто выполняемые им действия. Обратимся к рассматриваемой нами методике обучения диалогической речи при помощи мессенджеров и рассмотрим ее на конкретном примере. Учитель и ученик беседуют о повседневной жизни.

Учитель: You know, at five o'clock yesterday I was watching TV. What about you? What were you doing?

Студент: I was working.

Учитель: Great! What about your mother? What was she doing?

Студент: She were cooking.

Учитель: (исправляет ошибку) Oh, she WAS cooking, right? Could you repeat that, please?

В зависимости от изученного материала и того материала, который нужно отработать, вопросы можно варьировать:

What was she cooking?

When was she cooking?

Who was she cooking for?

What were you doing when she was cooking? – и так далее, пока мы не увидим, что изучаемый грамматический материал усвоен студентом и используется без ошибок. Можно задавать вопросы не только о жизни самого студента, но и о ближайшем круге его общения: его семье (родственников, родителей, детей), друзьях, руководителях, коллегах, одноклассниках, одноклассниках, преподавателях, боссе и даже соседях, что позволит отработать не только первое, но и другие лица, и даст еще больше материала для обсуждения.

Данная методика также прекрасно подходит для отработки не только грамматического, но и лексического материала. Обратимся к примерам. Например, мы изучаем время Past Simple и тему «Путешествия» со студентом уровня Pre-Intermediate.

Учитель: When did you travel for the last time?

Студент: I travelled a year ago.

Учитель: Where did you travel a year ago?

Студент: I travelled to Spain a year ago.

Учитель: Sounds interesting! Did you go sightseeing when you went to Spain? What did you do there? Tell me a bit more about that.

Студент (рассказывает о своем последнем путешествии, используя соответствующий вокабуляр): I took a package tour. We hired a guide. We booked a luxurious hotel. We went sightseeing with a group, but we didn't see a lot...

В зависимости от уровня студента изучаемый грамматический и лексический материал может варьироваться. Также при подобном подходе можно использовать ролевые игры, более подробно рассматриваемые Л.И. Жолнерик [2, с. 52–55]. Л.И. Травкина также предлагает ряд интересных тем в своей статье [3, с. 21–23].

Таким образом, преимущество использования мессенджера WhatsApp при обучении диалогической речи состоит в том, что с его помощью можно не только создать видимость непринужденного живого общения, но также отработать бесчисленное количество различного лексического и грамматического материала. Более того, представляется возможным обеспечить его точное, полное и правильное усвоение, а также проконтролировать его и при необходимости исправить ошибки и избавиться от них.

Несмотря на огромный образовательный потенциал, предлагаемый мессенджерами, в ходе обучения могут возникнуть некоторые проблемы, и одна из таких проблем – помехи связи. Эта проблема легко решается при помощи функции личных сообщений, когда студенту можно в процессе общения присылать те слова, которые он не расслышал. Следующая проблема может быть связана с отсутствием у учащегося необходимого для свободного повседневного общения словарного запаса. В таком случае слова, которыми интересуется учащийся в ходе разговора можно также высылать личным сообщением, а также просить составить с ними предложения в качестве домашнего задания для их запоминания и усвоения.

Таким образом, использование мессенджеров как способа связи при обучении коммуникативной стороне речи является перспективным направлением, которое при творческом подходе к обучению и тщательном отборе материала может обеспечить недостижимый при использовании других средств обучения прогресс. При этом, использование мессенджеров позволяет отрабатывать огромное количество материала параллельно с ненавязчивой фиксацией и исправлением ошибок, что также положительно скажется на прогрессе обучаемого. При этом небольшие недостатки данного приложения, такие как помехи связи или отсутствие зрительного контакта можно легко устранить при помощи сервиса личных сообщений.

Литература

1. Агаева О.В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). Т. 2. Под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. 262 с.

2. Жолнерик Л.И. Обучение диалогической речи // Иностранные языки в школе. 1984. № 2. С. 51–54.
3. Травкина Л.И. Использование тематического опорного диалога при обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С. 21–23.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2004.

УДК 372.3

М.В. Николаев

ШАХМАТНЫЙ КЛУБ «СЛОНЕНОК» 2005–2012 гг.: ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА ОСНОВАМ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ

Аннотация. В статье в краткой форме представлена история дошкольного шахматного клуба «Слонёнок» города Нижневартовска, зарождение шахматного образования в ДОУ № 30. Работа над развитием способности действовать в уме. Учебные и городские турниры, первые победы воспитанников. Помощь администрации учреждения юным шахматистам, роль педагогов и родителей в становление детского шахматного клуба. Затронут вопрос практики применения игровых и обучающих программ. Коротко изложен опыт семи лет работы с дошкольниками по развитию способности предвидеть, анализировать, обобщать и уверенно действовать. Статья призвана оказать помощь начинающим педагогам.

Ключевые слова. Компьютерные шахматы, способность действовать в уме, шахматный клуб «Слонёнок».

Нижневартовск имеет богатую шахматную историю. С рождением города возник и шахматный клуб, где встречались любители древней игры. С юных лет в шахматном клубе оттачивал мастерство Дмитрий Яковенко [8]. В нашем городе длительное время проживали два чемпиона Таджикской ССР: два мастера ФИДе Геннадий Михайлович Ерушев и Григорий Владимирович Пресс [5, с. 392]. Детские шахматы были основаны в Доме Пионеров педагогами Кларой Скегиной, Ларисой Левиной. Сильную команду в середине 80х гг. сформировал чемпион Ханты-Мансийского округа 1987 года Александр Александрович Шушу, под его началом Нижневартовская команда пять раз становилась чемпионом области, три раза чемпионом ОБЛОНО. В начале 90 годов в школе № 15 по инициативе заместителя директора Баландиной Валентины Васильевны начали активно культивироваться детские шахматы. К азам древней игры детей приобщал учитель физики Степанчук Владимир Васильевич, затем в школу пришли опытные тренеры Невзорова Александра Григорьевна, Пресс Григорий Владимирович, Авзалова Эльвира Энзировна. Впоследствии они составили основу бригады тренеров в школе-новостройке № 33. Проводились городские детские соревнования, турнир школьных команд «Белая ладья», городское первенство среди школьников по возрастам, фестивальные и праздничные турниры. В советское время шахматы были широко распространены, и, как писал Соломон Михайлович Флор: «Шахматы в СССР стали подлинно народной игрой. У нас насчитывается свыше миллиона квалифицированных шахматистов» [4, с. 116].

19 Июля 2016 года Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского округа – Югры, Департамент физической культуры и спорта Ханты-Мансийского округа – Югры приняли совместное постановление № 1145/210 «Об утверждении дорожной карты по развитию шахматного образования в образовательных организациях Ханты-Мансийского округа – Югры» [9]. Благодаря предпринятым усилиям детское шахматное образование получило новый импульс. Шахматное движение поддерживает руководство округа. Наталья Комарова, губернатор Югры, пообещала сделать шахматы обязательными для всех учащихся Югры [6]. Сегодня практически во всех дошкольных учреждениях города идет подготовка юных шахматистов. Главной целью является общее развитие ребенка, укрепление памяти, развитие концен-

трации внимания и согласно методике И. Сухина центральным звеном построения учебного курса шахмат является развитие у детей способности действовать «в уме» [10].

За последние годы в образовательных учреждениях округа состав преподавателей шахмат пополнился новыми педагогами без опыта преподавания шахмат и без владения навыками игры. Школьные педагоги и воспитатели с общим педагогическим образованием смело шагнули в мир древней игры, и повели за собой юных героев черно-белых полей. Сегодня перед ними стоит сложная задача научиться учить детей азам древней игры. Схожие проблемы встретились мне, когда в 2005 году меня пригласили организовать шахматное обучение в детском саду «Слоненок». Детский сад № 30 «Слоненок» располагался в типовом трехэтажном здании в 7 микрорайоне города Нижневартовска. Красивое спокойное место, внутри микрорайона, много зелени. Сплоченный, дружный коллектив педагогов, возглавляла учреждение Татьяна Николаевна Нартымова.

Благодаря помощи администрации удалось наладить работу кружка шахмат. Хотя много времени ушло на поиск условий и способов организации занятий с активным и непоседливым народом. Помогал метод проб и ошибок. Учил и учился сам, постепенно вырабатывая свой подход к обучению ребят. За учебный год мы познакомились с доской, выучили ходы фигур, освоили правила игры. Во втором полугодии уже проводили детские учебные турниры и даже участвовали в городских соревнованиях. За пять месяцев к весне сложилась группа играющих детей и мы решили создать детский шахматный клуб. Клуб был создан в 2006 году с помощью администрации учреждения: Нартымовой Татьяны Николаевны и заместителя директора Гареевой Эльвиры Адыхамовны. Необходимость в создании клуба для дошкольников возникла после того, как воспитанники клуба стали принимать участие в шахматных турнирах среди школьников на городском и на окружном уровне. Клубом гордились, мы не маленькие, мы не из детского сада «Слоненок», мы из шахматного клуба «Слоненок». Устав клуба был составлен по типовому образцу и скреплен подписью директора учреждения.

Появился и опыт участия в турнирах. Вначале в городских турнирах, а осенью 2006 г. Гареев Руслан принял участие в окружном турнире, среди младших школьников в городе Радужный, судейская коллегия ребенка на соревнование допустила, но приняла в штывы дошкольный шахматный клуб с забавным названием «Слоненок». Слишком необычной была сама идея, шахматный клуб в детском саду. Правда, когда Руслан занял шестое место среди младших школьников и получил право участвовать в соревнованиях более высокого уровня, критики в адрес клуба дошкольников стало поменьше.

Задачами клуба были: подготовка воспитанников к участию в учебных и фестивальных соревнованиях, организация и проведение шахматных первенств среди дошкольников и родителей. Была разработана эмблема клуба. На фоне Слонопенка-футболиста позировали первые юные шахматисты. Эмблему размещали на дипломах и грамотах нашего клуба.

Изучать шахматы начинали с выяснения вопроса происхождения игры. Экскурс в историю Азии помогает ребятам прикоснуться к глубоким корням игры. Для изучения структуры доски использовал полоски горизонталей и полоски вертикалей, которые надо было сложить правильным образом. Для запоминания названий фигур использовал многократное, как в навязчивой рекламе повторение: ладья, конь, слон с одной стороны, ладья, конь, слон с другой стороны, в центре ферзь и король. Незаметно дети запоминали все названия фигур. За первый год обучения легко усваивали ходы фигур, их ценность. Если все дети осваивали минимум первого года обучения, то мы переходили к изучению нападений, к угрозам и взятиям. Отрабатывали элементарные способы матования одинокого короля. Мат двумя ладьями и мат ферзем. Более увлеченные ребята решали задачи с матом в один ход, знакомились с правилами разыгрывания начала партии. Знакомились с открытыми началами.

На компьютере в программе «Шахматная школа для начинающих» дети показывали знание названий фигур и ходы фигур. В «Шахматной тактике для начинающих» решали простые задачи, мат в один ход. По окончании учебного года проводили сеансы одновременной игры. Ребятам играли с тренером или с самым сильным воспитанником. После сеанса разбирали партию, устранили ошибки.

Решение задач оценивает компьютер, что позволяет педагогу объективно оценить работу ребят, без игры в турнирах. Проигравших не было. Также использовали программы; «Динозавры учат играть в шахматы», «Шах и мат».

Программа обучения была составлена на основе программы для школьников с учетом особенностей физиологии дошкольников. Уроки по 30 минут, физкультминутки, сказочный, эмоциональный характер подачи материала. Юрий Авербах в «Школе эндшпиля» предлагает изучение шахмат начинать с самых простых примеров [1, с. 3]. Я старался разнообразить традиционное изучение начала партии её законом старался подать в виде сказки. Например, ребятам нравилась сказка о том, как задумал белый король захватить королевство черного короля и перекрасить все черные фигуры в благородный белый цвет, как он составлял план военной компании, почему вначале планировал захватить центр доски силами отрядами конницы и слонов. Дети помогали черному королю выстраивать свой план действий. Задержать воинов белой армии, не дать им захватить королевства вывести и нацелить свои боевые фигуры на бастиионы белых фигур. Воображение дошкольников подвижное, они с удовольствием включаются в игру-сказку и сразу же предлагают свои сюжеты развития истории противостояния белого и черного королей. С удовольствием сочиняли диалоги между фигурами. Помощь в обучение оказывали детские игрушки. Это были наши помощники, они умели играть в шахматы, у них были выразительные мордочки. Например, боевая розовая обезьянка завораживала большими глазами. Дети общались с обезьянкой как с настоящим соперником, спорили с ней. Должен признаться случалось, что как тренер обезьянка превосходит меня мастерством педагога. Поросяенок Борис Борисыч; ужасный хвастунишка, влезал во все споры и кричал, что он все, все знает, играет лучше всех и что он самый умный и самый сильный. Вот такой хвастливый помощник. С их помощью занятия в кружке проводились эмоционально, интересно и быстро.

Незаменимую помощь при обучении шахматной игре оказывал компьютер. Мы использовали функцию игры против машины. Это давало возможность применять компьютер в качестве «боксерской груши», когда начинающий шахматист может играть с заведомо слабым противником. Функция прокрутки позиции назад позволяет тренеру проследить процесс реализации преимущества ход за ходом, отмечать и исправлять ошибки. Очень полезен компьютер для отработки завершения игры. Не случайно ведущие эксперты в области изучения шахмат на примере творчества Х.Р. Капабланки и В. Смыслова считают, что обучение игре лучше всего начинать с заключительной части партии. Капабланка считал что, если мы так подробно останавливается на подобных эндшпилях, то лишь ввиду их крайне важного значения и важности применяемых в них принципов. Именно в эндшпиле, где количество боевых единиц ограничено, можно почувствовать особенности каждой фигуры. Довольно быстро дети осваивали процесс матования короля, в «битве» с компьютером, соревновались между собой, кто за меньшее число ходов поставит мат машине. Компьютерные программы помогали отрабатывать мат ладьями, ферзем, наиболее успешные ребята пытались принудить сдать короля противника при помощи слонов. И как отметила Наталья Петрушина в Шахматном учебнике для детей, «Им сложно воспринимать абстрактные стратегические законы и длинные дебютные варианты. А вот тактику они усваивают даже успешнее, чем их старшие товарищи» [3, с. 91].

Раньше игре в шахматы дети учились самостоятельно, например чемпион мира Тигран Петросян вспоминает: «Летом 1941 года я был в пионерском лагере. Целыми днями гулял, бегал, играл в разные игры. Там научился играть в шахматы. Первым моим был какой-то мальчик. Я давно хотел освоить шахматную игру, и теперь моё желание было удовлетворено». [2, с. 20]. Шахматное образование в детском саду является первым звеном в непрерывном процессе познания тайн древней игры, в развитие способностей в оттачивание мастерства. Работа с детьми дошкольного возраста носит взаимообогащающий характер. Мы учим детей навыкам игры, дети учат нас живому, раскованному и эмоциональному отношению к окружающим и к жизни. Успех работы с детьми был результатом работы всего детского сада, администрации, Нартовой Т.Н., Гареевой Э.А., воспитателей: Язвенко Е.А., Есиповой В.Д., Дьяконовой Е.Н., Боровских Н.Б., Чернышевой Н.В., Кобзевой Т.В., Вязовцевой В.А., Гавриловой Л.Д., активных родителей воспитанников, дедушек и бабушек. Благодаря их поддержке, активному участию в работе шахматного клуба, мы проводили внутренние

соревнования, участвовали в городских соревнованиях среди школьников. Гареев Руслан и Адышкина Елизавета участвовали в окружных турнирах школьников. Воспитанники детского клуба «Слоненок» отличаются от сверстников активной жизненной позицией, психологической устойчивостью, целеустремленностью. Они успешны в учебе и ставят перед собой высокие жизненные цели. «Этот спокойный и немного скучноватый с виду спорт воспитывает характер малыша, *тренирует его волю к победе*. Уже через пару тренировок ребенок понимает, что результат поединка зависит только от него, он сам отвечает за ошибки и победы» [7].

Литература

1. Авербах Ю.Л. Школа эндшпиля. М.: Изд-во «Терра-спорт», 2000.
2. Петросян Т.В. Стратегия надежности. М.: Изд-во «Физкультура и спорт», 1985.
3. Петрушина Н.М. Шахматный учебник для детей. Ростов на Дону Изд-во «Феникс», 2002.
4. Флор С.М. Сквозь призму полувека. Путь советского гроссмейстера. М. Изд-во «Сов. Россия», 1986.
5. Шахматы. Энциклопедический словарь. Таджикская ССР. М., 1990. С. 392.
6. <https://ugra-news.ru/article/18112016/39887>
7. <https://viline.tv/deti/article/sahmaty-dla-detej-sport-ili-nastolnaa-igra>
8. https://ru.wikipedia.org/wiki/Яковенко,_Дмитрий_Олегович
9. <http://chesshmaro.ru/wp-content/uploads/2017/04/izmeneniya-v-prikaz-po-dorojnoj-karte.pdf>
10. <http://present5.com/i-g-suxin-uchebnyj-predmet-shaxmaty-v-shkole-kak-instrument>

УДК 8

Н.А. Платонова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация. Для своего поколения каждый желает самое лучшее, так вот, чтобы современные обучающиеся могли получить хорошее образование. Каждому современному преподавателю не только необходимо усвоить современные технологии, он должен их реализовывать на своих уроках.

Ключевые слова: технологии, проблемное обучение, проектное обучение, технология обучения в сотрудничестве, игровые методы.

Современному педагогу в XXI веке нелегко. Время требует от нас ежедневного самосовершенствования и саморазвития. С каждым годом меняются ученики и удержать их внимание и интерес, может вызвать проблемы, если ты как педагог остановился в своём развитии. На мой взгляд, если человек выбирает путь преподавателя, он должен быть готов к усвоению новых знаний круглосуточно. На сегодняшний день получение знаний не является серьёзной проблемой и уже никакие отговорки не должны помешать в достижении поставленных целей. Для того чтобы урок сделать интересным для обучающихся, естественно, нужно использовать новые технологии. Само слово появилось в нашей лексики давно. Оно появилось с греч., от *techne* – искусство, и *logos* – слово. Когда-то данное слово имело значение: «Наука, имеющая своим предметом историю и описание промышленных фабричных производств; совокупность терминов, свойственных искусству, науке» [4]. Мы же привыкли давать иное значение слову «технология», которое определил В.М.Монахов: «Педагогическая технология — это продуманная во всех деталях модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [2].

Для активизации и развития всех способностей, обучающихся в учебном процессе необходимо использовать современные образовательные технологии, которые не просто создают комфортную атмосферу обучения, но и предоставляют возможность повышать качество образования, эффективно использовать учебное время.

В образовании преподавателям предоставляется широкий выбор педагогических технологий, которые можно применить в учебном процессе.

Инновационные педагогические технологии взаимосвязаны и образуют определенную систему, которая направлена на развитие каких-либо способностей, всё зависит от дисциплины. Но есть основное, современные технологии не просто развивают креативное мышление, но и главное учитывать индивидуальные особенности, тем самым обучающимся интересно не просто присутствовать на занятиях, а получать знания.

Каждый преподаватель должен выбрать те технологии, которые подойдут не только для него, но и для его обучающихся. Для себя и своих дисциплин (русский язык и литература) я определила несколько педагогических технологий, которые уже достигли положительного результата.

1. Проблемное обучение. Главная составляющая данной технологии – это создание мотивации. Основой же является создание проблемных ситуаций, процесс поиска решений вопросов. На сегодняшний день существует два вида проблемных ситуаций: психологические и педагогические. То есть проблемное обучение, которое отражает психологические ситуации, направлено на обучающегося, а педагогическая для преподавателя. Использование данной технологии очень удобно с той целью, что применять его можно на всех этапах урока: объяснении, закреплении, контроле.

Использование данной технологии даёт следующие результаты: развитие самостоятельной деятельности, развивает мыслительные и креативные способности и предполагает разный уровень усвоения учебного материала.

2. Технология проектного обучения. На протяжении нескольких лет данная технология активно используется мною и моими обучающимися. Для чего же мы используем данную технологию?

Обучающимся нравится работать над темой, которая интересует их, которая захватывает и интригует, главное для всех открывать для себя что-то новое. Проектная деятельность предоставляет такую возможность, как получают знания из разных областей, получают знания, которые способствуют решению практических задач. Но, на мой взгляд, самое важное это приобретение коммуникативных умений.

Мы работаем над длинно срочными проектами, в течение года. Предварительно мы определяем этапы разработки проекта. За тем в течение учебного года мы собираемся, обсуждаем результаты. Вносим корректировки и продолжаем работать. Преподаватель выполняет роль направляющего. Существует устоявшееся мнение, что современное поколение не читает. Но на самом деле это не так. Многие ребята читают современную литературу, я же пытаюсь их заинтересовать классическими художественными произведениями, и проектно-исследовательская деятельность очень помогает в этом нелегком деле. С каждым обучающимся и его взглядами необходимо найти точки соприкосновения. Интерес и увлечение каждого может помочь.

3. Технология обучения в сотрудничестве. На своих уроках я часто использую работу в группах. В данной деятельности есть несколько положительных сторон, таких как слабые обучающиеся могут тянуться за более сильными, коллектив сплачивается, обучающиеся обмениваются своими мыслями, находят компромисс. Причём данные плюсы помогают не только при усвоении каких-либо знаний, но и при формировании личности в целом.

4. Технология использования в обучении игровых методов. У многих игровые методы ассоциируются, именно, с начальной школой. Но это не так, очень удобно вводить данную технологию на уроках литературы. С помощью постановки каких-либо сценок из художественных произведений может возникнуть интерес к чтению. Начинать можно с малого, чтение по ролям уже начинает увлекать каждого в процесс познания произведения [4].

Новых технологий много, выбор зависит от нескольких факторов, но я считаю, что необходимо использовать синтез. Пробовать необходимо разное, за счёт этого и развивается современное образование.

Литература

1. Артюгина Т.Ю. Современные образовательные технологии: изучаем и применяем: учеб.–метод. пособие. Архангельск: АО ИППК РО, 2009. 58 с.

2. Буйлова Л.Н. Современные педагогические технологии в дополнительном образовании детей. М., 1999. 24 с. (Серия «Библиотека педагога – практика»).
3. Еркина С.Л. Современные образовательные технологии. [Электронный ресурс] – <http://portal.tpu.ru/SHARED/k/KAV47/education/> (Дата обращения: 10.10.2018).
4. Чудинов А.Н. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. 1910. Словари и энциклопедии на Академике [Электронный ресурс] – https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords (Дата обращения: 10.10.2018).

УДК 372.862

О.Д. Трегуб

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье описан дифференцированный подход к учащимся на уроках трудового обучения. Рассказывается, что эффективность дифференцированного трудового обучения определяется в первую очередь качеством методического обеспечения. Характерным его признаком должен быть уровневый подход к структуре и содержанию учебников, учебных пособий, дидактических материалов и соответствующее освещение технологий дифференцированного воздействия в методических разработках.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, трудовое обучение, трудовая компетентность, учебный процесс.

Традиционная методика трудового обучения, которая сложилась в XX веке для обслуживания потребностей индустриального, технократического общества, часто приводила к нивелированию способностей, задатков и других индивидуальных особенностей учащихся через усредненный подход в деле подготовки школьников к трудовой деятельности.

В связи с изменением общественных запросов и переориентацией образовательной парадигмы на личностное развитие молодежи в современной психолого-педагогической и методической литературе наблюдается значительный интерес к таким педагогическим категориям, как индивидуализация и дифференциация. Они призваны обеспечить учет и развитие в учебно-воспитательном процессе индивидуальных особенностей школьников в соответствии с их актуальными динамическими возможностями [4].

Разработке теоретических и практических проблем индивидуализации и дифференциации обучения посвящен ряд общих дидактических (Ю. К. Бабанский, А. А. Кирсанов, В. А. Крутецкий, М. В. Ляховицкий, С. Ю. Николаев, И. Е. Унт) и специальных методических исследований по трудовой подготовке молодежи (А.Ф. Бударный, Я.И. Волошук, В.К. Сидоренко, В.В. Терещук и другие). Анализ толкований данных понятий в различных источниках убеждает, что общепризнанные определения этих феноменов отсутствуют, сроки индивидуализации и дифференциации используются в достаточно широком смысле. При всем многообразии подходов ученые констатируют неразрывную связь понятий индивидуализации и дифференциации учебно-воспитательного воздействия и рассматривают их как базовый принцип работы образовательных учреждений, необходимое условие и эффективное средство личностно ориентированного образовательного процесса. Взаимосвязь данных понятий справедливо видится многими исследователями в понимании индивидуализации как цели, принципа организации деятельности педагогов, а дифференциацию рассматривают как средство достижения цели, как своеобразный комплекс организационных, дидактических и методических мероприятий для его обеспечения.

Дифференцированное обучение предполагает объединение в отдельные группы учащихся, похожих по индивидуальным особенностям. В педагогической литературе встречаются понятия внутренней и внешней дифференциации.

Во внутренней дифференциации понимают такой способ организации учебного процесса, при котором учет индивидуальных особенностей учащихся происходит в условиях обычно-

го класса и предполагает, как правило, применение групповых форм учебной работы. Внешняя дифференциация заключается в отборе и специально организованном обучении учащихся в школах и классах с углубленным изучением отдельных предметов, привлечении к занятиям по выбору, факультативных занятий и т.д. (Н.М. Шахмаев, В.А. Зубанский, М. Ципро, А.Я. Савченко).

Вопрос индивидуализации и дифференциации учебной деятельности в начальных классах разрабатывались рядом исследователей. Наиболее глубоко изучены способы определения и учета в индивидуальном подходе к обучению типологических особенностей младших школьников (Т.В. Азарова, М.М. Анцибор, С.Г. Коберник, А.Н. Конев, Л.А. Осколкова, Ю.В. Щербаков и др.), оптимальное сочетание индивидуальных и коллективных форм работы (А.А. Булда, В.А. Вихрущ).

Одним из эффективных средств ориентации обучения на удовлетворение образовательных потребностей учащихся является ее дифференциация. Дифференциация обучения есть неотъемлемая сторона учебного процесса. Это связано с тем, что, во-первых, современные гуманистические подходы к образованию предполагают выдвижение на первый план общечеловеческих ценностей, и в первую очередь личности ребенка как высшей уникальной человеческой ценности. Во-вторых, ориентация на желаемый образ выпускника школы, которому присущи высокий культурный уровень, нравственность, образованность, гражданственность, владение навыками самообразования, креативность, физическое здоровье [1].

Принцип дифференцированного образовательного процесса как нельзя лучше способствует осуществлению личностного развития учащихся и подтверждает сущность и цели общего среднего образования.

Актуальность проблемы развития личности в рамках единого образовательного пространства (Школа – Высшее учебное заведение) заключается в том, что дифференцированный процесс обучения – это широкое использование различных форм, методов обучения и организации учебной деятельности на основе результатов психолого-педагогической диагностики учебных возможностей, склонностей, способностей учащихся. Использование этих форм и методов, одним из которых является уровневая дифференциация, основываясь на индивидуальных особенностях обучаемых, создаются благоприятные условия для развития личности в личностно-ориентированном образовательном процессе.

Отсюда следует:

- построение дифференцированного процесса обучения невозможно без учета индивидуальности каждого ученика как личности и присущим только ему личностным особенностям;
- обучение, основанное на уровневой дифференциации, не является целью, это средство развития личностных особенностей как индивидуальности;
- только раскрывая индивидуальные особенности каждого ученика в развитии, т.е. в дифференцированном процессе обучения, можно обеспечить осуществление личностно-ориентированного процесса обучения [4].

Основная задача дифференцированной организации учебной деятельности – раскрыть индивидуальность, помочь ей развиваться, устояться, проявиться, обрести избирательность и устойчивость к социальным воздействиям. Дифференцированное обучение сводится к выявлению и к максимальному развитию задатков и способностей каждого учащегося. Существенно, что при этом, общий уровень образования в средней школе должен быть одинаков для всех.

Развитие личности школьника в условиях дифференцированного обучения в личностно-ориентированном образовании ставит своей целью обеспечить учащимся свободный выбор обучения на вариативной основе дифференцированного подхода индивидуальных особенностей личности на основе государственного образовательного стандарта образования, выведенного на смысловой уровень.

Применение дифференцированного подхода к учащимся на различных этапах учебного процесса в конечном итоге направлено на овладение всеми учащимися определенным программным минимумом знаний, умений и навыков.

Данные процедуры являются непременным условием для организации и осуществления дифференцированного обучения на уроках труда.

В практике трудового обучения в общеобразовательной школе преобладает внутренняя дифференциация, только в X–XI классах для профильного обучения и овладения одной из выбранных профессий применяют внешнюю. С помощью внутренней дифференциации создаются условия для:

- выбора оптимального темпа, способов, приемов обучения;
- выполнение задач разного уровня сложности;
- регулирование интенсивности индивидуальной помощи со стороны учителя и т.п.

Эффективность дифференцированного трудового обучения определяется в первую очередь качеством методического обеспечения. Характерным его признаком должен быть уровень подход к структуре и содержанию учебников, учебных пособий, дидактических материалов и соответствующее освещение технологий дифференцированного воздействия в методических разработках [4].

Каждый учащийся как носитель собственного (субъективного) опыта уникален. Поэтому с самого начала обучения необходимо создать для каждого не изолированную, а более разностороннюю школьную среду, дающую возможность проявить себя. И только когда эта возможность будет профессионально выявлена педагогом, можно рекомендовать наиболее благоприятные для развития учащихся дифференцированные формы обучения.

Принимая это во внимание, необходимо отчетливо представлять, в чем состоит развитие личности в условиях дифференцированного обучения, какие движущие силы определяют качественные изменения учащихся, в структуре их личности, когда эти изменения происходят наиболее интенсивно и, разумеется, под влиянием каких внешних, социальных, педагогических и внутренних факторов. Понимание этих вопросов позволяет выявить как общие, так и индивидуальные тенденции в формировании личности, нарастание возрастных внутренних противоречий и избрать наиболее эффективные способы помощи учащимся [5].

Согласно теории дифференцированного обучения, дифференцированная организация учебной деятельности учащихся создает благоприятные условия для взаимодействия и взаимобогащения ее различных, порой противоположных направлений на качественно новый уровень поднимает процесс интеграции содержания образовательного процесса, в рамках которой возможна сама дифференциация.

В технологии дифференцированного обучения есть много тонкостей: это и своеобразная методика самостоятельной работы, работа в парах, учет индивидуальных особенностей, график самоучета, временной анализ урока, конструирование урока, обратная связь, организация контроля на разных уровнях.

Для руководства дифференцированным обучением учитель может использовать фронтальную, групповую и индивидуальную формы организации работы. Фронтальная форма организации дифференцированного обучения возможна при условии владения учащимися определенным багажом трудовых знаний и умений и обеспечения каждого дидактическими материалами. Индивидуальную форму работы применяют в отдельных случаях – для работы с особо одаренными детьми и учащимися, требующими повышенного внимания учителя. Чаще всего в практике работы начальной школы для дифференцированного обучения применяют групповые формы организации работы.

Критериями для объединения учащихся в группы для совместной работы могут быть:

- уровень трудовой компетентности;
- уровень знаний по трудовому обучению;
- уровень психологической готовности к труду;
- индивидуальные особенности развития сенсомоторной сферы (глазомер, мышечное чувство, темп работы, координация движений и т.д.);
- индивидуальные наклонности;
- уровень интеллектуального развития и тому подобное [2].

Важным интегрированным критерием является компетентность учащихся. Под трудовой компетентностью школьника понимают его индивидуальную способность выполнять трудовую деятельность, которая базируется на знаниях, опыте, способностях и наклонностях личности, полученных и развитых благодаря трудовой подготовке.

Для определения уровня трудовой компетентности учащихся класса учителю нужно провести исследование, которое включает наблюдение за деятельностью каждого школьника, опрос их предпочтений, тестирование индивидуальных типологических особенностей и мониторинг учебных достижений по трудовой подготовке. По результатам проведенной работы среди учащихся можно выявить группы одаренных «универсалов», «практиков», «средних» и «слабых» школьников. Понятно, что дети не имеют даже догадываться о таком разделении. А состав групп не является постоянным: с изменением уровня трудовой компетентности учащихся меняется и их статус [2].

Для осуществления дифференцированного обучения следует иметь в виду, что оптимальное количество членов группы, работающие совместно, составляет 2 или 3 человека (диады и триады). По составу они могут быть относительно гомогенные, созданные из учеников с близкими индивидуальными особенностями, или гетерогенные, то есть объединять учащихся с разным уровнем трудовой компетентности.

Вывод. Внедрение индивидуализации и дифференциации обучения в учебный процесс ведет к повышению успеваемости, развивает личность учеников, воспитывает у них познавательную активность и способствует формированию навыков самостоятельной работы, что в целом все это ведет к интенсификации учебного процесса.

Литература

1. Атаманчук П.С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський : КПДПУ, 1997. 136 с.
2. Сисоева С.О. Педагогічні технології розвитку особистості: проблеми і суперечності // Творча особистість у системі неперервної освіти : матеріали міжнародної наукової конференції. 16–17 травня 2000 р. / за ред. С. О. Сисоевої і О. Г. Романовського. Х.: ХДПУ, 2000. С. 84–90.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. К.: Радянська школа, 1976. Т. 2. 340 с.
4. Терещук В. Дидактические основы индивидуализации трудового обучения учащихся общеобразовательных школ: Автореф. дис. ... докт. пед. науч. М., 1993. 33 с.
5. Шевченко С.Д. Школьный урок: как научить каждого. М.: Просвещение, 1991. 176 с.

УДК 004

А.В. Черивханова, И.В. Красавина

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В СПО

Аннотация. Современному преподавателю приходится изощряться, чтобы усовершенствовать знания обучающихся. Но и современное образование не стоит на месте. Оно помогает искать новые технологии, новые пути решения той или иной задачи.

Ключевые слова: технологии, проектный метод, современные технологии, инновационные технологии.

Современное образование ежегодно меняется, внедряются новые технологии. Это бесспорно необходимо, так как нам нужно привлечь и удержать внимание каждого ученика, а на сегодняшний день это важнейшая проблема для современного преподавателя. Уже не первый год мы активно используем проектный метод обучения. Данный метод универсален абсолютно для любой дисциплины. Знакомство обучающихся с методом происходит достаточно рано в среднем звене. он вызывает интерес у многих – обучающиеся, как правило увлечены своей работой и находятся в ожидание результата.

Мы используем проектный метод в среднем профессиональном образовании на уроках Информатики. При использовании метода проектов происходит:

- развитие мотивации к усвоению профессиональных навыков;
- формирование профессионального самовоспитания и саморазвития;
- формирование профессиональных компетенций;

- улучшение речевых способностей [3].

Главное, что этот метод позволяет обучающемуся в СПО овладеть теми умениями, которые будут необходимы при работе над курсовыми работами, а также над дипломом.

За годы использования данного метода, сформировались основные требования по использованию данной технологии.

1. Формирование такой проблемы, которая требует интегрированного решения, естественно, исследовательского поиска.

2. Также проблема должна нести практическую, теоретическую и познавательную значимость.

3. Работа над проектом должна нести самостоятельный характер, роль преподавателя в данной деятельности заключается в направлении студента.

4. На наш взгляд самое важное – это изначально определить этапы работы [1].

Главная задача современного образования является указать путь самостоятельного изучения. Замотивировать обучающихся на получения результата самостоятельного добывать информацию, обрабатывать её, анализировать, а роль преподавателя состоит в направлении и контроле качества усвоения материала. Все эти задачи хорошо подходят для проектной работы. Данный метод делает учебный процесс более эффективным, обучающийся не только получит и переработает информацию, но и выберет для себя самый оптимальный путь её получения.

При использовании проектного метода перед преподавателем и обучающимся стоят разные цели и задачи. Обучающийся выполняет работу согласно определенному плану. Преподавателю же нужно, чтобы его обучающийся усвоил определенные знания и умения.

Обучающиеся используют разные виды деятельности при работе над проектом:

- исследовательский;
- информационный;
- творческий;
- практический.

Используем вид монопроектов (одна учебная дисциплина), межпредметные, как правило, мы не используем – это связано с личной заинтересованностью обучающихся в современных информационных технологиях [2].

По продолжительности работы над проектом, мы выбираем долгосрочные, в течение учебного года, обучающиеся должны работать над этим проектом. В мае они защищают свою работу на конференции. Но это не значит, что данный метод мы используем только на уроках, применяем данный метод и во внеурочной деятельности.

В ходе работы над проектом нами решаются следующие задачи:

- научить обучающихся получать информацию, перерабатывать её;
- сформировать навыки практического умения работы;
- развить креативное мышление обучающихся;
- способствовать формированию информационной культуры;
- научить объективно оценивать свою работу по заданным критериям [4].

Естественно, данная технология является эффективной инновационной технологией. При её использовании улучшается уровень компьютерной грамотности, появляется внутренняя мотивация обучающихся, толерантность и интеллектуальное развитие.

Литература

1. Авраменко Е.А. Проектная деятельность на уроках информатики // Вопросы Интернет Образования. 2006. № 35.
2. Агафонова М.А. Метод проектов // Вопросы Интернет Образования. 2006. № 35.
3. Еркина С.Л. Современные образовательные технологии. [Электронный ресурс] – <http://portal.tpu.ru/SHARED/k/KAV47/education> (Дата обращения: 10.10.2018).
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. и др. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебн. пособие. М., 2007.

IV. ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 364:378.016

Т.С. Афанасьева

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматривается проблема ценностного отношения к пожилому возрасту как компонента аксиосферы специалиста помогающей профессии, обосновывается необходимость его формирования в образовательном процессе университета. Автором обоснованы ресурсные характеристики пожилого возраста, которые определяют деятельность учреждений образования и собственную деятельность личности по формированию геронтологической культуры будущего специалиста.

Ключевые слова: пожилой возраст, ценностное отношение, аксиосфера специалиста социальной работы.

Специалисты помогающих профессий оказывают многоплановое влияние на человека и общество, меняют пространство их жизнедеятельности в интересах личности и социума, что дает основания говорить о данных профессиях как виде деятельности социального масштаба [7]. Взаимодействие с пожилым человеком является полем профессиональной реализации данных специалистов, которых мы рассмотрим на примере специалистов социальной работы, и определяет геронтологическую подготовку как важный компонент развития аксиосферы студентов.

Проведенное исследование показало, что к конструктивным отношениям и результативному взаимодействию с пожилыми людьми молодой специалист не готов в силу своих ценностно-возрастных предпочтений и особенностей восприятия старости в общественном сознании и традиции социальной работы, которые затрудняют процесс формирования адекватной современным условиям образовательной модели изучения геронтологических проблем [1]. В этой связи формирование ценностного отношения к пожилому возрасту у будущих специалистов по социальной работе представляется необходимым условием качества профессионального образования.

Ценностное отношение к пожилому человеку может быть основано на ресурсном потенциале профессии: аксиосфере специалиста по социальной работе; активном профессиональном и нравственном самоопределении (каков я, чего я стою, чего могу достичь); возможности реализации себя через помощь другому; возможности выбора (каким я хочу быть, что я должен сделать сейчас, чтобы быть таким как хочу).

Вторым ресурсом могут стать собственно эвристические характеристики пожилого возраста, позволяющие личности более продуктивно взаимодействовать с миром, находить новые способы разрешения смысложизненных проблем, новые антропокультурные перспективы. Мы выделяем следующие характеристики пожилого возраста, обеспечивающие педагогическое влияние на становление геронтологической культуры будущих специалистов.

Наполнение смыслом прожитой жизни. Оценку смысла собственного бытия можно назвать «универсальным антропологическим признаком, одной из основных духовных потребностей человека в любом возрасте» [4, с. 19]. Смысл жизни через жизненные цели может задаваться человеку извне на первую половину жизни. В пожилом возрасте жизненные цели как выражение ее смысла определяются самим человеком с точки зрения всего его жизненного пути. Найти для человека такие смыслы, «разбудить» в нем стремление к самореализации есть основная задача системы образования.

Гармонизация с собой и миром. Ценность бытия пожилого человека переживается как его гармония с обществом, близкими, природой, собой, своим прошлым. Самопринятие в единстве

телесного и духовного, природного и социального, прошлого, настоящего и будущего и составляет уникальную особенность позднего периода.

Осознание ценности бытия и ответственности за него. Принятие жизни во всех ее формах, формирование бережного отношения к своему бытию и бытию других являются экзистенциальными ценностями и показателем образованности [2]. Все, что человек собой представляет в старости – результат его жизненных выборов; он таков, каким себя видит и каким себя хочет видеть. Принятие старости ориентирует человека не только на реальное, но и на потенциальное бытие, на самопроектирование и самосовершенствование.

Качественное разнообразие позднего этапа жизнедеятельности человека. Старение не означает одновекторного процесса изменений личностных структур в сторону регресса, а сохраняет тенденцию к развитию, благодаря приспособительным и компенсаторным механизмам, возможности выбора. Выбор обеспечивается мудростью, опытом, нереализованными потребностями, способностью и желанием к изменениям, сохранением мотива достижения, потребностью в социальных контактах.

Обеспечение межпоколенной взаимосвязи и взаимозависимости. Тенденции к непрерывному обновлению культуры нивелируют в общественном сознании роль пожилого человека, порождая пренебрежительное отношение к старости. Дихотомия «свой – чужой» отчуждает пожилых людей от жизни других поколений [5]. Старость же приносит незаменимую духовную пользу, обеспечивая связь поколений, передавая и обновляя традиции. Освоение молодежью особенностей поздних возрастов, совместная деятельность, являются условием сосуществования людей, действенным фактором социализации, обеспечивающим подготовку молодежи к социальному функционированию на основе взаимосвязи и взаимозависимости всех возрастных групп; формирования социальной и экзистенциальной идентичности [6, с. 12].

Взаимодействие с внуками. Традиционно в педагогике особо подчеркивается тесная связь между поколениями и ее необходимость для полноценного воспитания ребенка. Пожилым людям отводится весомая роль в формировании духовности и нравственности подрастающего поколения, в подготовке его к самостоятельной жизни, в передаче опыта и традиций. С бабушек и дедушек начинается «историческое образование» детей – приобщение к семейной истории, формирование первых представлений о своих предках, о связи между поколениями. Современные исследования подтверждают неразрывность детской идентичности и наследия предков, роль пожилых людей в осознании ребенком себя частью рода, частью целого. От поколения к поколению в семье передается не только материальное и даже культурное наследие, а структура мировоззрения, формируются основные жизненные стратегии.

Взаимодействуя с разнообразием умов, характеров, мировоззрений, привычек, ребенок приобретает неоценимый опыт совместной деятельности и общения на различных уровнях, с представителями разных поколений. Возможность быть включенным в разнообразие человеческих отношений – существенное психолого-педагогическое обстоятельство детства. Становясь старше, человек легче и быстрее осознает и распознает различные качества людей, получает возможность их оценивать, приобретает привычку к общению.

Пожилые люди *способствуют ролевой идентификации* на всех поколенных уровнях. Молодежь имеет уникальную способность наблюдать естественное течение старости, понимать ее, сострадать, ценить, соотносить себя с ролью пожилого человека. Еще задолго до наступления собственной старости человек «примеряет» на себя образ старика во взаимодействии с людьми старших возрастов; позже человек осваивает отношение к пожилым в обществе, правила поведения в сообществе пенсионеров. Вступив в «свой» пожилой возраст, он, используя приобретенное ранее, адаптируется к новому отношению к себе со стороны окружающих и к новому самоотношению [3, с. 109–110].

Эвристические характеристики пожилого возраста определяют педагогическое и социальное взаимодействие по формированию аксиосферы будущего специалиста по социальной работе, которое можно представить в деятельности учреждений образования (институциональный уровень) и собственной активности человека (личностный уровень).

Институциональный уровень

- определить возможности становления профессионализма специалиста во взаимодействии с пожилыми людьми; формировать профессиональное мастерство;

- развивать этические, эстетические, патриотические чувства;
- активизировать действие социальных и индивидуальных факторов, определяющих выбор стратегии взаимодействия с пожилыми людьми (компетенции преподавателя, методы и средства образования, знания о пожилом возрасте, социальную и образовательную среду, личный опыт студента, его привязанности, мотивы);
- учитывая созависимость характера общественного бытия и образовательных процессов, обосновывать межпоколенную взаимосвязь в культуре, вырабатывать установку на взаимодействие различных поколений, толерантность к людям пожилого возраста;
- формировать понимание роли пожилых людей, как неотъемлемого компонента нации, рода; способствовать изменению социальных стереотипов старости;
- создавать образовательные перспективы для людей пожилого возраста;
- создавать «идеальный» образ старости как «проект» потенциального бытия; стимулировать перспективное планирование на основе адекватной самооценки; формировать стратегии адаптации к старости;
- формировать систему ценностей, включающую ценность каждого периода жизни в единстве всех бытийных характеристик;
- учить человека делать выбор и предполагать его результат, формировать человека, умеющего конструировать свою жизнь; воспитывать чувства долга перед собой и другими;
- формировать потребность и способность к широкому спектру деятельности, позволяющих наиболее полно реализовать ресурсный потенциал, воспитывать у личности стремление к самореализации и самосовершенствованию, формировать позитивную и деятельную «Я-концепцию».

Личностный уровень

- «проектирование» себя в будущем, воспитание ответственности за себя в настоящем и будущем;
- формирование адекватного образа пожилого возраста; соотнесение себя с ролью пожилого человека, принятие ее;
- приобщение к семейной истории, культурному наследию, традициям;
- защита старости от неблагоприятных факторов социального и духовного порядка.
- бытование в ситуациях, позволяющих раскрыть и проявить личностный потенциал;
- нахождение и реализация новых личностных смыслов в соответствии с изменяющейся идентичностью;
- осознание и принятие собственной жизни и смысла своего существования на всех этапах развития как достойных, внутренне необходимых и единственно возможных.

Таким образом, можно заключить, что в моделировании геронтологической подготовки будущих специалистов по социальной работе необходимо опираться на понимание пожилого возраста как экзистенциальной, социально-педагогической ценности.

Для формирования ценностного отношения к пожилому возрасту важным является осмысление старости как синтеза всего жизненного пути человека, т.к. каким бы ни было наше старение и его субъективное восприятие, это вершина, то, к чему мы идем на протяжении всей жизни. Принятия старости в социуме и в себе во всем ее биопсихологическом и социокультурном разнообразии есть важный компонент подготовки к профессиональной помогающей деятельности. Социокультурная ценность старости наделяет ее акмеологической ценностью, характеризует субъективное семантическое пространство специалиста: мой рост как специалиста, гражданина и личности есть часть моего отношения к пожилому возрасту. Это дает основание говорить о значимости ценностного отношения к пожилому возрасту в структуре профессиональной самореализации специалиста по социальной работе и целесообразности организации работы по его формированию в системе образования.

Литература

1. Афанасьева Т.С. Социальная геронтология: аксиологические основы: учеб.-метод. пособие для студентов спец. 1-86 01 01 «Социальная работа (по направлениям)». Минск: БГУ, 2011. 120 с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие. М.: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.

3. Бочаров В.В. Антропология возраста. Научное исследование. СПб.: Изд-во СПбУ, 2001. 196 с.
4. Волынская Л.Б. Смысл середины жизни: подведение итогов как основа дальнейшего пути / Л.Б. Волынская // Психология зрелости и старения. 2002. № 1. С. 18–26.
5. Гершкович Т.Б., Глуханюк Н.С. Возрастная динамика представлений о старости // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: тез. докл. 12-й Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 24-26 мая 2005 г. / РГПУ ; ред. Э.Ф. Зеер. Екатеринбург, 2005. С. 81–82.
6. Глухова И.Ю., Зыкова М.Н. Специфика образа старости в различных возрастных группах / И.Ю. Глухова, М.Н. Зыкова // Психология зрелости и старения. 2008. № 1. С. 46–73.
7. Медведева Г.П. Социальная работа как вид деятельности общества : автореф. дис. ... доктора философских наук : 09.00.11; Моск. гор. пед. ун-т. М., 2011. 42 с.

УДК 37

Е.В. Горелова, Ю.А. Шитиков

МЕДИАТЕКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, КАК ОСНОВА ЦЕНТРОВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

Аннотация. В статье говорится о проблемах информатизации образовательных организаций. В частности, о необходимости модернизации медиатек (библиотек) в центры информатизации, с целью улучшения информационных услуг. Приводится пример действующего Центра информатизации школы Нижневартовского района.

Ключевые слова: информатизация, медиатека, информационные услуги, модернизация.

Сегодня система образования призвана решать проблему, равную по глобальности всеобщей информатизации – подготовить человека к жизни в новой, стремительно трансформирующейся информационной среде. О необходимости смены образовательной парадигмы в России нужно не просто говорить, как об архиважной задаче, её надо решать. И в этом направлении уже многое сделано. С 2011 года средние школы страны начали переход на новые образовательные стандарты (ФГОС). Меняется содержание образования, его информационная ориентация. Обучающиеся не просто образовательно «наполняются», но обеспечиваются компетенциями максимально помогающими адаптироваться в информационном обществе, проявить себя как личность, определиться профессионально.

Школа, будучи базовым элементом образовательной системы, достаточно гибко адаптируется к новому вектору развития, вовлекая в этот процесс всех субъектов образовательного процесса и предъявляя требования к их новым свойствам. В стандартах второго поколения отражается социальный заказ на воспитание и формирование активных, информационно грамотных участников современного общества. Достижение заданного результата системой школьного обучения будет зависеть, в том числе, от направления развития школьной библиотеки.

В нашем случае библиотека (медиатека) – это уже структурная составляющая центра информатизации школы. Спектр информационно-образовательных услуг, техническое оснащение, фонд традиционных источников информации, электронные образовательные ресурсы, электронные учебники, электронный журнал образовательной организации и электронные дневники обучаемых, технический центр, где учителя и обучающиеся имеют возможность использовать компьютер и периферийное оборудование для образовательных целей, электронные базы данных, библиотечное делопроизводство, методическое сопровождение учебного процесса – реалии сегодняшнего дня. С 2005 года библиотека модернизирована в медиатеку (библиотека и технический центр на 10 компьютеризированных мест). Однако, вектор её развития очевиден – улучшение качества предоставляемых образовательных, информационных услуг, в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения и информационного общества [1].

Основной целью модернизации медиатеки является достижение качественно нового уровня информационно-библиотечного обслуживания участников образовательного процесса на основе новых информационных технологий с учетом требований ФГОС.

Основными задачами модернизации являются:

- обеспечение нормативно-правовых, научно-методических, организационных, информационных, кадровых и материально-технических условий для модернизации медиатеки;
- формирование информационного пространства школы;
- обеспечение информационно-методической поддержки образовательного процесса, в том числе обеспечение аккумуляции и общедоступности информационных ресурсов;
- формирование информационной культуры обучающихся, учителей и сотрудников школы;
- обслуживание участников образовательного процесса в локальном и удаленном режимах с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- создание привлекательной, комфортной и современной библиотечной среды.

Участниками модернизации являются библиотекари, педагоги, учащиеся, родители.

Модернизация медиатеки обеспечивает более комфортный доступ для участников образовательного процесса ко всем ресурсам библиотеки, Интернет, а также улучшает собственные информационные продукты деятельности, что в конечном итоге оказывает положительное влияние на качество образования.

Критерии оценки уже имеющихся результатов:

- обеспечение доступа к информационным ресурсам;
- увеличение спектра информационных услуг;
- увеличение количества обучающихся – участников смотров-конкурсов, научно-практических конференций различного уровня, в том числе Интернет-конференций;
- увеличение количества педагогических работников – участников смотров-конкурсов, научно-практических конференций различного уровня, в том числе Интернет-конференций;
- повышение ИКТ-компетентности участников образовательного процесса;
- повышение результативности учебно-воспитательного процесса;
- увеличение количества участников образовательного процесса, использующих ресурсы медиатеки, в том числе и традиционные (печатные).

Перспективы дальнейшей модернизации:

- внедрение комплекса новых автоматизированных библиотечных услуг;
- повышение уровня обслуживания в локальном и удаленном режимах с использованием новых информационных технологий;
- продолжение работы по созданию баз данных;
- накопление и использование фонда информационных ресурсов в соответствии с потребностями всех участников образовательного процесса;
- развитие материально-технической базы;
- развитие умений школьных библиотекарей работать в инновационном режиме.

Остановимся подробнее на центре информатизации школы, как на инновационной составляющей и организующей информационную среду структурной единице образовательного учреждения. Центр информатизации школы (ЦИШ) был организован в МБОУ Излучинская общеобразовательная средняя школа с углубленным изучением отдельных предметов № 2 в 2011 г. В структуре ЦИШ: медиатека; компьютерные классы; административная сеть; учительская сеть; бухгалтерия; специализированные учебные кабинеты.

Являясь частью ЦИШ, медиатека заметно преобразилась. Оставаясь информационным центром учреждения, вместе с тем, она «вынуждена» была «приобрести» дополнительные опции, базирующиеся на усиленной технической базе. Своим пользователям медиатека предоставляла услуги технического центра, где были оборудованы десять рабочих компьютеризированных мест с выходом в сеть Интернет, для преподавателей и обучающихся школы. Медиатека обогатила свой фонд электронными изданиями, базами данных (электронные библиотеки, иные электронные ресурсы). На электронную основу был переведен учет печатных изданий (электронные каталоги), сформированы электронные картотеки.

Расширился штат медиатеки. Сотрудники, постоянно повышая свой профессиональный уровень, приобретали умения и навыки, позволившие им стать в авангарде формирования информационной культуры нового формата для учительского сообщества. В этом направлении,

особенно в первые два года создания ЦИШ, была проделана огромная работа. Сотрудники медиатеки из школьных библиотекарей превратились в специалистов достойного пользовательского уровня. Для преподавателей школы проводились занятия по информационным технологиям, индивидуальные консультации, оказывалась практическая помощь в освоении инновационных программ, нацеленных на перевод основных отчетных документов на цифровую основу.

Литература

1. Горелова Е.В. Медиатека в школе: возможности и перспективы использования // Педагогическая информатика. 2006. № 3. С. 28–31.

УДК 372.881.1

А.В. Зеленовская

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена новым подходам и методам обучения иностранному языку в высшей школе. Сегодня происходит смена формы организации учебного процесса, содержания образования. Подробно рассмотрен каждый подход, дано определение, принципы и основные положения. Описано, как новые подходы отображены в нормативных документах об образовании. Сделан вывод о преимуществах и недостатках современных подходах к иноязычному образованию.

Ключевые слова: компетентностный подход, личностно-ориентированный подход, проблемный подход, деятельностный подход, модульный подход, метод проектов.

В ответ на запросы современного общества, педагогам приходится пересматривать подходы к обучению для создания адекватной образовательной среды, в частности на занятиях иностранным языком. Традиционный подход к высшему иноязычному образованию уступает место компетентностному, личностно-ориентированному, проблемному, деятельностному и проектному подходам. Сегодня функция образования не сводится только лишь к насыщению обучающегося знаниями. Согласно требованиям ФГОС ВО современное занятие иностранным языком должно вызывать интерес к предмету, развивать проблемное мышление, самостоятельность, индивидуальность у студентов. Вместе с тем происходит смена формы организации учебного процесса, содержания образования. Для решения всех этих задач современный педагог должен владеть современными подходами к иноязычному образованию.

Подход к обучению представляет собой базисную категорию в методике. Английский методист А. Энтони впервые ввел этот термин (англ. *approach* – подход, подступ) для обозначения основных положений, необходимых для понимания природы языка и способов овладения им. Подход к обучению иностранным языкам дает представление о самом языке, позволяет выбрать метод обучения. Колесникова И.Л. в своем справочном пособии «Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков» дала следующее определение этому термину: «Подход к обучению – это реализация ведущей, доминирующей идеи обучения на практике в виде определенной стратегии и с помощью того или иного метода обучения» [3, с. 27].

Как показывает анализ таких нормативных документов, как Федеральный Закон об образовании, ФГОС ВО приоритетным направлением в образовании является развитие у обучающихся различных компетенций. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования сказано: «в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В частности, обучающийся освоивший программу бакалавриата должен обладать следующей компетенцией – демонстрировать способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5)». В документе прописано, что «при разработке программы бакалавриата все общекультурные и общепрофессиональные компетенции, а также профессио-

нальные компетенции, отнесенные к тем видам профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа бакалавриата, включаются в набор требуемых результатов освоения программы бакалавриата» [7]. В Государственной Программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, утвержденной Распоряжением Правительства от 15 мая 2013 № 792-р (в новой редакции) также отмечается значимость компетентного подхода к обучению иностранному языку. Так в одном из положений сказано, что «благодаря качественным изменениям в образовательной деятельности в вузах будут формироваться реальные условия и возможности для формирования языковой компетентности. Это, в свою очередь, позволит вывести на качественно иной уровень и развитие международных академических обменов, что для нашей страны как участницы Болонского процесса представляется важным» [1].

Компетентный подход содержит в себе два понятия: компетенция и компетентность. При этом, как отмечает Е.В. Новоженкина в своей статье «Реализация компетентного подхода в обучении иностранным языкам»: «... необходимо различать понятия «компетенция», «компетентность» и «образовательная компетенция». Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. В этом же контексте функционирует и понятие «образовательная компетенция», понимаемое как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности» [5].

Изучив «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком», созданные Советом Европы, можно выделить следующие языковые компетенции необходимые для успешного овладения иностранным языком: лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая. Лингвистическая компетенция представляет собой лексическую, грамматическую, семантическую, фонологическую, орфографическую и орфоэпическую компетенции. Знание этих компетенций отображено в таблице уровней владения иностранным языком (A1-C2). Социолингвистическая компетенция – знания, необходимые для пользования языком в социальной сфере: нормы вежливости, лингвистические маркеры социальных отношений, выражения народной мудрости, диалекты и акценты. Прагматическая компетенция подразумевает под собой компетенцию дискурса, функциональную компетенцию и компетенцию схематического построения речи [8].

Компетентный подход к целям и результатам обучения является одним из основных понятий в отечественной и зарубежной педагогике. Он подразумевает создание индивидуальной образовательной траектории, активного самообучения и самоорганизации.

Согласно нормативным документам о высшем образовании в РФ, главным в постановке целей занятий, выборе методов и приемов работы являются индивидуальные способности каждого студента. Современный процесс обучения направлен на развитие интересов и способностей каждого обучающегося, на укрепление умения учиться, самостоятельно получать необходимые знания. Личностно-ориентированный подход помогает решить эти задачи, так как он учитывает интересы обучающихся, их индивидуальные особенности. Личностно-ориентированный подход становится ведущим стратегическим направлением развития системы высшего образования в России.

Сегодня методисты пытаются разработать модель личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, А.А. Плигин и др.).

Так, в понимании А.А. Плигина, личностно-ориентированная модель существенно отличается от других существующих педагогических систем. В первую очередь, тем, что она предоставляет большую свободу выбора студенту в процессе обучения. В ее рамках не обучающийся подстраивается под сложившийся обучающий стиль преподавателя, а педагог, обладая более разнообразным технологическим инструментарием, подстраивает и согласует свои приемы и методы работы с когнитивным (познавательным) стилем студента. Ранее преподавание строилось без учета личных особенностей обучающегося: целей, мотивации, веры в себя и соб-

ственные силы, наличия сопротивления к обучению, развития способов мышления, имеющихся стратегий познания, познавательных предпочтений и накопленного опыта. И.С. Якиманская считает, что личностно-ориентированное обучение — это такое обучение, где во главу угла ставится личность студента, ее самобытность, самооценочность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого обучающегося, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании» [4].

При личностно-ориентированном подходе у студента есть возможность быть избирательным к форме учебного материала, так как используются индивидуальные образовательные траектории, которые моделируют исследовательское мышление.

Выделяют следующие положения личностно-ориентированного подхода:

1. Основная задача – формирование обучающегося как самостоятельной личности, которая умеет сотрудничать и общаться.

2. Студент переходит из позиции объекта обучения в субъект, таким образом, теперь выделяют два субъекта в процессе обучения – студент и преподаватель.

3. Преподавателю необходимо организовать обучение так, чтобы обыгрывались межличностные отношения, в которых происходят личностные новообразования (мотивационные, эмоционально-оценочные, интеллектуальные).

Основные принципы личностно-ориентированного подхода представляют собой:

– *относительно студента:*

- познавательно-коммуникативную активность;
- внутреннюю мотивированность;
- личностную значимость предмета;
- комфортность обучения;
- самоконтролируемость процесса;
- отсутствие чувства непреодолимости;

– *относительно преподавателя:*

- профильно-предметное и личное соответствие деятельности;
- гуманистичность;
- готовность к сотрудничеству;
- демократичность.

Для использования личностно-ориентированного подхода на практике, необходимо по-другому выстраивать процесс обучения. Поэтому преподавателю рекомендуется использовать следующие подходы к проведению занятия:

1. Учебный материал должен помогать выявлять личный опыт студентов [2].
2. Учебный материал излагается так, чтобы он не только увеличивал объем знаний, но и помогал применять личный опыт обучающегося [2].
3. Во время занятий личный опыт обучающихся должен согласоваться с научным содержанием знаний [2].
4. Необходимо активно стимулировать студентов к самостоятельной деятельности [2].
5. Студент должен иметь свободу выбора при выполнении задания [2].
6. Кроме результатов усвоения знаний оценивать так же действия, которые осуществляет обучающийся, при освоении учебного материала [2].
7. Необходимо использовать различные формы индивидуальной работы на занятии [2].

Как мы видим, личностно-ориентированный подход при обучении иностранным языкам позволяет ставить и решать множество целей. Общаясь на иностранном языке, обучающийся может сформулировать свои собственные идеи для решения проблемы, так у него появляется опыт для выработки различных стратегий действий.

Основная цель высшего иноязычного образования – формирование способности к активной творческой деятельности. Осуществляется переход к деятельностному подходу. При этом

роль знаний несколько не уменьшается, они способствуют развитию личности студентов. Обучающийся становится субъектом деятельности, главным лицом. Задача педагога – создание ситуации, которые будут мотивировать студентов к исследованию, поиску творческих решений проблемы.

Анализ нормативных документов также показывает, что сейчас идет тенденция к индивидуализации, интенсивности обучения в высшей школе, предоставлению большей самостоятельности студентам. Обучающиеся должны иметь реальный выбор актуальных для них дисциплин и курсов. Всем этим запросам отвечает модульный подход к обучению иностранным языкам. При модульном подходе студент может самостоятельно работать с учебной программой. Модульный подход меняет характер отношений между педагогом и обучающимся. У студента возрастает роль самоорганизации к самообучению. Задачей преподавателя становится не только разработка курсов, но и стимулирование обучающихся к самоанализу, самооценке, ответственности за результаты собственной деятельности.

Кроме того, для организации учебного процесса в университете наиболее адекватным современным запросам общества является метод проектов, который тесно связан со всеми вышеизложенными подходами к обучению иностранному языку. Метод проектов предполагает использование проблемного подхода к обучению, основанного на практически значимых для студента результатах.

Метод проектов позволяет решать дидактические задачи, занятия иностранным языком проводятся в виде дискуссий, исследований, в которых решаются интересные для студентов проблемы. Для этого обучающимся требуется не только владение языком, но и знание межпредметных связей, необходимых для решения данной проблемы. Кроме того, студенты должны уметь работать с информацией, с текстом, делать обобщения, анализ, выводы, генерировать идеи, находить несколько вариантов решения проблемы. Обучающиеся должны знать правила ведения дискуссии, как грамотно выразить свою мысль. Традиционное научение языковым клише и простой передачи информации на иностранном языке уступило место проблемным заданиям. Для этого разрабатываются проблемные ситуации, представляющие собой трудность, для преодоления которой обучающиеся должны приложить интеллектуальное усилие и приобрести новые знания.

Итак, мы видим, что во всех нормативных документах отмечается способность к самоорганизации и самообразованию студентов. Кроме того, предусматривается обновление образовательных программ, технологий и содержания образовательного процесса на всех уровнях профессионального образования путем внедрения новых вариативных образовательных программ на основе индивидуализации образовательных траекторий с учетом личностных свойств, интересов и потребностей обучающегося. Стоит отметить, что проектная деятельность – нетрадиционный для отечественной педагогики подход к обучению иностранным языкам, с использованием метода прогноза, анализа и синтеза, нацеленных на осуществление личностно-ориентированного подхода.

Традиционный подход к обучению иностранным языкам уступает место современным, таким как компетентностный, личностно-ориентированный, деятельный, проблемный подходы. Эти подходы направлены на гармоничное развитие личности, способной самостоятельно находить выход из проблемных ситуаций, применять полученные знания на практике. Однако, несмотря на все очевидные преимущества, данные подходы имеют и свои недостатки. Нельзя определять содержание обучения, основываясь исключительно на интересах студентов, так как это ведет к снижению академического уровня обучения, приобретение знаний уходит на второй план. Так же стоит отметить недостаточный уровень языковой подготовленности студентов первокурсников, нехватка часов для изучения той или иной темы, большие затраты времени на достижения поставленных целей, кроме того, многим педагогам трудно перестроиться под новые требования.

В заключении можно сказать, что современные подходы к иноязычному высшему образованию обладают большим личностно-развивающим потенциалом, подразумевают гибкость в постановлении целей, при этом учитываются интересы и индивидуальные особенности студентов. Все это отражено в нормативных документах об образовании, но, к сожалению, на практике не всегда применяются.

Литература

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. (Утверждена Распоряжением Правительства от 15 мая 2013, № 792-р) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3409/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/2228/13.05.15%D0%93%D0%BE%D1%81%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%D0%A0%D0%B0%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F_2013-2020.pdf (дата обращения: 16.01.2018)
2. Егорчикова К.М. Технология организации личностно-ориентированного обучения на уроке иностранного языка. [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://soc.edurm.ru/stati/metodicheskierekomendacii/tehnologijaorganizaciiichnostnoorientirovannogoobuchenijanaurokeinostroannogojazyka.html> (дата обращения: 10.01.2018).
3. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/517832/> (дата обращения: 12.01.2018).
4. Моисеева Л.В. О личностно-ориентированном подходе в обучении иностранному языку [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27339306> (дата обращения: 12.01.2018).
5. Новоженина Е.В. Реализация компетентностного подхода в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] // Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12947074> (дата обращения: 12.01.2018).
6. Панфилова Е.Э. Реализация компетентностного подхода в обучении иностранным языкам в учреждениях среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://scjournal.ru/articles/issn_1993-5552_2010_6_37.pdf (дата обращения: 12.01.2018).
7. Федеральный государственный стандарт высшего образования по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/380302.pdf> (дата обращения: 12.01.2018).
8. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Language Policy Unit, Strasbourg [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rm.coe.int/16802fc1bf> (дата обращения: 12.01.2018).

УДК 378

Киселева А.В.

О РОЛИ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА

Аннотация. В данной статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием у студентов архитектурно-художественного вуза эстетической культуры инновационными педагогическими средствами, а именно – арт-технологиями, поскольку эстетическая культура способствует развитию художественно-образного мышления, стимулирует творческий процесс, помогает самореализоваться в профессиональной творческой деятельности.

Ключевые слова: эстетическая культура, арт-технологии, искусство, профессиональная деятельность.

Эстетическая культура неотъемлемое явление практически всех сфер жизнедеятельности современного человека. Именно она преобразует его предметный мир и формирует социокультурное пространство. Это точка пересечения духовной и материальной, гуманитарной и индустриальной культур, обеспечивающая целостность современной цивилизации. Культура – это качественная категория объектов и событий, а эстетика – это оценочный процесс, который включает в себя такую культурно-специфическую категорию как «искусство», со всеми его

системами ценностей. Искусство является важным, и в значительной степени, уникальным аспектом эстетики.

Вопросы, связанные с формированием эстетической культуры, сегодня особенно актуальны. Это подтверждается тем, что многие аспекты данной проблематики закреплены во многих нормативно-правовых документах Российской Федерации и других государств. Так, например, Федеральная целевая программа «Культура России (2012–2018 годы)», коммюнике Европейского парламента и Совета Европы о программе «Европейского года культурного наследия», Указ Президента РФ «О совете при Президенте Российской Федерации по культуре и искусству» и др. [4; 5; 8; 9]. В них говорится об эстетической культуре как о важнейшей составляющей духовного облика личности и нации в целом.

Выпускники архитектурно-художественного вуза – это мастера по проектированию визуальной среды. Основная задача их профессиональной деятельности – эстетизация и художественное преобразование предметной среды с учетом потребностей современного общества, а главной качественной характеристикой их творческой деятельности является эстетическая культура. Из чего вытекает специфика образования в вузах подобного профиля.

Особенность учебного процесса архитектурно-художественного университета заключается в том, что между процессом обучения и творческим процессом сложно провести четкую грань. Его предметное поле достаточно обширно и несёт большую социальную нагрузку, связанную как с формированием общекультурных и профессиональных компетенций и личностных качеств обучающихся, так и с формированием эстетической культуры, которая становится частью профессиональной и общей культуры студента. В данном контексте эстетическая культура представляет собой социально-педагогическое образование. В его основе лежит художественно-эстетическое восприятие, реализующееся в профессиональной архитектурной и художественной деятельности, результат этой деятельности раскрывает нам красоту материального и духовного мира в авторских проектах и работах.

Как часть общей культуры, она характеризуется, с одной стороны, богатством усвоенных обучающимися смыслов, ценностей и норм национального и мирового восприятия красоты и гармонии окружающей действительности, с другой – мастерством художественной деятельности, демонстрируя при этом великолепие авторской работы, через образы реального мира, удовлетворяя свои художественно-эстетические потребности и интересы и окружающих людей.

Таким образом, формирование у студентов архитектурно-художественного вуза эстетической культуры, является важной составляющей учебного процесса творческого вуза. Это позволяет выработать особое художественно-образное мышление, мотивировать обучающихся к творчеству и самореализации через профессиональную деятельность.

Конструктивистский подход к формированию эстетической культуры оказал большое влияние на то, что ученые обратили внимание на инновационные средства обучения, которые бы эффективно способствовали этому процессу. Среди таких средств можно выделить арт-технологии.

Методологическую основу данных технологий составили теоретическое понимание педагогической роли искусства и личный педагогический опыт Дж. Дьюи. Он полагал, что обучающихся необходимо ориентировать на будущую профессиональную деятельность, используя инновационные педагогические средства, а суть практической работы студента заключалась бы не столько в приобретении конкретных знаний, сколько его участие в социальной деятельности и в жизни общества [1]. Одними из таких инструментов являются арт-технологии.

«Арт-технологии это совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели» [2, с. 46]. Виды арт-технологий разнообразны – работа со сказочными сюжетами, перформанс (представление, спектакль, исполнение, выступление), техника журнального фотоколлажа, театральные и танцевальные импровизации, «групповая фреска», работа с природными материалами. Подобные технологии помогают обогатить художественный и культурный опыт, развить эстетическое восприятие социальной идентичности, которое в дальнейшем может укрепить доверие студентов и развить способность участвовать в социальных контекстах общества. Они способствуют

созданию атмосферы творчества в университете, что положительно сказывается на отношении к учебе.

Эстетическое восприятие в этом познавательном качественном смысле универсально, хотя воспринимаемые объекты и события обязательно окрашиваются контекстом социальной среды. В зависимости от конкретного контекста, эстетическое восприятие может быть вызвано «идеальной функциональной полезностью объекта, простотой идеей или решением проблемы» [10]. Это универсальное, но культурно изменяемое качество позволяет формировать эстетическую культуру методами и моделями художественного образования.

Арт-технологии не ограничивают свободу выбора метода выполнения творческих работ, который реализуется через содержание и форму творческих заданий, они поощряют разработку каждым обучающимся личностных творческих продуктов, учитывают уровень творческой подготовки студента, его индивидуальные и психологические особенности. Творческие задания, ориентированы на развитие креативных способностей обучающихся в учебном процессе. Результатом этих заданий должны стать более высокий уровень развития творческого мышления и творческого воображения, использование студентами инновационных технологий в ходе работы. Важно отметить, что современному архитектору, дизайнеру или художнику в современном мире необходим высокий уровень развития творческого мышления.

А.П. Садохин дает следующее определение творческого мышления: «Творческого мышления – это особая разновидность мышления человека, вид интеллектуальной деятельности, проявляющийся в образно-чувственном постижении мира, в анализе и синтезе результатов действия, в рациональном и эмоциональном механизмах воображения. Его источник – эмоциональная активность сознания человека, выражающаяся в способности выстраивать так называемый параллельный мир, мир художественных образов» [3, с. 67]. Основным отличительным качеством творческого мышления является его метафоричность, что дает возможность выразить образ в особой чувственно-конкретной форме, представляя его в неожиданном ракурсе, усиливая и гиперболизируя впечатление и креативную составляющую [6].

Появление арт-технологий связано не столько с новыми формами и средствами организации обучения, сколько с совершенно новым взглядом на взаимодействие обучение и искусства. Опыт многих преподавателей, которые применяют подобные технологии в своей работе, показал что происходит, когда искусство интегрировано в образовательный процесс. В аудитории создается положительная учебная творческая среда, устанавливаются партнерские отношения между педагогом и студентами, возникает коммуникация между самими обучающимися. Погружаясь в эту атмосферу, приобретая тем самым художественный опыт, обучающиеся самостоятельно участвуют в процессе, который сам по себе является образовательным, потому что «искусство создает ожидания, а затем помогает разрешить или нарушить их, и тем самым они формируют интеллектуальные ответы, которые объединяют как привязанность, так и познание» [7, с. 97]. Более того, предметы искусства и культуры формируют эстетическую культуру, которая и характеризует сам творческий процесс. Подобная форма работы может подвести студентов к адекватной самооценке своих творческих возможностей, что, в свою очередь, может привести в дальнейшем, к промышленным или социальным инновациям в их профессиональной деятельности.

Эстетическая культура – это трансляция человеческого опыта, посредством которого значения, связанные с эстетическим восприятием, воссоздаются или трансформируются. Эстетическая культура охватывает весь творческий процесс, включая не только художественные объекты или события, как творческий продукт, но и культурный контекст производственного процесса. Творческие работы создаются из выразительных образов и постоянно используются для реорганизации культурных форм, как на институциональных площадках художественного выражения, так и в сферах повседневной деятельности.

Таким образом, эстетическая культура преодолевает теоретическую пропасть между статическими социальными структурами и профессиональной деятельностью человека творческой профессии.

В процессе формирования эстетической культуры в архитектурно-художественном университете средствами арт-технологий гармонично сочетаются традиционный и инновационный подходы обучения студентов, а область искусства и творчества тесно взаимосвязаны. Высокий

уровень эстетической культуры будущих архитекторов и дизайнеров, в конечном итоге, окажет большое влияние на качество будущей профессиональной деятельности и обретение ими социальной гармонии.

Литература

1. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
2. Кунгурова, И.М. Арт-технологии в преподавании дисциплины «Технологии и методики обучения иностранным языкам» в вузе // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П.П. Ершова. 2013. № 5 (11). С. 46–51.
3. Садохин, А.П. Мировая художественная культура. М.: ЕДИНСТВО-ДАНА, 2013. 495 с.
4. Современное образование Постановление Правительства Российской Федерации от 3 марта 2012 г. № 186 «О федеральной целевой программе «Культура России (2012-2018 годы)» (с изменениями и дополнениями) (в редакции постановлений Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 г. № 891; от 07.02.2018 г. N 121). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения 28.09.18).
5. Указ Президента РФ от 30.08.2004 N 1132 (ред. от 14.12.2013) «О совете при Президенте Российской Федерации по культуре и искусству» (вместе с «Положением о Совете при Президенте Российской Федерации по культуре и искусству»). [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110711 (дата обращения 28.09.18).
6. Шафикова Р.Ш. Формирование художественно-эстетической культуры будущих дизайнеров в рамках профессионального воспитания // ЦИТИСЭ Педагогические науки, № 3(12), 2017. [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://ma123.ru> (дата обращения 28.09.18).
7. Chemi T., Sarah G.D. Birthe L. Innovative Pedagogy: Recognition of Emotions and Creativity in Education Springer. Rotterdam: Sense Publishers. 2009. 129 p.
8. Decision (EU) 2017/864 of the European Parliament and of the Council of 17 May 2017 on a European Year of Cultural Heritage (2018). [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF> (дата обращения 28.09.18).
9. European Commission – Press release. Commission welcomes European Parliament's backing for European Year of Cultural Heritage. [Электронный ресурс] .Режим доступа: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-17-1111_en.htm (дата обращения 15.09.18).
10. Morphy, H. Ancestral connections : art and an aboriginal system of knowledge. Chicago: University of Chicago Press, 1991. 329 p.

УДК 371.64.69

Т.В. Крупа

КРАТКИЙ ОБЗОР МОДЕЛЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДОВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕДСКАЗАНИЯ ОПТИМАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ УЧАЩЕГОСЯ

Аннотация. Применение методов машинного обучения для формирования личных образовательных траекторий за счет полной, частичной автоматизации – важное направление в развитии современных цифровых систем.

В докладе приводятся модели представления знаний при применении методов машинного обучения для предсказания образовательной траектории учащегося.

Ключевые слова: анализ больших данных, модели представления данных, рекуррентная нейронная сеть, моделирование поведения учащегося, предсказание образовательной траектории, повышение точности предсказания образовательной траектории, образовательная траектория.

В области искусственного интеллекта понятие «знание» часто определяют через понятие «логический вывод», например: «знания – это формализованная информация, на которую ссы-

лаются и которую используют в процессе логического вывода» [1, с. 6]. Однако наиболее конструктивным для создания компьютерных систем является определение категории знания через категорию данных. Наиболее четкое и строгое определение с точки зрения соотношения данных и знаний ввел Д.А. Поспелов, который выделил шесть характеристик, усложняющих данные и превращающие их в знания: внутренняя интерпретируемость, структурированность, связность, шкалирование, семантическая метрика, наличие активности [4, с. 26–27. 10, с. 70–90].

В своей статье «Из истории искусственного интеллекта: история искусственного интеллекта до середины 80 -х годов» Д.А.Поспелов выделяет следующие задачи, решаемые представлением знаний как ведущим направлением искусственного интеллекта: «...а) как собрать знания о проблемной области и, в частности, как получить с помощью опроса эти знания от специалистов в данной области; б) как представить эти знания в базе знаний в форме, удобной для последующей обработки на ЭВМ; в) как сохранить непротиворечивость и достичь полноты знаний при объединении знаний, получаемых из различных источников; г) как классифицировать собранные знания и как обобщать их в процессе накопления; д) как их использовать при решении различных задач» [10, с. 70–90]. В свою очередь, Э.В. Попов [9, с. 86–88], а также Э.В. Попов, И.Б. Фоминых, Е.Б. Кисель, М.Д. Шапот [12, с. 25] особый акцент делают на выделение двух проблем, связанных с представлением знаний: ЧТО представлять и КАК представлять и подчеркивает, что в искусственном интеллекте основной акцент делался на второй проблеме в ущерб первой; также он отмечает, что эти две проблемы не независимы друг от друга, так как «...в некотором выбранном способе представления невозможно (либо в принципе, либо эффективно) выразить некоторое ЧТО» [11, с. 54].

Первым критерием классификации является концептуальный подход к представлению знаний, при этом можно выделить следующие подходы: символичный (это традиционные модели, такие как фреймы, семантические сети, продукции), коннекционистский подход (нейронные сети), эмерджентный подход (применение принципов эволюции и самоорганизации – эволюционные вычисления, генетические алгоритмы и т.д.; применение моделей социальных систем – решение задачи сообществом интеллектуальных агентов), а также смешанный подход, когда в одной модели объединяются, например, нейронные сети и продукционные системы.

Такое деление не очень принято в отечественной литературе, но, тем не менее, достаточно распространено в иностранной [6, с. 109–111]. Часто в качестве одной из ключевых современных проблем представления знаний называют объединение символических и коннекционистских подходов. Одной из концепций, объединяющей разные подходы (нечеткую логику, нейронные сети, генетические алгоритмы) является концепция «мягких вычислений» [14, с. 73–77].

Второй критерий связан с понятиями тезауруса и онтологии. А.С. Нариньяни даже ввел аббревиатуру ТЕОН, которая символизирует необходимость объединения этих двух подходов для разработки систем, реализующих в той или иной степени понимание естественного языка.

Как определено Ю.Н. Филипповичем и А.В. Прохоровым в их исследовании «Семантика информационных технологий: Опыты словарно-тезаурусного описания» «...формализацию знаний путем именования предметов и отношений между ними словами-понятиями естественного языка называют тезаурусным описанием, а результаты такого описания – тезаурусами» [13, с. 101]. Иначе говоря, тезаурус можно рассматривать как модель парадигматической структуры плана содержания языка [5, с. 180–182]. Основная идея словаря-тезауруса заключается в том, что он как бы «противоположен» обычному толковому словарю: в толковом словаре входами являются слова, упорядоченные по тому или иному признаку (обычно по алфавиту), а выходами толкования этих слов; в тезаурусе же все наоборот – входом являются «идеи» («смыслы», «когнитивные области»), упорядоченные тем или иным способом, а выходом – слова, выражающие данные «смыслы» [5, с. 182].

Что касается онтологии, то единого мнения о том, что это такое, нет. Рассмотрим определения, данные в статье Р. Мизогучи «Шаг в направлении инженерии онтологий» [7, с. 11–37]: 1) онтология – явная спецификация концептуализации; 2) онтология – некоторая теория (совокупность) понятий, или словарь понятий, используемых в качестве строительных кирпичиков систем обработки информации; 3) онтология – соглашение о совместно используемых (shared) концептуализациях. Формально модель онтологии задается следующей тройкой [16, с. 11–37]:

$$O = (X, R, \Phi),$$

где X – конечное множество концептов предметной области, R – конечное множество отношений между концептами, Φ – конечное множество функций интерпретации, которые задаются на множестве X и/или R .

Третий критерий связан с традиционным делением моделей представления знаний на логические и эвристические, и рассмотрением базовых формализмов представления знаний, таких как семантические сети, логика предикатов, продукции и т.д.

В логических моделях представления знаний отношения, существующие между отдельными единицами знаний, выражаются исключительно средствами того логико-математического языка, который используется для представления знаний. В основе всех логических моделей лежит понятие формальной логической системы (теории):

$$M = \langle T, P, A, F \rangle,$$

Здесь T – множество базовых элементов, P – множество синтаксических правил, позволяющих строить из T синтаксически правильные выражения, A – множество априорно истинных выражений (аксиом), F – семантические правила или правила вывода, которые используются для формального вывода из аксиом и ранее выведенных истинных выражений других истинных выражений.

Эвристические модели представления знаний, в отличие от логических, имеют разнообразный набор средств, передающих специфические особенности конкретной предметной области [12, с. 117]. Следуя к эвристическим моделям в работе «Статические и динамические экспертные системы» отнесены сетевые, продукционные, фреймовые и объектно-ориентированные модели; также дополнительно добавлен класс специальных эвристических моделей представления знаний – сюда можно отнести, например, алгебраические подходы к представлению знаний [2, с. 52–64].

В основе сетевых моделей лежит понятие сети, образованной помеченными вершинами и дугами; где вершины сети представляют некоторые сущности (объекты, события, процессы, явления), а дуги – семантические отношения между сущностями, которые они связывают (например, отношения «часть-целое», «причина – следствие», «объект – свойство объекта», и многие другие) [12, с. 124].

Фрейм-представления были предложены М. Минским [8, с. 23–26]. Фрейм можно понимать как структуру данных, предназначенную для представления некоторой стандартной, стереотипной ситуации. Каждый фрейм имеет слоты, а каждый слот, в свою очередь, может иметь определенное значение; можно выделять фреймы-прототипы и фреймы-экземпляры, реализуя, таким образом, отношение обобщения/конкретизации. К слотам могут быть привязаны условия, которые должны выполняться, чтобы произошло получение слотом конкретного значения или процедуры, которые вызываются при обращении к слоту для получения его значения, также слоты могут иметь значения по умолчанию.

Объектно-ориентированный подход фактически является развитием фреймового; в его основе лежат понятия объекта и класса [12, с. 99–102]. В качестве трех китов, на которых основан объектно-ориентированный подход, или, более конкретно, объектно-ориентированное программирование, часто называют инкапсуляцию, наследование и полиморфизм. Гради Буч выделяет 7 главных элементов объектной модели: абстрагирование, инкапсуляция, модульность, иерархия, типизация, параллелизм, сохраняемость [3, с. 301–322].

В продукционном подходе знания представляются в виде множества правил «ЕСЛИ, ТО». Такое представление знаний для моделирования на компьютере процесса принятия решений первым предложил использовать А. Ньюэлл. В архитектуре программных систем продукций традиционно выделяют три основных компонента: базу данных, в которой хранится текущая информация о решаемой задаче; базу знаний – множество продукций; интерпретатор (машину вывода), выполняющий преобразование базы данных на основе продукций с использованием некоторой стратегии вывода [15, с. 81].

Литература

1. Аванесов В.С. Основы педагогической теории измерений // Педагогические измерения. 2004. № 1. С. 15–21.

2. Бениаминов Е.М. Алгебраические методы в теории баз данных и представлении знаний. М.: Научный мир, 2003. 184 с.
3. Буч Г. Объектно-ориентированный анализ и проектирование с примерами приложений на C++, 2-е изд./Пер. с англ. М.: «Издательство Бином», СПб.: «Невский диалект», 2000. 560 с., ил.
4. Достоверный и правдоподобный вывод в интеллектуальных системах / Под ред. В.Н. Вагина, Д.А. Поспелова. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2004. 704 с.
5. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учебник. Изд. 3-е, стереотипное. М.: КомКнига, 2007. 352 с. (Новый лингвистический учебник).
6. Люгер, Джордж Ф. Искусственный интеллект: стратегии и методы решения сложных проблем, 4-е издание. : Пер. с англ. М.: Издательский дом «Вильямс», 2003. – 864 с. : ил. – Парал. тит. англ.
7. Мизогучи Р. Шаг в направлении инженерии онтологий // Новости искусственного интеллекта. 2000. № 1-2. С. 11–37.
8. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 152 с.
9. Попов Э.В. Общение с ЭВМ на естественном языке. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2004. 360 с.
10. Поспелов Д.А. Из истории искусственного интеллекта: история искусственного интеллекта до середины 80-х годов // Новости искусственного интеллекта. 1994. № 4. С. 70–90.
11. Смолин Д.В. Введение в искусственный интеллект: конспект лекций. 2-е изд., перераб. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2007. 264 с.
12. Статические и динамические экспертные системы: Учеб. пособие. М.: Финансы и статистика, 1996. 320 с.: ил.
13. Филиппович Ю.Н., Прохоров А.В. Семантика информационных технологий: Опыты словарно-тезаурусного описания. С предисловием А.И. Новикова М.: МГУП, 2002. 368 с.
14. Ярушкина Н.Г. Основы теории нечетких и гибридных систем: Учеб. пособие. М.: Финансы и статистика, 2004. 320 с.
15. Яхно Т.М. Системы продукции: структура, технология, применение. ВЦ РАН, Новосибирск. 1990. 127 с.
16. Soh L.-K., Blank, T. Integrating Case-Based Reasoning and Meta-Learning for a Self-Improving Intelligent Tutoring System // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2008. № 18. P. 27–58.

УДК 372.881

Г.А. Сургутскова

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ ФГОС 3++

Аннотация. В статье описано ориентирование преподавания иностранного языка в области технических наук и инженерного дела для неязыковых специальностей, рассмотрена необходимость системных изменений профессиональной подготовки инженерных кадров. Так же обсуждается переход к ФГОС 3++ и компетентностный образец подготовки специалиста в высшем учебном заведении, включающий в себя ряд компетентностей. Автор указывает на то, что изучение иностранного языка с учетом будущей специальности студентов можно считать приоритетным направлением в обновлении инженерного российского образования, следовательно, знания студента должны соответствовать современным требованиям рынка труда.

Ключевые слова: ФГОС 3++; компетентностный подход; профессионально-коммуникативная компетенция; образовательный стандарт; иностранный язык; техническая сфера.

В настоящее время в вузах образовательная деятельность конструируется на основе Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Со временем в структуру ФГОС вносятся изменения, её дорабатывают; в данный момент уже наступает переход к ФГОС 3++, а также разработка и внедрение ФГОС 4 находится на стадии планирования. Благодаря

долгим годам практики накоплен большой опыт пользования системой ФГОС. Между тем ни для кого не является секретом то, что современное отечественное образование отличается рядом кризисных явлений, которые объясняются тем, что довольно большое количество выпускников вузов работают не по полученной специальности, а отрасли экономики в это же время испытывают сложности с обеспечением кадров. Было замечено, что отдельные причины этого кризиса носят системный характер; в значительной степени такое явление имеет место из-за несовершенства стандартов образования. В связи с этим потребность в усовершенствовании ФГОС всегда остается актуальной, что и объясняет постоянные изменения, вносимые в образовательные стандарты [2, с. 143].

В основу действующих ФГОС положен компетентностный подход. Компетенции обладают свойством переноса, а точнее могут использоваться в решении разного рода задач. Они, в отличие от навыков, основаны на сознательном контроле, благодаря чему компетенции могут применяться как в типовой ситуации, так и в ситуациях нестандартных. Также стоит отметить, что скорость изменения знаний сейчас «соизмерима с темпами перестройки производственных поточных линий», вследствие чего традиционное «знаниевое» обучение перестало быть актуальным.

Недостаточно просто приобрести компетенцию – её следует поддерживать и обновлять на протяжении всей жизни (или, как минимум, на протяжении всей профессиональной карьеры). С развитием социальных изменений и технического прогресса конкретные сведения о конкретных вещах в сравнении с прошлым стали устаревать быстрее. Это явление стимулирует специалистов к тому, чтобы, учитывая динамический аспект процесса получения знаний, ввести для этого соответствующее понятие.

В нынешнее время, компетенции, которые применяют к каждой ступени образования, всё же ориентированы на некое стабильное состояние – на идеальную, обобщенную модель выпускника (магистра, бакалавра, специалиста), которую и нужно будет сформировать усилиями профессорско-преподавательского состава, и в первую очередь, благодаря собственным усилиям обучающегося.

Новые федеральные государственные образовательные стандарты, на которые ориентированно преподавание в области технических наук, инженерного дела и в частности иностранного языка для неязыковых специальностей говорит о необходимости системных изменений профессиональной подготовки инженерных кадров. Сейчас перед учреждениями высшего образования стоит задача создания подходящих условий для подготовки специалистов, владеющих широким спектром профессиональных и личностных компетенций, а также имеющих высокий уровень информационной культуры и сформированные коммуникативные навыки.

Качество подготовки специалистов на нынешнем этапе развития высшего образования оценивается через такие критерии как самостоятельность, компетентность, готовность в ситуациях альтернативного выбора к принятию решений, умение приспосабливаться в быстро меняющихся социальных, политических и производственных условиях, наличие мотивации к профессиональному росту и непрерывному образованию. В связи с этим технологии и содержание высшего образования направлены на определение и формирование общности специальных умений, знаний и опыта деятельности, что, в соответствии с новым образовательным стандартом ФГОС 3++ составляет набор профессиональных и общекультурных компетенций, наличие которых в целом характеризует компетентность будущего специалиста.

Компетентностный образец подготовки специалиста в высшем учебном заведении включает в себя ряд компетентностей, процесс создания и развития которых происходит при обучении различным дисциплинам, что делает данные компетенции метапредметными главными составляющими содержания образования [5, с. 141].

Важно подчеркнуть то обстоятельство, что обучение в вузах иностранному языку студентов лингвистических специальностей имеет многоцелевую задачу. Практическая цель заключается в формировании у студента способности и готовности к межкультурному общению, что подразумевает развитие умений опосредованного письменного и непосредственного устного общения. Образовательная цель предусматривает изучение иностранного языка не как лингвистической системы, а как средства межкультурной коммуникации и инструмента знакомства с культурой народов страны изучаемого языка. Развивающая цель соединена с общим интеллек-

туальным развитием личности студента, постижением когнитивных стратегий и умений, в то время как воспитательная цель направлена на развитие нравственных качеств личности студента.

На основе вышеуказанных целей можно вывести конечную цель обучения иностранному языку – это формирование у обучаемых способности и готовности к межкультурному общению, что предполагает коммуникативную направленность курса иностранного языка в неязыковых вузах.

Изучение иностранного языка с учетом будущей специальности студентов можно считать приоритетным направлением в обновлении инженерного российского образования. Можно сделать вывод, что специфика профессионально ориентированного языкового образования заключается в том, что язык — это не только предмет и объект изучения, но он является также средством обучения, то есть источником и инструментом получения дополнительных специальных и узкоспециализированных знаний.

Учитывая профессиональную направленность обучения, при конкретных условиях языковое образование способно влиять на эффективность формирования отдельных профессиональных компетенций студентов, обучающихся в высших профессиональных образовательных учреждениях технической направленности. К таким компетенциям относятся: умение ясно и логически верно строить письменную и устную речь, способность решать коммуникативные задачи в контексте профессионального общения, способность осуществлять поиск, сбор и анализ научно-технической информации в профессиональной деятельности.

В профессиональном общении иностранный язык играет важную роль, и низкая степень владения им может привести к гибели профессиональной карьеры и к серьезным нарушениям в процессе работы инженеров. Можно отметить, что обучение иностранному языку студентов неязыковых специальностей должно быть направлено на их успешную профессиональную самореализацию и интеграцию в мировое сообщество [6, с. 106], что обуславливается наличием целого комплекса компетенций, не последнюю роль среди которых играет иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция. Формирование и развитие этой компетенции у студентов является довольно долгим и трудоемким процессом, так как подразумевает освоение ими целого ряда навыков, умений и знаний, которые объединены в отдельные компоненты профессионально-коммуникативной компетенции [3, с. 397]. Необходимость знания иностранного языка в технической сфере обусловлена такими факторами как:

1. Работа с нелокализованными материалами (программными продуктами, электроприборами и т.д.)
2. Изучение новых образовательных стандартов подготовки специалистов инженерных специальностей.
3. Работа с иностранными первоисточниками по необходимой технической специальности.
4. Участие в международных конференциях.
5. Повышение квалификации до международного уровня.
6. Производственная практика студентов технических специальностей предусматривает работу с новейшим оборудованием.
7. Участие в программах по международному обмену студентов [4, с. 2].

Также изучение иностранного языка предназначено обеспечить:

- * повышение уровня учебной автономности, способности к саморазвитию;
- * развитие информационной культуры;
- * развитие исследовательских и когнитивных умений;
- * воспитание уважения к духовным ценностям разных стран и народов, и толерантности;
- * расширение кругозора и повышение общей культуры студентов.

В зависимости от уровня значимости предмета «Иностранный язык» в формировании профессиональной компетентности студентов инженерных специальностей можно сформировать два блока задач.

Первый блок содержит развитие компетентности производственно-технологической деятельности, связанной с эффективным использованием техники и технологического оборудования, а также с использованием современных технологий технического обслуживания и ремонта машин. В этот же блок можно включить поддержание высокой работоспособности машин, ме-

ханизмов и технологического оборудования, которое относится к организационно-управленческой деятельности [1, с. 88].

Решению задач данного блока в аспектах дисциплины «Иностранный язык» может способствовать перевод иноязычной литературы по специальности, освоение терминологического аппарата, специализированной лексики.

Следующий блок задач включает развитие компетентности проектно-технологической и организационно-управленческой деятельности. В проектно-технологическую деятельность входит планирование, организация и контроль осуществления проектов, направленных на решение актуальных технических задач, а также инновационная деятельность по разработке и проектированию новых технических решений. К организационно-управленческой деятельности относится принятие обоснованных управленческих решений и организация работы производственного коллектива.

Второй блок задач связан с коммуникативными умениями и навыками, усвоение которых имеет для обучающихся ведущее значение при формировании компетентностей профессиональной деятельности. Из этого следует, что при решении поставленных задач в рамках развития профессиональных компетентностей данного блока формируются продуктивные коммуникативные умения [1, с. 88].

Иноязычная коммуникативная компетенция включает языковую, речевую и социокультурную.

1. Языковая компетенция включает орфографию и графическую сторону речи, а также фонетическую, грамматическую и лексическую;

2. Речевая компетенция включает четыре вида деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо;

3. Социокультурная компетенция помогает создать социокультурный портрет родной страны на иностранном языке.

На современной стадии развития общества происходят важные изменения в разных сферах жизнедеятельности человека, которые значительным образом касаются и системы образования. Современные процессы информатизации и глобализации выводят на первый план новые социально значимые задачи.

Одной из них является умение верно понимать друг друга и, следовательно, плодотворно взаимодействовать, т.е. владеть коммуникативной компетенцией, а для востребованности на международном рынке труда — иметь навыки иноязычной профессиональной коммуникации, т.е. владеть иноязычной профессионально-коммуникативной компетенцией.

Понимание компонентов структуры профессионально-коммуникативной компетенции открывает возможность не только продумать содержание иноязычного образования в высшем учебном заведении, но и определить основные принципы обучения иностранному языку, а также составить новую траекторию обучения студентов иностранному языку в пределах дисциплин образовательных программ технических неязыковых специальностей.

ФГОС 3++ несет в себе новшество, которое заключается в том, что организация устанавливает самостоятельно список профессиональных компетенций, основываясь на содержании обобщенных трудовых функций (в полной мере или части отдельных трудовых функций, в зависимости от установленных в профессиональном стандарте требований к обучению и образованию) и трудовых функций из профессиональных стандартов, учитывая рекомендации примерных основных образовательных программ, а также учитывая консультации с работодателями, объединениями работодателей конкретной отрасли, в которой востребованы выпускники основных профессиональных образовательных программ в рамках данного технического направления подготовки.

Говоря о практических навыках владения иностранным языком обучающиеся должны владеть определенной базой, грамматическим и лексическим материалом, уметь работать со специальной литературой на иностранном языке и самостоятельно составлять определенные, связанные с профессией, документы на иностранном языке.

Таким образом, для умелого применения педагогами компетентностного подхода в рамках изучения иностранного языка на неязыковых специальностях требуется значительная подготовка педагогов и создание надежной языковой базы у учащихся, что осуществляется в рам-

ках профессиональной подготовки преподавательского состава и реализации этой подготовки в образовательном процессе студентов неязыковых специальностей технических направлений. В свою очередь, высокий уровень владения иностранным языком способствует востребованности и профессиональной мобильности в сфере профессиональной деятельности и коммуникации будущего специалиста. Освоение учащимися иноязычной компетенции заключается в осваивании иностранного языка на таком уровне, который позволит использовать его для профессиональных потребностей, реализации деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования и развития.

Литература

1. Васильева Д. И., Власов А.Г. Сравнительный анализ образовательных стандартов ФГОС ВПО и ФГОС ВО (ФГОС 3+) по направлению «Землеустройство и кадастры»: Региональное развитие: электронный научно-практический журнал. 2015. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-obrazovatelnyh-standartov-fgos-vpo-i-fgos-vo-fgos-3-po-napravleniyu-zemleustroystvo-i-kadastry> (дата обращения: 01.01.2019).
2. Лазарева М. В. Роль дисциплины «Иностранный язык» в формировании профессиональной компетентности студентов агроинженерных специальностей // Вестник ФГОУ ВО МГАУ. 2009. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-distipliny-inostranny-yazyk-v-formirovanii-professionalnoy-kompetentnosti-studentov-agroinzhenernyh-spetsialnostey> (дата обращения: 01.01.2019).
3. Новик В.Ю., Ольгинская И.Г., Панкратова Е.Н. Специфика формирования иноязычной коммуникативной компетенции у бакалавров в техническом вузе: Современные наукоемкие технологии. 2016. № 6-2. С. 396–400.
4. Полякова Л.О. Зачем инженеру иностранный язык? (анализ профессиональных стандартов) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23067> (дата обращения: 01.01.2019).
5. Сидоренко Т.В., Замятина О.М. Профессиональные компетенции студентов технического вуза и возможности их формирования в процессе обучения иностранному языку // Вестник ЧГПУ. 2012. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-studentov-tehnicheskogo-vuza-i-vozmozhnosti-ih-formirovaniya-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.01.2019).
6. Сидоренко Т.В., Замятина О.М. Профессиональные компетенции студентов неязыкового вуза и возможности их формирования в процессе обучения иностранному языку // Вестн. Том. гос. ун-та. 2013. №368. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-kompetentsii-studentov-neyazykovogo-vuza-i-vozmozhnosti-ih-formirovaniya-v-protsesse-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 01.01.2019).
7. Щеглова, Н. В. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранным языкам: Историческая и социально-образовательная мысль. 2011. № 4 (9) <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-protsesse-obucheniya-inostrannym-yazykam> (дата обращения: 01.01.2019).

УДК 376

И.И. Шурова

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена выявлению тех трудностей, с которыми сталкивается преподаватель в работе со взрослыми слушателями. Почему, принимая решение выучить иностранный язык, люди зачастую отказываются от своих амбиций: утрата интереса, завышенные ожидания? Раскрываются психолого-социальные аспекты, которые необходимо учитывать при обучении аудитории 30+.

Ключевые слова: взрослая аудитория; эффективные инструменты обучения; возрастные, психологические особенности.

Сообщество преподавателей иностранного языка в России и за ее пределами счастливым образом живет в то время, когда сформировался устойчивый интерес к изучению языков у лю-

дей разных возрастных групп, сфер деятельности, интересов. Используя модное нынче выражение, в «картине мира» самых разных людей прочно существует стремление/ потребность овладеть каким-нибудь иностранным языком (немецким, китайским, испанским) и, уж конечно, английским. В связи с этим, перед профессиональным сообществом учителей и преподавателей иностранных языков стоит серьезная задача – обеспечить качественное обучение иностранному языку, на который существует спрос.

Очевидно, что каждый дипломированный специалист в области преподавания иностранного языка владеет методикой обучения – об этом много говорится в профильных журналах, этому посвящаются традиционные конференции и т.д. Данная статья посвящена проблемам обучения иностранному языку взрослой аудитории, тем сложностям, с которыми, как правило, сталкивается преподаватель, работая с людьми, которые уже состоялись профессионально, имеют за плечами определенный жизненный и академический опыт. В частности, хочется найти ответ на вопрос, почему через два-три месяца после начала занятий состав группы значительно сокращается, и эти потери практически неизбежны.

Для начала, преподаватель, который принимает решение (из интереса, для дополнительного заработка или по другим соображениям) обучать иностранному языку зрелых людей, должен иметь представление о том, что приводит их в учебную аудиторию, требуется понять их мотивацию, их запрос, ожидания от учебного процесса. Для этого необходимо провести, то, что в методике называется «needs analysis». К сожалению, у нас, в отличие от наших зарубежных коллег, это почти не практикуется, а зря. Данные такого опроса могут служить преподавателю важным ориентиром при планировании курса в целом и каждого занятия в частности.

Учитывая опыт зарубежных и российских коллег, а также личные наблюдения, можно выделить следующие факторы, которые формируют желание современного человека «сесть за парту»:

1. В настоящее время считается престижным изучать/ владеть как минимум одним иностранным языком. Считается особым шиком в какой-нибудь компании или в общении с сослуживцем, как бы невзначай обмолвиться: «Сегодня я занят! У меня языковые курсы».

2. Для определенной категории людей изучение языка напрямую связано с возможностью карьерного роста, возможностью найти более перспективную работу. Известно, что, если даже во время собеседования не требуется продемонстрировать владение иностранным языком, указание этого факта в резюме создает благоприятное впечатление у работодателя и значительно повышает шансы кандидата. Не говоря уже о ситуациях, когда руководитель фирмы, видя перспективного сотрудника, готов предложить ему участие в интересном проекте, при условии, что тот готов общаться с зарубежными клиентами лично, без переводчика.

3. Для многих, включая домохозяек, изучение иностранного языка является своего рода хобби, посещением клуба по интересам – приятное времяпрепровождение с пользой для ума и возможностью развития своего интеллектуального потенциала (ведь нельзя же ходить только на фитнес и в парикмахерскую!).

Повторим вопрос: почему люди с явно выраженной личной мотивацией, спустя некоторое время, несмотря на внесенные за обучение деньги, перестают посещать занятия? Преподавателю необходимо иметь ясное представление о тех трудностях, с которыми ему придется непременно столкнуться в работе с взрослыми слушателями.

1. Возрастные особенности. По понятным причинам в группе могут присутствовать люди разных возрастов, от 30 до 50+. Следовательно, неизбежны проблемы, связанные со способностью обрабатывать информацию и запоминать значительные объемы лексики. В изучении иностранного языка 80% деятельности направлены на запоминание предлагаемых слов и выражений. Таким образом, если существуют трудности запоминания, то у человека, который невольно сравнивает себя с окружающими, может произойти снижение интереса, а вместе с ним и утрата желания продолжать обучение.

2. Принимая решение посещать языковые курсы, многие не отдают себе отчет в том, что это сопряжено с дополнительной нагрузкой и потребует пожертвовать некоторым временем, которое ранее отводилось на отдых. Они понимают с некоторым опозданием, что качественно выполнять свои профессиональные обязанности, с учетом загруженности на работе, и готовиться (хотя бы в минимальной степени) к занятиям по иностранному языку им не под силу.

«Я не могу идти на занятие неподготовленным. Я буду испытывать неловкость: все говорят, а я как профан какой-нибудь!»

3. Занятия для взрослых проводятся, главным образом, в вечерние часы, т.е. в то время, когда накопилась усталость рабочего дня, когда каждый уже испытывает заметное утомление и энергетически ослаблен.

4. Начиная изучение иностранного языка, зачастую на внутреннем кураже и/или за компанию с приятелем, другими членами семьи, слушатель курсов представляет себе этот процесс, как приятный досуг, развлечение. И бывает, разочарован и обескуражен, когда ему предлагают задания на дом, без которых прогресс в изучении языка практически невозможен.

Преподаватели, у которых есть опыт работы с взрослой аудиторией, единодушны во мнении, что, какими бы эффективными и информативными ни были занятия, какие бы инновационные приемы не стремился использовать каждый в своей работе, некоторое число людей (иногда до 40% группы!) спустя несколько недель, перестают приходить на занятия.

Специалисты говорят о специфике работы с взрослыми людьми. Это аудитория, где каждый участник имеет не только конкретный профессиональный опыт, но и свое личное представление о том, какими должны быть занятия по иностранному языку. Нередко у людей существуют завышенные ожидания – им представляется (а, если это еще и подкреплено неразумной рекламой), что изучение иностранного языка – это легкая прогулка, своего рода увлекательное путешествие: и развлекся, и научился общаться «не по-русски». Дополнительная проблема может возникнуть, когда в группе собрались люди разных возрастных категорий, особенно, если разница в возрасте десятилетие и более. И, наконец, серьезным демотивирующим моментом, причем для всех участников, является тот факт, что некоторые слушатели в силу разных причин пропускают занятия. Когда такой человек появляется спустя время, преподаватель испытывает трудности: как за короткий срок позволить ему наверстать упущенное, не жертвуя интересами остальных, и попытаться сразу, несмотря на информационный пробел, подключить его к работе всей группы? В противном случае, есть высокая вероятность того, что такой слушатель окончательно потеряет интерес и, разуверившись в своих силах, откажется от продолжения занятий.

Знакомая многим проблема – потеря численного состава группы. Но здесь необходимо различать, произошло ли это в результате «обстоятельств непреодолимой силы» – беременность, новая работа, которая поглотила все свободное время, замужество, или причиной стала утрата интереса, разочарование в своих возможностях.

Что можно предпринять, чтобы свести до минимума число людей, ранее вдохновленных идеей собственного интеллектуального развития, но вскоре решивших выбросить белый флаг. Безусловно, каждый случай индивидуален, и у любого могут возникнуть сугубо объективные причины. Всё так. Однако преподаватель может и должен предпринимать некоторые шаги в этом направлении. В конце концов, его гонорар напрямую зависит от числа слушателей в группе, от того, решат ли они продолжить обучение в следующем учебном цикле или нет.

Бесспорно, основной установкой людей, принимающих решение пойти на курсы, является желание научиться общению на иностранном языке. Занимаясь вопросами обучения иностранным языкам, лингвисты и методисты обычно ограничиваются рассмотрением своих узко специальных проблем, связанных со структурированием учебного материала, организацией и содержанием учебного процесса и др. Между тем, обучение общению на иностранном языке должно строиться с учетом **психологических механизмов**, лежащих в основе формирования, отработки и закрепления весьма сложных коммуникативных умений и навыков [3, с. 78].

Анализ современных исследований в области изучения барьеров при освоении иностранного языка показывает, что большинство авторов связывают их возникновение с тем фактом, что недостаточно учитываются психологические законы обучения взрослого человека. При этом специалисты отмечают, что в ходе изучения иностранного языка возникают психологические барьеры двух уровней: те, которые характерны для любой учебной деятельности, и те, которые обусловлены особенностями знакомства с новой языковой реальностью и новой лингвистической системой [1].

Необходимым условием для минимизации психологических барьеров при работе с аудиторией, где субъектом учебной деятельности являются взрослые люди, должно стать создание

комфортного психологического климата на первых же учебных занятиях. Цель достигается с помощью создания атмосферы доверия и доброжелательности. В процессе обучения слушатель должен научиться легко пользоваться средствами усваиваемого языка, быстро выбирать нужные слова, фразы и формы выражения мысли, одновременно воспринимать речь другого. Это возможно, если преподаватель приложит специальные усилия для создания комфортной обстановки на занятиях, предложит дружелюбный тон общения на занятиях, что обеспечит эмоционально-положительный настрой. Это активизирует мысль, снимет у слушателей внутреннюю напряженность, связанную с необходимостью порождать высказывание на **не** родном языке.

В практическом смысле, акт любого человеческого общения начинается обычно с установления контакта между людьми. Умение правильно воспринимать собеседника не может быть сформировано иначе, как в практике общения [3, с. 80]. А потому весьма важно привлекать слушателей к парной работе, предлагать задания, выполняемые в мини-группах (при этом, необходимо следить, чтобы регулярно происходила смена партнера по диалогу).

Психологическая разгрузка, столь важная в работе с возрастной аудиторией, должна стать неотъемлемой частью каждого проводимого занятия. Известно, что человек не способен сосредоточиться на чем-то на длительный промежуток времени, происходит временная потеря концентрации. В этой ситуации целенаправленная познавательная деятельность становится для человека очень сложной. Требуется принимать в расчет цикличность человеческого внимания, особенности динамики работоспособности, фазы роста и спада: фаза вработываемости/ мобилизации → фаза оптимальной/ устойчивой работоспособности → фаза утомления.

Есть приемы, которые способны в нужный момент ослабить накопившееся напряжение. В первую очередь, это частая смена видов деятельности. Здесь определяющим является не столько количество заданий, важен учет природы рецепторов головного мозга, задействованных при их выполнении. Важным моментом является необходимость обеспечить широкую тематику учебных ситуаций множество ситуативно разнообразных заданий. Например, после подстановочных или трансформационных упражнений перейти к переводу «с листа», следом предложить задание на аудирование и т.д.

Таким образом, при планировании урока преподаватель должен продумать особые виды деятельности, позволяющие минимизировать или оттянуть фазу спада внимания. Это может быть какая-нибудь простая для восприятия развлекательная история, пусть даже и на родном(!) языке. Весьма эффективным в этом смысле является демонстрация небольшого видео-сюжета, особенно, если преподаватель сопровождает демонстрацию лексическими пояснениями, останавливает картинку и комментирует наиболее сложный в понимании фрагмент.

Методисты единодушны во мнении, достичь настоящего удовлетворения, поверить в свои силы в процессе развития коммуникативных способностей при изучении иностранного языка можно лишь в результате **успешного** опыта. Это означает, что обучаемых следует вовлекать в решение задач, которые максимально соответствуют их интересам, при этом крайне важно учитывать степень лингвистической подготовки группы на текущем этапе [2, с.155].

Ранее уже отмечалось, что в силу специфики своей профессиональной деятельности некоторые слушатели вынуждены уезжать в командировку и пропускать занятия. Опытный преподаватель может даже этот факт превратить в эффективный инструмент обучения. Когда слушатель возвращается после некоторого перерыва, организуйте «пресс-конференцию», когда «коллеги» расспрашивают его о поездке, ее целях, задачах, результатах. Подобный прием решает сразу две задачи: с одной стороны, создает коммуникативную ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни, а, с другой стороны, позволяет человеку, пропустившему несколько занятий, почувствовать себя комфортно, став центром внимания остальных.

Крайне важно понимать, обучаемые должны иметь **желание** общаться на иностранном языке, а это возможно при создании условий эмоциональной вовлеченности в ту или иную учебную ситуацию, при осознании ее практической необходимости. При этом участник процесса должен иметь, что сказать (личный опыт) и средства, при помощи которых он может это выразить (запас слов и выражений).

Традиционно, задания даются по принципу: от закрепления речевых структур (drilling) к коммуникативному заданию. Однако возможно поменять сложившийся порядок «представление материала (input) – практика – свободное высказывание» [2, с. 156]. Например, один из

слушателей на занятии выглядит несколько скованнее, чем обычно. На доброжелательный вопрос преподавателя он признается, что у него заболела собака, и это его очень беспокоит. Смело предлагайте а) парную работу «Вам позвонил друг, который собирается купить щенка/котенка. Он просит вашего совета»; б) импровизированный семинар со специалистом-кинологом. Вы удивитесь, с каким увлечением каждый будет участвовать в этой работе. Известно, что многие преподаватели стараются не рисковать, избегают ситуации, когда не могут сразу вспомнить необходимое английское выражение. А зря. Нет ничего зазорного, сказать: «Сейчас уточню, как это лучше сказать (по-английски)». Высокая эмоциональная вовлеченность обучаемых будет наградой для преподавателя и причиной для слушателя непременно придти на следующий урок.

Современные возможности интернет пространства не ограничены. Многие с благодарностью принимают рекомендации преподавателя относительно возможностей дополнительного самостоятельного обучения в домашних условиях. Вдумчивый совет специалиста позволяет сэкономить время для поиска наиболее эффективного интернет ресурса. Кроме этого, работа с материалами сайта имеет неоспоримые преимущества: отсутствуют ограничения по времени, каждый может работать в удобном для себя темпе и в удобное для себя время досуга.

Практика показывает, что изучение иностранного языка взрослыми обучающимися, ход и результат этого процесса определяется не только и не столько применением модных методик, качеством техник и приемов преподавания. В успешности освоения иностранного языка играет большую роль совокупность факторов, оказывающая влияние на мотивационную, эмоциональную, когнитивную, личностную и психологическую сферы взрослого, задействованные в учебной деятельности [1]. Психологи отмечают, что даже необходимость преодолевать известные барьеры, способствует совершенствованию духовного, интеллектуального потенциала личности, ее самореализации и самоактуализации.

Литература

1. Барвенко О.Г. Обучение иностранному языку взрослых: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2004. 187 с.
2. Джо Шейлз. Коммуникативность в обучении современным языкам. Совет по культурному сотрудничеству. Совет Европы Пресс, 2000. 349 с.
3. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1986. 141 с.

УДК 37

О.В. Ялоза

МОТИВАЦИЯ В СИСТЕМЕ НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. В современном обществе проблема наставничества стоит достаточно остро. В первую очередь это система обучения, в которой используются методы обучения предполагающие наличие определённых, свойственных только для него, особенностей. Сам же наставник – это человек, передающий опыт и навыки, способствующий полному раскрытию потенциала человека.

Ключевые слова: наставник; наставничество; дети, нуждающиеся в помощи государства; подростки из неблагополучных семей.

Трактовку понятия наставничество дают многие авторы, одну из них сформулировал А.С. Воронин в словаре терминов по общей и социальной педагогике: «... это одна из форм передачи педагогического опыта, в ходе которой начинающий педагог практически осваивает профессиональные приемы под непосредственным руководством педагога – мастера» [1].

Д. Клатербак и Д. Мэггинсон дали более общее определение наставничеству, как помощь одного человека другому в совершении значимых качественных переходов на иной уровень знаний, профессиональных навыков или мышления и сознания [2].

Наставничество используется в разных сферах жизни. В работе, где может совмещаться со стажировкой и эти оба способа обучения и введения сотрудников в курс дела имеют определённые общие черты, хоть и являются различными методиками адаптации. В современной трудовой сфере наставничество никак не регулируется. Работодатель сам решает, какие акты будут этот процесс обучения регламентировать, и обеспечивать надлежащее правовое обоснование. В некоторых организациях наставничество премируется и поощряется, но чаще всего никто не хочет брать на себя роль наставника по собственному желанию, так как это является огромной ответственностью, тратой времени и ресурсов, а так же возможно и замещением тебя новым сотрудником.

В учебе, когда более сообразительный ученик берет шефство над неуспевающим, и личным примером, практической передачей профессиональных и иных навыков и знаний формирует желаемую модель поведения. Хотя на сегодняшний день в России такая модель наставничества не так распространена, как во времена Советского Союза, когда было внедрено пионерское движение. Мотивацией для поддержки сверстников являлась статусность. Борьба с антисоветскими элементами пропагандировалась, как гражданский долг пионера. За разного рода заслуги пионеры награждались орденами и медалями, и каждый уважающий себя ребёнок стремился заслужить звание «пионер».

В спорте, это, как правило, тренер. Чемпионом невозможно стать без опытного руководства. Тренер обязательно обучает спортсмена техникам, контролирует правильность их выполнения, поддерживает. В любительских видах спорта занятия ведут инструкторы, которые выполняют роль наставника.

В религии, наставников называют по-разному: приходской священник, епископ, патриарх, духовник и т.д. Одних только книг будет недостаточно, чтобы понять серьезные вещи, поэтому в религиозной жизни есть наставник, напутствующий в вере, помогающий разобраться в учениях. На наставника в религии возлагается серьезная ответственность, он принимает исповедь у прихожан, даёт духовные советы, благословляет на какие-либо дела или, наоборот предостерегает.

В армии и в государственных структурах, наставничество бывает над молодым пополнением, вновь прибывшими, занимающих военные должности. Эти инструкции закреплены приказами и строго выполняются.

На сегодняшний день в стране широко используется наставничество для детей, нуждающихся в помощи государства, подростков из неблагополучных семей, детей с преступными и суицидальными наклонностями. Подробнее остановимся именно на наставничестве именно в этой сфере.

Детям, которые попадают в детский дом, не хватает многих бытовых знаний и умений для выхода в социальную жизнь. Им необходим рядом тренер, учитель, друг, тот человек, который поможет раскрыть им свой потенциал. У таких детей мало уверенности в собственных силах и мотивации для самостоятельной жизни. Недостаточно опыта выстраивание человеческих связей и семейных отношений. Обратиться не к кому, для такого случая существуют наставники, иногда это люди сами вышедшие из детского дома. Стать наставником может любой человек обязательно без психических отклонений и судимостей. Главное, чтобы такой человек, хотел развивать потенциал ребенка, стремился передавать полезные знания и умения, был терпеливым и осознанным.

В настоящий период главной проблемой наставничества для детей, нуждающихся в помощи государства, является отсутствие ответственности у людей, берущих на себя данные обязательства. Множество проектов позволяет сейчас стать наставником, но не у всех, кто туда идет есть понимание значимости своей роли для наставляемого. Человек, пришедший в качестве наставляемого, не всегда понимает, что ему придется быть другом не на один-два раза, а возможно на продолжительное время. Когда человек, идущий на такой серьезный шаг, как наставничество для детей находящихся в трудной жизненной ситуации, будет осознавать, что он идет в первую очередь к человеку, который может привыкнуть, полюбить, довериться и начать рассчитывать на него как на друга, не будет возникать спорных ситуаций. В большинстве случаев ребенок начинает доверять наставнику и есть опасение потери и разочарования.

А так же, существует противоположная ситуация, когда дети, которые требуют особого внимания, сами не хотят получать наставлений. В силу своего переходного возраста очень сложно найти подход к подросткам, их противоречия и агрессивное отношение к наставлениям, не желание слушать и принимать информацию, отталкивает наставников. Тем не менее работать с такими детьми необходимо, т.к. они относятся к легко доступной категории людей для преступных элементов и антисоциальных проявлений (алкоголь, наркотики, преступность).

В зависимости от жизненных условий, детей требующих особого внимания, можно разделить на несколько основных категорий те с которыми можно установить контакт, решить его проблемы, увлечь, сами готовые идти на контакт, вторая категория – это те, кто закрыт и не заинтересован в наставничестве, но при работе с ними видно, что дети хотят поменять свою жизненную ситуацию, их только необходимо направить. Третья категория, категорически настроенных детей, опасных для общества, не воспринимающих наставников, им сложно ужиться в обществе, они более подвержены негативному влиянию.

Наиболее оптимальным решением данного вопроса, является заинтересованность государства и мотивирование населения. Для того, чтобы желающих быть наставниками становилось больше, необходимо создавать значимость вокруг этого статуса, больше поощрять публично людей являющихся наставниками, возможно даже создать определенный рейтинг или поощрять материально. Создание методик по работе с детьми, не даст результата, потому что деятельность наставника, заключается в работе с человеком, а это всегда индивидуальный подход. Если наставник, глубоко осознает, то что делает, и то почему он это делает, его знания и умения работы с детьми нуждающимися в помощи государства, возрастут. Прогресс заключается в том, что необходимо разобраться в проблемах каждого ребенка индивидуально, а не ставить это на поток, как это происходит в школе. Это гораздо важнее, относится к каждому ребенку, как к личности. Найти сильные стороны и увлечь его, поддержав его достойные интересы. А так же самому наставнику важно развивать гибкость ума, быструю оценку ситуации и принятие необходимых решений, лёгкое переключение с одного способа действий на другой это позволит стать более эффективным помощником.

Эффективные наставники способны балансировать между реалистичным взглядом на жизнь и серьёзными проблемами, критическим мышлением и в то же время оптимизмом при поиске таких же реалистичных решений. Они способны придать смысл кажущемуся беспорядку проблем и указать разумные альтернативы.

В целом они вселяют веру в позитивное будущее. В то, что трудом можно добиться исполнения своей мечты, а искренностью и добротой – хорошего отношения окружающих, но не бояться говорить о реальных трудностях на любом пути.

Литература

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ-ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
2. Clutterbuck D., Megginson D. Techniques for Coaching and Mentoring. Clutterbuck: Butterworth-Heinemann, 2005. 205 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Арпентьева Мариям Равильевна** – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга
- Афанасьева Татьяна Сергеевна**; кандидат педагогических наук, Белорусский государственный университет, г. Минск
- Балашкина Елена Дмитриевна** – магистрант 2 курса, факультет психологии и дефектологии, Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, г. Саранск
- Большаков Алексей Петрович** – аспирант Московского института открытого образования, учитель химии, школа № 1279, г. Москва
- Вьюгина Сазид Вагизовна** – кандидат педагогических наук, доцент, Казанская государственная консерватория им. Н.Г. Жиганова
- Вяткина Ирина Вячеславовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры обучения на двуязычной основе, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань
- Галимзянова Ильхамия Исхаковна** – доктор педагогических наук, профессор, Казанская государственная консерватория им. Н.Г.Жиганова, г. Казань
- Головина Ольга Владимировна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и естественных наук, ФГБОУ ВО «Российский университет транспорта (МИИТ)», г. Москва
- Горелова Елена Витальевна** – канд. культурологии, заведующая Центром информатизации школы пгт. Излучинск, МБОУ «Излучинская ОСШУИОП 2», пгт. Излучинск
- Гринчар Николай Григорьевич** – доктор технических наук, профессор, Российский университет транспорта, г. Москва
- Гринчар Николай Николаевич** – кандидат экономических наук, доцент, Российский университет транспорта, г. Москва
- Зеленовская Анна Владимировна** – старший преподаватель кафедры делового иностранного языка факультета лингвистики и перевода, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», г. Челябинск
- Иксанова Азиза Салаватовна** – студентка 4 курса, кафедра востоковедения и африканистики, Казанский федеральный университет, г. Казань
- Киселева Анна Валерьевна** – старший преподаватель кафедры социальных и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет» г. Екатеринбург
- Клочков Анатолий Анатольевич** – доцент, кандидат физико-математических наук, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск
- Ковалевская Елена Витальевна** – академик МАНПО, д-р пед. наук, профессор; профессор кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет»; заведующая научно-исследовательской Лабораторией лингвопедагогики и проблемного обучения, ФГБОУ ВПО «НВГУ», г. Москва
- Колесник Людмила Ивановна** – канд. пед. наук, доцент, зав.кафедрой иностранных языков, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск
- Кондратьева Татьяна Николаевна** – доцент, кандидат технических наук, доцент кафедры прикладной информатики и вычислительной техники, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону
- Корженко Мария Анатольевна** – студентка, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону
- Красавина Ирина Владимировна** – преподаватель, АУ «Нефтеюганский политехнический колледж», г. Нефтеюганск

- Крулехт Мария Вадимовна** – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дошкольного образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург
- Крупа Татьяна Викторовна** – кандидат психологических наук, президент ООО «ГлобалЛаб», г. Москва
- Кузьменко Татьяна Александровна** – студентка, ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону
- Кучменко Александр Николаевич** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, к. Киев, Украина
- Лопухова Наталья Игоревна** – магистрант 3 курса, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень
- Махутова Гульнара Мырзахановна** – канд. педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск
- Меньшиков Петр Викторович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, г. Калуга
- Мироненко Анна Сергеевна** – старший преподаватель, Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск
- Николаев Михаил Васильевич** – педагог дополнительного образования, МБОУ «СШ № 42», г. Нижневартовск
- Осипова Наталья Николаевна** – канд. педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск
- Платонова Наталья Александровна** – преподаватель АУ «Нефтеюганский политехнический колледж», г. Нефтеюганск
- Соболева Татьяна Михайловна** – преподаватель, Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Калужской области «Калужский техникум электронных приборов», г. Калуга
- Сорокин Павел Алексеевич** – доктор технических наук, профессор, Российский университет транспорта, г. Москва
- Трегуб Ольга Дмитриевна** – преподаватель кафедры информационных систем и технологий, Национальный педагогический университет им. М. П. Драгоманова, г. Киев, Украина
- Трофименко Марина Павловна** – канд. педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск
- Ульянова Ирина Валентиновна** – доктор педагогических наук, доцент, профессор, ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя», г. Москва
- Хайруллина Эльмира Робертовна** – профессор, доктор педагогических наук, декан факультета дизайна и программной инженерии, профессор кафедры моды и технологии, ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань
- Черивханова Аминат Вайсуловна** – преподаватель, АУ «Нефтеюганский политехнический колледж», г. Нефтеюганск
- Шитиков Юрий Александрович** – доцент, канд. пед. наук, доцент кафедры информатики и методики преподавания информатики, ФГБОУ ВПО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск
- Шурова Ирина Ивановна** – старший преподаватель ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет», г. Екатеринбург
- Юмагулов Николай Иванович** – кандидат технических наук, доцент кафедры физико-математического образования, ФГБОУ ВО «Нижевартовский государственный университет», г. Нижневартовск
- Ялоза Ольга Валерьевна** – магистрант 3 курса, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», Институт психологии и педагогики, г. Тюмень

СОДЕРЖАНИЕ

I. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

Ковалевская Е.В.

ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНО-
ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА К СОВРЕМЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ 3

Крулехт М.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ МУЗЕЙ КАК СРЕДСТВО ПРОБЛЕМНО-
ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ
ПОСТДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 8

Махутова Г.М., Трофименко М.П.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОБЛЕМНО-
ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ 11

Осипова Н.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА
НА ОСНОВЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ
(НА МАТЕРИАЛЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА) 16

II. ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВОПРОСЫ ПРАКТИКИ

Арпентьева М.Р., Меньшиков П.В.

НОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТЕ
КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА 20

Большаков А.П.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ 26

Кучменко А.Н.

ДЕМОНСТРАЦИОННЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ ПО ФИЗИКЕ КАК СРЕДСТВО
АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ
В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМНО-ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА
К ОБУЧЕНИЮ 28

Лопухова Н.И.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРЕННЕГО КОНТРОЛЯ В УЧРЕЖДЕНИИ СРЕДНЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 31

Юмагулов Н.И., Клочков А.А.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ	34
--	----

III. НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Балашкина Е.Д.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ПРЕОДОЛЕНИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ	38
---	----

Галимзянова И.И., Вьюгина С.В.

РОЛЬ ТЕКСТОВ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ	41
--	----

Головина О.В., Соболева Т.М.

АЛГОРИТМИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ ПРИ РЕШЕНИИ НЕКОТОРЫХ ЗАДАЧ СТЕРЕОМЕТРИИ	43
--	----

Гринчар Н.Н., Гринчар Н.Г., Сорокин П.А.

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ВУЗАХ.....	49
--	----

Кондратьева Т.Н., Корженко М.А., Кузьменко Т.А.

КРИПТОГРАФИЯ И ЕЕ ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ.....	51
---	----

Мироненко А.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ WHATSAPP ПРИ ОБУЧЕНИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	54
--	----

Николаев М.В.

ШАХМАТНЫЙ КЛУБ «СЛОНЕНОК» 2005–2012 гг.: ОПЫТ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ВОЗРАСТА ОСНОВАМ ШАХМАТНОЙ ИГРЫ.....	56
--	----

Платонова Н.А.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ	59
--	----

Трегуб О.Д.

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К УЧАЩИМСЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО ОБУЧЕНИЯ	61
--	----

Черивханова А.В., Красавина И.В.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В СПО	64
--	----

IV. ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Афанасьева Т.С.</i> ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ПОЖИЛЫМИ ЛЮДЬМИ НА ОСНОВЕ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	66
<i>Горелова Е.В., Шитиков Ю.А.</i> МЕДИАТЕКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ, КАК ОСНОВА ЦЕНТРОВ ИНФОРМАТИЗАЦИИ	69
<i>Зеленовская А.В.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	71
<i>Киселева А.В.</i> О РОЛИ АРТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВУЗА	75
<i>Крупа Т.В.</i> КРАТКИЙ ОБЗОР МОДЕЛЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДОВ МАШИННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПРЕДСКАЗАНИЯ ОПТИМАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ УЧАЩЕГОСЯ.....	78
<i>Сургутскова Г.А.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В РАМКАХ ФГОС 3++.....	81
<i>Шурова И.И.</i> ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ВЗРОСЛОЙ АУДИТОРИЕЙ.....	85
<i>Ялоза О.В.</i> МОТИВАЦИЯ В СИСТЕМЕ НАСТАВНИЧЕСТВА	89
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	92