

МОЛОДОЙ

ISSN 2072-0297

УЧЁНЫЙ

научный журнал

Man, being the servant and interpreter of Nature, can do and understand so much and so much only as he has observed in fact or in thought of the operations of nature. Beyond this he neither knows anything nor can do anything.



Written in Latin

The understanding left to itself, in a sober, patient, and grave mind, especially if it be not hindered by received doctrines, tries a little that other way, which is the right one, but with little success since the understanding, unless directed, or assisted, is a thing unequal, and quite unequal to the obscurity of things.

Baron of
Francis Bacon

Toward the effecting of works, all that man can do is to put together or put asunder natural bodies. The rest is done by nature working within.

11
2015
Часть XIV

ISSN 2072-0297

Молодой учёный

Научный журнал

Выходит два раза в месяц

№ 11 (91) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор: Ахметова Галия Дуфаровна, *доктор филологических наук*

Члены редакционной коллегии:

Ахметова Мария Николаевна, *доктор педагогических наук*

Иванова Юлия Валентиновна, *доктор философских наук*

Каленский Александр Васильевич, *доктор физико-математических наук*

Лактионов Константин Станиславович, *доктор биологических наук*

Сараева Надежда Михайловна, *доктор психологических наук*

Авдеюк Оксана Алексеевна, *кандидат технических наук*

Айдаров Оразхан Турсункожаевич, *кандидат географических наук*

Алиева Тарана Ибрагим кызы, *кандидат химических наук*

Ахметова Валерия Валерьевна, *кандидат медицинских наук*

Брезгин Вячеслав Сергеевич, *кандидат экономических наук*

Данилов Олег Евгеньевич, *кандидат педагогических наук*

Дёмин Александр Викторович, *кандидат биологических наук*

Дядюн Кристина Владимировна, *кандидат юридических наук*

Желнова Кристина Владимировна, *кандидат экономических наук*

Жуйкова Тамара Павловна, *кандидат педагогических наук*

Игнатова Мария Александровна, *кандидат искусствоведения*

Коварда Владимир Васильевич, *кандидат физико-математических наук*

Комогорцев Максим Геннадьевич, *кандидат технических наук*

Котляров Алексей Васильевич, *кандидат геолого-минералогических наук*

Кузьмина Виолетта Михайловна, *кандидат исторических наук, кандидат психологических наук*

Куташов Вячеслав Анатольевич, *доктор медицинских наук*

Кучерявенко Светлана Алексеевна, *кандидат экономических наук*

Лескова Екатерина Викторовна, *кандидат физико-математических наук*

Макеева Ирина Александровна, *кандидат педагогических наук*

Матроскина Татьяна Викторовна, *кандидат экономических наук*

Мусаева Ума Алиевна, *кандидат технических наук*

Насимов Мурат Орленбаевич, *кандидат политических наук*

Прончев Геннадий Борисович, *кандидат физико-математических наук*

Семахин Андрей Михайлович, *кандидат технических наук*

Сенюшкин Николай Сергеевич, *кандидат технических наук*

Ткаченко Ирина Георгиевна, *кандидат филологических наук*

Яхина Асия Сергеевна, *кандидат технических наук*

На обложке изображен Фрэнсис Бэкон (1561–1626) — английский философ, историк, политик, основоположник эмпиризма.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов. При перепечатке ссылка на журнал обязательна. Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231. E-mail: info@moluch.ru; <http://www.moluch.ru/>.

Учредитель и издатель: ООО «Издательство Молодой ученый»

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-38059 от 11 ноября 2009 г.

Журнал входит в систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru.

Журнал включен в международный каталог периодических изданий «Ulrich's Periodicals Directory».

Ответственные редакторы:

Кайнова Галина Анатольевна

Осянина Екатерина Игоревна

Международный редакционный совет:

Айрян Заруи Геворковна, кандидат филологических наук, доцент (Армения)

Арошидзе Паата Леонидович, доктор экономических наук, ассоциированный профессор (Грузия)

Атаев Загир Вагитович, кандидат географических наук, профессор (Россия)

Борисов Вячеслав Викторович, доктор педагогических наук, профессор (Украина)

Велковска Гена Цветкова, доктор экономических наук, доцент (Болгария)

Гайич Тамара, доктор экономических наук (Сербия)

Данатаров Агахан, кандидат технических наук (Туркменистан)

Данилов Александр Максимович, доктор технических наук, профессор (Россия)

Досманбетова Зейнегуль Рамазановна, доктор философии (PhD) по филологическим наукам (Казахстан)

Ешиев Абдыракман Молдоалиевич, доктор медицинских наук, доцент, зав. отделением (Кыргызстан)

Игисинов Нурбек Сагинбекович, доктор медицинских наук, профессор (Казахстан)

Кадыров Кутлуг-Бек Бекмуратович, кандидат педагогических наук, заместитель директора (Узбекистан)

Кайгородов Иван Борисович, кандидат физико-математических наук (Бразилия)

Каленский Александр Васильевич, доктор физико-математических наук, профессор (Россия)

Козырева Ольга Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Россия)

Куташов Вячеслав Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Лю Цзюань, доктор филологических наук, профессор (Китай)

Малес Людмила Владимировна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Нагервадзе Марина Алиевна, доктор биологических наук, профессор (Грузия)

Нурмамедли Фазиль Алигусейн оглы, кандидат геолого-минералогических наук (Азербайджан)

Прокопьев Николай Яковлевич, доктор медицинских наук, профессор (Россия)

Прокофьева Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент (Казахстан)

Ребезов Максим Борисович, доктор сельскохозяйственных наук, профессор (Россия)

Сорока Юлия Георгиевна, доктор социологических наук, доцент (Украина)

Узаков Гулом Норбоевич, кандидат технических наук, доцент (Узбекистан)

Хоналиев Назарали Хоналиевич, доктор экономических наук, старший научный сотрудник (Таджикистан)

Хоссейни Амир, доктор филологических наук (Иран)

Шарипов Аскар Калиевич, доктор экономических наук, доцент (Казахстан)

Художник: Шишков Евгений Анатольевич

Верстка: Голубцов Максим Владимирович

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Маркова Н. А.

Из опыта оценивания результатов обучения иноязычному общению студентов технического вуза: методы интерпретации результатов (часть 2) 1431

Матюхина М. В.

Здоровьесберегающие технологии на музыкальном занятии. Игровой массаж..... 1434

Махмудов Б. А.

Роль педагогики и её связь с физическим воспитанием 1437

Натчук А. Ю., Заворохон В. П.

Использование информационно-коммуникационных технологий для развития творческих способностей ребенка в процессе профессиональной подготовки 1439

Нурметов М. Р., Рахимова И. Р.

Формирование у будущих учителей изобразительного искусства художественно-конструкторских знаний и умений 1441

Павлюченко А. В.

Обеспечение гарантий качества образования в вузе с привлечением студенчества 1443

Пантелеева З. В.

Технология измерения уровней сформированности когнитивных и профессиональных компетенций студента по дисциплине «Экономика организации» 1446

Поздеева Г. П.

Cloud Computing in Education 1450

Пономарев С. А., Козуб Л. В.

Исследовательская деятельность учащихся в ходе коллективного творческого проекта 1452

Порожняк Н. Ф.

Языковой портфель как инструмент формирования лингвистической компетенции 1458

Пригожина К. Б.

Efficiency of the language training course for presenting at international conferences 1459

Провалова Н. В.

Место метафоры в процессе изучения биологии иностранными слушателями подготовительного отделения 1462

Прокина Л. П.

Лингвометодическая подготовка учителя начальных классов 1466

Радченко Е. С., Сыромятникова Л. И.

Образ жизни и представление о здоровье студентов младших курсов факультета безопасности жизнедеятельности 1467

Ростова Е. С., Тумакова Н. А., Сенцов А. Э.

Некоторые вопросы обучения старшеклассников навыкам и умениям иноязычной диалогической речевой деятельности 1470

Ростова Е. С., Тумакова Н. А.

К вопросу о проблемах современного молодежного поколения 1472

Ростова Е. С., Тумакова Н. А.

К вопросу о коммуникативных особенностях иноязычной диалогической речевой деятельности 1474

Рустамов Л. Х., Утанов Т. А., Нигманов Б. Б.

Назначение и задачи профессионально-прикладной физической подготовки будущих учителей 1476

Рустемова С. К., Алимжанова Б. Е.,

Байгошкарлова М. И., Бабжанова Р. Ж.
Methods of teaching reading at English lessons 1478

Рыманова И. Е. История развития электронных технологий в преподавании иностранных языков 1481	Цой Г. А. Культурные факторы становления технического университета как формы адаптации университета к изменениям образовательной парадигмы..... 1506
Салимов Г. М., Холлиев А. Э., Норбоева У. Т., Эргашева О. А. Организация методов исследования через национальные подвижные игры 1484	Чеканова М. В. Становление диалогической речи в онтогенезе..... 1509
Сырова Н. В., Серова О. В. Проблемы формирования культуры взаимоотношений педагогов и студентов в вузе 1486	Черемных В. И. Интегрированные уроки как инновационная форма преподавания физической культуры в начальной школе в условиях реализации ФГОС 1512
Тереханова П. С. Современные технологии обучения как основной инструмент в работе педагога..... 1490	Шарков А. И., Куимова М. В. Authentic materials in foreign language teaching (through the example of newspapers)..... 1515
Толпова Р. С. Понятие о методической системе и ее роли в современной педагогике 1492	Шейхмамбетов С. Р. Современная методика оценки результатов обучения 1516
Усова Е. В. Тенденции в сфере подготовки юристов в Англии 1495	Шишковская Ю. В. Использование мобильных устройств в педагогической практике..... 1519
Ухвачев Г. И., Куимова М. В. О роли внеаудиторной работы в повышении мотивации к изучению иностранного языка 1497	Шишковская Ю. В. Технология «безбумажного» обучения иностранному языку в условиях информационно-обучающей среды 1521
Филинова И. Ф. Особенности тьюторского сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями 1498	Щелина Т. Т., Столярова Е. В. Семья как субъект правовой социализации несовершеннолетних..... 1524
Филиппова Л. В., Киселёва Е. А., Царькова Т. В. Использование активных форм учебной работы на уроках русского языка в начальной школе 1500	Якимович С. В. Особенности воспитательной позиции современных родителей..... 1527
Халтурина О. В., Шувалова М. А. Форум как эффективное средство организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза на базе электронной платформы Moodle в процессе обучения иностранному языку... 1504	Ястребова Л. Н. К проблеме психолингвистических барьеров при обучении английскому языку после немецкого (на примере видовременных форм глагола).... 1533

ПЕДАГОГИКА

Из опыта оценивания результатов обучения иноязычному общению студентов технического вуза: методы интерпретации результатов (часть 2)

Маркова Наталия Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В работе подробно наглядно представлена процедура обработки и интерпретации результатов итогового контроля и показана возможность использования результатов математико-статистической обработки тестовых заданий для анализа полученных данных.

В первой части статьи автор указывал, что выработка требований к содержанию и форме тестовых заданий, должна быть приоритетной в оценивании результативности познавательной деятельности студентов. В предыдущих работах автор неоднократно указывал на проблему низкого качества самих тестовых заданий по дисциплине «Иностранный язык», либо на погрешности в их организации в тесте [1].

Для того чтобы ликвидировать этот пробел, и в целях улучшения качества теста итогового контроля (экзамена) для студентов 2 года бакалавриата института Кибернетики Томского политехнического университета нами проведена тестологическая интерпретация и анализ данных, полученных в результате апробации, условия которой описаны в первой части статьи.

1. Составленная *матрица результатов тестирования* позволила вычислить индивидуальный балл тестируемых и количества правильных ответов тестируемых на каждое задание теста. Для оценивания ответов и расчета качественных характеристик заданий была использована дихотомическая оценка. В результате определен профиль знаний тестируемых: никакой столбец матрицы ответов не состоял из всех единиц или нулей (отсутствие неправильных профилей), то такие задания слишком легких или трудных заданий в анализи-

руемом тесте не было, т.е. в результате измерения все тестируемые были «оцененными» («измеренными»). Одинаковый первичный тестовый балл не является показателем одинакового уровня подготовки тестируемых [2]. Частотное распределение тестового балла представлено на рис.1. Упорядочиванием результатов матрица тестирования была подготовлена к дальнейшей статистической обработке.

2. Далее была рассчитана наиболее важная характеристика — *трудность тестовых заданий*, процент (доля) тестируемых, выполнивших верно данное задание. Рассматриваемый нами тест итогового контроля (экзамена) — предметно-ориентирован, а значит, его целью было установить, овладел ли студент основными, существенными элементами того или иного умения или усвоил ли знания по дисциплине «Иностранный язык». Была определена *ошибка измерения трудности задания*, связанная с выборкой. По вычисленным значениям трудности заданий был построен график (рис. 2).

В целях анализа результаты упорядочивания заданий по возрастанию коэффициента трудности представлены в виде графика на рис. 3 и табл. 1.

Вывод: в тесте много заданий с одинаковым значением трудности, больше всего заданий со средним уровнем трудности.

Таблица 1. Уровни трудности тестовых заданий

№	Уровень трудности	Кол-во заданий	Номера заданий
1	Легкий (меньше 0,3)	3	A2, A3, A5
2	Средний (от 0,3 до 0,7)	25	A8, A7, A23, A6, A10, A29, A16, A21, A27, A13, A15, A20, A24, A25, A11, A17, A12, A22, A14, A9, A28, A30, A19, A18, A26
3	Трудный (больше 0,7)	2	A4, A1



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3

3. Кроме того, была рассчитана *дифференцирующая способность* тестовых заданий — способность различать (дифференцировать) обучающихся на «знающих» и «незнающих». Достижение дифференцирующего эффекта — главная цель создания нормативно-ориентированных тестов [3]. Поэтому хороший нормативно-ориентированный тест должен быть составлен из заданий с высокой дифференцирующей способностью. Для оценки дифференцирующей способности задания мы использовали метод

«крайних» групп — расчет разности долей правильных ответов среди сильных и слабых групп тестируемых. Наши результаты представлены на рис.4, 5.

Полученное распределение значений показало, что ошибок в формулировке заданий нет.

В табл. 2 представлена *оценка дифференцирующей способности задания*.

Результаты сообщают, что в исследуемом тесте присутствуют как отличные задания, так и требующие се-



Рис. 4



Рис. 5

Таблица 2

№	Дифференцирующая способность, D_j	Номера заданий	Оценка / Рекомендации
1	$0,4 < D_j \leq 1$	A11, A12, A14, A19, A24, A25, A27, A29	Отличное задание
2	$0,3 < D_j \leq 0,4$	A6, A15, A16, A17, A20, A28, A30	Хорошее задание
3	$0,2 < D_j \leq 0,3$	A2, A7, A10, A18, A22, A23, A26	Желательна дальнейшая доработка.
4	$0,1 < D_j \leq 0,2$	A3, A4, A8, A13, A21	Критическое значение
5	$-1 \leq D_j \leq 0,1$	A1, A5, A9	Задание нельзя использовать

рьезной доработки, даже такие, которые использовать нельзя. При таком разбросе данных требуется серьезный анализ содержания тестовых заданий. При этом следует помнить, что допускается возможность того, что задание может быть составлено правильно, но у тестируемых нет достаточного понимания данной темы. Ценность (значимость) вопроса необходимо, по-видимому, оценивать в каждом конкретном случае отдельно.

Предварительные результаты сообщают, что в целом, качество компоновки исследуемого теста неудовлетворительное: требуется коррекция содержания и формы те-

стовых заданий. К вопросу конструирования тестов необходимо подойти более серьезно.

Предлагаемые формы представления результатов удобны для преподавателей, т.к. они позволяют оценить процент успеваемости в целом, оценить, насколько студенты усвоили каждую тему, и выявить пробелы в знаниях, а значит обеспечить условия эффективного применения тестовых заданий. В целях повышения качества образования и выявления тенденций в изменении качества интерпретации результаты тестологической экспертизы требуется зафиксировать в банке тестовых заданий.

Литература:

1. Маркова, Н. А. К вопросу о создании объективной системы оценки качества образования в вузе // Молодой ученый. — 2015. — № 9 — с.1124.
2. Переверзев, В. Ю. Технология разработки тестовых заданий: справочное руководство. — М.: Е-Медиа, 2005. — 265 с.
3. Чельшкова, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. — М.: Логос, 2002. — 432 с.

Здоровьесберегающие технологии на музыкальном занятии. Игровой массаж

Матюхина Марина Владимировна, музыкальный руководитель первой категории
МБДОУ «Детский сад № 84 «Голубок» (г. Норильск)

Почему нам приятно хлопать в ладоши, ходить босиком? Почему всем — и взрослым, и детям — нравится массаж? «Погладь мне спинку!» — это произносит каждый ребенок. Все дело в том, часто массируя определенные точки тела, мы бессознательно посылаем положительные сигналы всем нашим органам. Выполнение массажных манипуляций расширяет капилляры кожи, улучшает циркуляцию крови и лимфы, активно влияет на обменные процессы организма, тонизирует центральную нервную систему. А также поднимает настроение и улучшает самочувствие человека. Приемы массажа, разработанные врачами в древности, полезны не только больному. Но и здоровому человеку. Взрослый сам понимает, что массаж и самомассаж необходимы для здоровья, а ребенка должен научить педагог.

Цель — научить детей посредством правильного выполнения игрового массажа благотворно влиять на внутренние органы нашего организма, уметь расслабляться.

Обучение простейшим приемам происходит в игровой форме. На музыкальных занятиях массаж проводится под музыку. Дети либо пропевают слова, выполняя движения, либо музыка звучит фоном. Малыши закрепляют в игре навыки правильного выполнения элементарного самомассажа, развивают мелкую мускулатуру пальцев рук. Чтобы вызвать еще больший интерес детей, можно предложить им перевоплотиться в героев сказок. При проведении массажа рекомендуется обучать детей не давить с силой на указанные точки, а массировать их мягкими движениями пальцев, слегка надавливая или легко поглаживая. Проводя массаж определенной части тела, используют поглаживание, разминание, растирание, легкие постукивания. Массируя голову, дети могут «бегать» по ней пальчиками, «рисовать» спиральки от висков к затылку, взъерошивать или приглаживать волосы. Такие упражнения улучшают кровообращение, снимают головную боль, успокаивают или, наоборот, активизируют ребенка. Выполняя массаж в парах, у детей развиваются коммуникативные навыки, они ближе знакомятся друг с другом, пытаются качественнее доставить другому приятные ощущения. В последние годы становится все больше детей с нарушениями психоэмоционального развития. Игровой массаж как раз и необходим, чтобы улучшить положительный психоэмоциональный настрой — мощное профилактическое средство для различного рода заболеваний, в том числе инфекционных, потому что организм эмоционально и психически благополучного ребенка способен более эффективно бороться с любым вирусом. Непременным условием является постоянное наблюдение за самочувствием и индивидуальной реакцией детей. Все упражнения должны выполняться на фоне позитивных ответных реакций ребенка.

Оздоровление средствами музыкального воспитания способствует творческому самовыражению, развитию воображения, эстетического опыта, облегчает процесс коммуникации со сверстниками и взрослыми, формируется здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления.

Таким образом, способность ребёнка радоваться свободе своих движений создаёт у него уверенность в себе, повышает эмоциональное, физическое благополучие и, далее, гармоничное психическое развитие. А удовлетворение собой формирует и поддерживает положительную самооценку.

Мороз

На дворе опять мороз.	Поглаживают ладонями шею
Чтобы носик не замерз,	Трут переносицу
мы его сейчас потрем.	глядят нос с боков
И погладим,	пощипывают крылья носа
И помнем,	ладошками растирают щеки
Растираем наши щечки,	
Пусть алеют, как цветочки.	рисуют брови
Проведем по бровкам,	
Глазкам,	проводят под глазами
будут глазки словно в сказке.	
А про ушки не забыли?	
Ушки утром все помыли?	
Проведем мы пальчиками	пальчикам по ушным бороздкам
По дорожкам-ямочкам.	
Вот сейчас потреплем ушки-	легко треплют уши
Ах какие непослушки!	
Прыгнем!	Легко прыгают
Хлопнем!	Хлопки
Прыгнем снова!	Прыжок
Будем мы всегда здоровы!	Хлопки

Дождь

Дети стоят парами, один впереди, один сзади.

Дождь! Дождь!	
Надо нам расходиться по домам!	Хлопают по спине ладошками
Гром! Гром! Как из пушек!	Стучат кулачками
Нынче праздник у лягушек!	
Град! Град! Сыплет град!	Постукивают пальчиками
Все под крышами сидят!	
Только мой братишка в луже	глядят спину ладошками
Ловит рыбу нам на ужин.	

Дружок.

Дети парами по всему залу	
У меня такие ручки посмотри!	Стоят спиной, глядят руки
Звонко хлопают ладошки:	
Раз, два, три!	Хлопки
Твои ручки тоже на мои похожи.	Поворачиваются лицом,
глядят руки друга	
Хорошо с тобой дружок,	кружатся
покружись со мной разок.	
У меня такие щечки, посмотри!	Спиной, глядят свои щеки
Я пощиплю их немножко,	
Раз, два, три!	Щиплют
Твои щечки тоже, на мои похожи.	Поворачиваются, растирают
щеки друг друга	
Хорошо с тобой дружок,	кружатся
покружись со мной разок.	
У меня такие ушки, посмотри!	Спиной, массируют мочки ушей
Разотру их потихоньку,	

Раз, два, три.
 Твои ушки тоже, на мои похожи.
 Хорошо с тобой дружок,
 покружись со мной разок.
 У меня такая спинка, посмотри!
 Я похлопаю по спинке, раз, два, три!
 Твоя спинка тоже на мою похожа.
 Хорошо с тобой дружок,
 покружись со мной разок.

Растирают
 Поворачиваются, теребят ушки друг друга
 кружатся
 Гладят себя по спине
 Шлепают ладошками по спине
 Поворачиваются, шлепают друг друга
 кружатся

Разноцветная полянка

Дети стоят в парах, лицом друг к другу

На полянке разноцветной,
 хлоп-хлоп-хлоп.
 Расплясались наши детки.
 хлоп-хлоп-хлоп.
 Наши щечки хороши,
 хороши, хороши.
 Веселятся малыши,
 малыши, малыши.

Хлопают в ладоши
 Хлопки по ладошкам партнера
 Гладят свои щечки.
 Гладят щеки друг друга.

Лошадка

Дети стоят в парах, один впереди, один сзади.

Цок-цок-цок, лошадка скачет.
 Цок-цок-цок, копытцем бьет.
 Цок-цок-цок, тележку тащит.
 Нам подарочки везет.

Встают друг за другом, стучат по спине
 друг другу кулачками.
 Гладят двумя руками по спине.
 Легко постукивают двумя руками по спине.

Кошкин дом

Дети стоят парами, один впереди, один сзади

Тили-бом, тили-бом!
 Загорелся Кошкин дом.
 Загорелся Кошкин дом.
 Идет дым столбом!
 Кошка выскочила!
 Глаза выпучила.
 Бежит курочка с ведром,
 Заливает Кошкин дом.
 А лошадка — с фонарем,
 А собачка с помелом,
 Серый зайчик — с листом.
 Раз! Раз! раз! раз!
 И огонь погас!

Стучат кулачками по спине
 Хлопают в ладоши
 Рисуют на спине «дым»
 Шлепают ладошками по спине.
 бегают по спине пальцами
 Гладят по спине сверху вниз
 стучат кулачками
 гладят по спине вправо-влево.
 Стучат ребром ладони.
 хлопают в ладоши
 Гладят по спине сверху вниз.

Превращения

Дети выполняют самомассаж

Лепим, лепим ушки, слышим хорошо.
 Нарисуем глазки, видим далеко.
 Носик мы погладим.
 Усики расправим.
 Теперь мы не ребята,
 Веселые зверята.

Щиплют пальцами раковины ушей
 Мягко поглаживают брови, глаза
 Гладят крылья носа
 Указательным рисуют усы
 кружатся
 Хлопают.

Роль педагогики и её связь с физическим воспитанием

Махмудов Бахрамжон Абдусаломович, преподаватель
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Ключевые слова: педагогика, роль, воспитания, физической культуры, система, задачи, формирования, студент, упражнения, эффект, подготовка.

Современный педагогический процесс по физическому воспитанию состоит из включенных в него структурных педагогических явлений. Структурное построение педагогического процесса позволяет выделить и рассмотреть его главные составляющие, совместить их с Государственным стандартом высшего образования и требованиями модернизации ВУЗов. Система физического воспитания в ВУЗах постоянно совершенствуется преимущественно на основе научной и научно-методической работы, проводимой на кафедрах физического воспитания. В последние годы значительно вырос объем, улучшились содержание и качество научных работ, посвященных эффективности внедрения новых форм, средств и методов физкультурной деятельности студенческой молодежи. При этом значительный интерес представляют работы, в которых положено начало новым подходам в разработке концепции теории физической культуры и ее реализации в условиях гуманитаризации вузовского образования.

Цели физического воспитания:

1. Укрепление и повышение уровня здоровья;
2. Всестороннее развитие студентов: физическое, интеллектуальное, психическое, эстетическое, нравственное, трудовое;
3. Личностно ориентированное физическое воспитание;
4. Формирование мировоззрения в области физической культуры.

Задачи физического воспитания:

1. Овладение умениями анализа, рефлексии, планирования и коррекции своих действий;
2. Постановка цели, определение задач и средств их достижения, осуществление деятельности человека по физическому саморазвитию;
3. Приобретение знаний о свойствах человеческого организма, проявляющихся в процессе двигательной активности, об индивидуальных особенностях своей телесности;
4. Развитие двигательных способностей;
5. Формирование знаний и умений, необходимых для построения здорового образа жизни.

Технология физического воспитания — это совокупность средств (физических упражнений программы), методов, форм организации и условий занятий двигательными действиями (их около 40), направленных на реализацию целей и решение педагогических задач. Главными критериями при разработке различных видов

физической культуры в вузах следует считать как объективные (требования общества), так и субъективные (личное желание) потребности в различных видах физкультурной деятельности. Для каждого из видов физической культуры необходимо разработать свою теорию, организацию, задачи, формы, средства и методы, связи с другими её видами. Такой подход направлен непосредственно на удовлетворение потребности, мотивов и личностных ориентации, связанных с формированием имиджа современной девушки, юноши, и в значительной степени повысит престиж физической культуры в системе гуманитаризации вузовского образования. Особую тревогу в данной ситуации вызывает состояние здоровья учащейся молодежи нашей страны. Одной из причин снижения уровня здоровья и физической подготовленности является нерешённость проблемы индивидуального подхода, что приводит к низкой эффективности физического воспитания и, как следствие этого объективного фактора, к слабой заинтересованности занятий физическими упражнениями, низкому уровню физкультурной грамотности, неразвитости мотивации и потребностей в освоении ценностей физической культуры. Реализация индивидуального и типологического подходов будет содействовать развитию интеллектуальных и познавательных способностей, повышению интереса к занятиям физическими упражнениями, воспитанию положительных эмоций, снижению умственного утомления и эмоционального напряжения, и повышению успеваемости студентов. Кроме этого, многие студенты с неохотой занимаются видами спорта, которые традиционно преподаются в вузах (легкая атлетика и др.) и которые имеют достаточное научно-методическое обеспечение.

Современная молодёжь увлекается новыми видами физической активности, широко вошедшими в массы. К ним можно причислить аэробику и её разновидности (степ, слайд, джаз, акав или гидра и танцевальную аэробику и т.д.). В исследованиях, посвященных вопросам применения ритмической гимнастики, шейпинга, экспериментально проверено и доказано, что в результате регулярных занятий физическая подготовленность студентов повышается. А так же для повышения результатов необходимо применение программно-технологических комплексов, предназначенных для решения задач по оценке физического статуса занимающихся, организации и хранения данных для последующих анализов и индивидуальных рекомендаций по коррекции

здоровья и телосложения. Разработка методики применения средств оздоровительной аэробики для укрепления здоровья и успешного выполнения нормативных требований вузовской программы на основе реализации принципов индивидуального и типологического подходов обусловлена потребностями практики физического воспитания. Инновационная методика оздоровительной аэробики в физическом воспитании студентов основана на использовании комплексного медико-педагогического подхода и современных компьютерных технологий. Учебные занятия по физическому воспитанию, в ходе которых используются данные комплексного медико-педагогического контроля и их компьютерная обработка, являются эффективным методическим приёмом, совершенствующим физическое воспитание студентов.

Научная новизна физического воспитания: 1. впервые научно обоснована методика оздоровительной аэробики для повышения физической подготовленности студентов; 2. разработаны способы проведения занятий по оздоровительной аэробике с учётом уровня физического состояния и индивидуальных особенностей занимающихся; 3. предложена система оценки уровня физического состояния студентов. Рекомендации по использованию средств оздоровительной аэробики на учебных занятиях по физическому воспитанию, подобранных в соответствии с физической и технической подготовленностью занимающихся для коррекции уровня физического состояния за короткий промежуток времени. Разработана методика поэтапного применения средств оздоровительной аэробики по семестрам и годам обучения, которая способствует повышению эффективности занятий физическим воспитанием студентов.

Инновация в физическом воспитании необходима, потому что использование традиционных средств физического воспитания не обеспечивает в полной мере решения оздоровительных задач и, конечно же, поэтапное использование средств оздоровительной аэробики на базе компьютерных технологий способствует значительному улучшению показателей физической подготовленности и уровня физического состояния занимающихся. В настоящее время накоплен убедительный материал о значимости двигательной активности для укрепления здоровья, профилактики сердечнососудистых заболеваний и удлинения трудоспособного периода жизни человека. Существует множество видов двигательной активности. По современным представлениям, человеку, не занятому физическим трудом, необходима «аэробная физическая тренировка» — способ снабжения тканей кислородом и повышения его потребления; должны работать группы крупных мышц, но без перенапряжения. В современной литературе по физической культуре называются 4 «кита» аэробики: ходьба, бег, плавание, велосипед. Все эти 4 вида активности дают одинаковый тренировочный эффект, можно выбирать те виды (или комбинации), которые

доставляют большее удовольствие, соблюдая 3 главных принципа: 1) частота тренировок; 2) длительность тренировки; 3) интенсивность. Строгое определение максимального потребления кислорода проводится при дозированных нагрузках специальными газоанализаторами, на практике чаще высчитывается по эквивалентам работы. Таким образом, под оздоровительной физической тренировкой понимают систему специально организованных форм мышечной деятельности, направленных на достижение должного уровня физического состояния, обуславливающего оптимальную физическую работоспособность и стабильное здоровье. Максимальный оздоровительный эффект наблюдается лишь при использовании физических упражнений, рационально сбалансированных по направленности, мощности и объёму в соответствии с индивидуальными возможностями занимающихся. В связи с этим оценка функциональных возможностей и физической подготовленности организма — неотъемлемое условие правильного дозирования физических нагрузок. В нашей стране ответственность за обеспечение своего здоровья вменяется индивидууму. Оздоровительная физическая культура отдаёт дань моде. Среди мужской части населения предпочтение отдаётся системе бодибилдинга, среди женской — шейпингу, оздоровительной аэробике. «Женская гимнастика», по сути, представляет из себя художественную гимнастику, но без спортивной направленности и больших нагрузок, проводимая в оздоровительных целях. Достаточно много работ исследователей посвящено оздоровительному эффекту таких традиционных видов физической активности как бег, ходьба, плавание, однако, в последнее время появились и разработки по использованию в оздоровительных целях атлетической гимнастики и шейпинга. Всегда важно учитывать популярность и моду, особенно в занятиях с молодым контингентом. Физическая культура выполняет ряд функций. Одна из её функций состоит в том, что она удовлетворяет потребности общества в физической подготовленности людей к участию в производстве. Оздоровительная направленность физической культуры проявляется в укреплении и совершенствовании здоровья, продлении творческого долголетия. В процессе занятий физкультурой и спортом потребность в движении, в физической нагрузке возрастает. Регулярное удовлетворение этой потребности является фактором, стимулирующим психическую деятельность. Развитие современной техники улучшает и облегчает условия труда, при этом значительно сокращаются физические усилия. Таким образом, налицо противоречие между условиями жизни и двигательной активностью, необходимой для морфологического и функционального развития организма. Это противоречие способны решить физическая культура и спорт. Если человек не занимается физическими упражнениями, деятельность всех органов и систем организма ухудшается, он становится менее устойчивым к влияниям внешней среды.

Литература:

1. Нормуродов, А. Н. Жисмоний тарбия. Тошкент. 1998.
2. Юнусова, Ю. М. Теория и методика физической культуры. Ташкент. 2007.
3. Кошбахтиев, И. А. Основы оздоровительной физкультуры студенческой молодежи. Ташкент. 1994.

Использование информационно-коммуникационных технологий для развития творческих способностей ребенка в процессе профессиональной подготовки

Натчук Алёна Юрьевна, студент;
 Заворохон Василий Петрович, старший преподаватель
 Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишиме

Автор рассматривает особенности развития творческих способностей ребенка в процессе профессиональной подготовки при помощи инновационных технологий на примере работы со школьниками. Теоретическая часть работы рассматривает основные признаки информационно-коммуникационных технологий. В практической части четко отслеживается динамика развития творческих способностей учащихся при работе с интернет ресурсами.

Интерактивное взаимодействие учителя и учащегося заключается в усовершенствовании форм поведения и деятельности участников образовательного процесса. Основные признаки информационно-коммуникационных технологий: диалог, диалог нескольких учащихся, мыследеятельность, осмысление творчества, межсубъектные отношения, свобода выбора, создание ситуации успеха, позитивность и оптимистичность оценивания, рефлексия. [4] Мы считаем, что развитие познавательных способностей школьников зачастую зависит от их творческой деятельности. Дети учатся сравнению, обобщению, работе с интернетом, составлению таблиц, а также самостоятельно разработать план работы и выполнить его, нарабатывают умение переноса изученных ими примеров деятельности на решение других задач. [1]

Интерактивные методы обучения направлены на более широкое взаимодействие учеников как учителем, так

и друг с другом и на доминирование активности учащихся в процессе обучения. Место учителя в интерактивных уроках сводится к направлению деятельности учащихся на достижение целей урока. Учитель также разрабатывает план урока, то есть подготавливает различные задачи и упражнения, при выполнении которых ученик изучает материал. [2] (см схему 1)

Отметим, что на тех уроках, где используются информационно-коммуникационные технологии часто применяются различные задания и упражнения с элементами интерактивности. Интерактивные упражнения и заданий отличаются от обычных тем, что помимо закрепления уже существующих знаний, умений и навыков обучающийся получает новые.

В Лицее им. Е. Г. Лукьянец города Ишима мы провели открытый урок на тему «Функции денег» с учащимися 10 класса. Урок был проведен в классе экономического профиля.

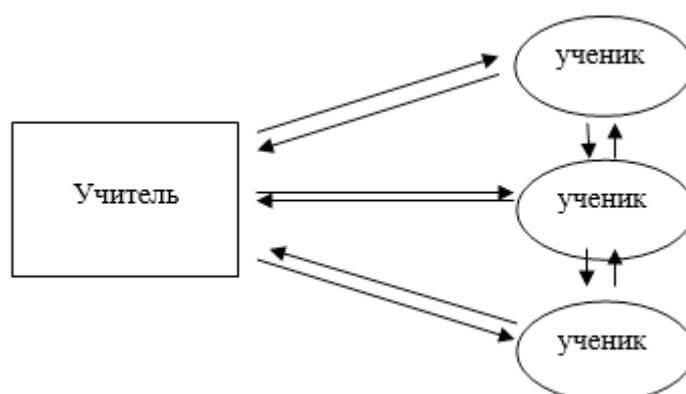


Рис. 1

На уроке мы с учащимися должны узнать существующие функции денег. Мы разделили класс на две группы. Задание урока было следующим: каждая группа должна найти информацию на поставленные мною вопросы при помощи сети интернет и составить ответ, затем сравнить полученные результаты в группах и с правильным вариантом. Отвечая на вопросы, ребята будут зарабатывать баллы. Победителем урока будет считаться та команда, которая набрала максимальное количество баллов.

Цель данного урока заключалась в том, чтобы при огромном количестве информации выбрать наиболее подходящую для ответа.

Также было выделено 3 основных задачи:

1. Формирование опыта учебной деятельности
2. Тренировка вербальной механической памяти

3. Формирование навыка сбора и обработки информации

Каждой группе был выдан следующий список вопросов:

1. Функция — это?
2. Дать определение понятию «функция денег»?
3. Существующие функции денег?
4. Какая функция денег является более значимой? Почему?

5. Напишите отличия между функцией «средство обращения» от функции «средство платежа»?

После того, как ученики в обеих группах нашли необходимую информацию и составили свои ответы на поставленные нами вопросы, мы сравнили их между собой и получили следующие результаты:

Таблица 1. Сводная таблица результатов деятельности учащихся [3]

№ вопроса	1 группа	2 группа	Верный ответ
1	Функция — это такое математическое понятие, которое показывает существующую связь между элементами множеств.	Функция — это деятельность или какая — то роль объекта в рамках системы, роль или значение чего-либо.	Так как функция — это такой термин, который имеет несколько значений. Изменение в одном элементе на прямую зависит с изменениями в другом. То обе команды получают по 1 баллу
2	Функции денег — это те функции, которые выполняют деньги в повседневной жизни человека.	Содержание денег как экономической группы проявляется в тех функциях, которые выражают внутреннее содержание денег.	Обе команды ответили верно и получают по 1 баллу.
3	Мера стоимости; Средство обращения; Средство платежа; Средство образования сокровищ; Мировые деньги.	Мера стоимости; Средство обращения; Средство платежа; Мировые деньги;	Так как 2 группа не назвала функцию «Средство образования сокровищ», то 1 группа получает 1 балл, а 2 получает 0 баллов.
4	Средство обращения	Средство обращения	Обе команды ответили верно и получают по 1 баллу.
5	Функция «средство обращения» — это участие денег в процессе обмена, а «средство платежа» — движение только денег.	Функция «средство обращения» — это участие денег в процессе обмена, а «средство платежа» — это движение денег не схожее с движением товара.	Обе команды ответили верно и получают по 1 баллу.

С поставленными задачами мы справились, так как на уроке наблюдался высокий интерес к выполнению заданий и к уроку в целом. В ходе урока учащиеся раскрывали свой творческий потенциал тем, что в процессе обучения получили не только теоретические знания, но и конкретные умения. Это именно то, что необходимо современным школьникам в формировании опыта продуктивной учебной деятельности. Ответы на вопросы мы активно обсуждали между собой, тем самым формируя вербальную механическую память. Сбор и обработка ин-

формации формируют у обучающихся усидчивость, внимательность и степень значимости поступающей информации.

По окончании урока, была проведена рефлексия, где капитаны каждой из команд выразили свои впечатления по проведенному уроку. В целом обучающимся очень понравилась работа с интернетом, так как поиск информации занимал не большое количество времени. Борьба за лидирующую позицию, мотивировала учащихся к более качественному выполнению задания.

Литература:

1. Азарова, Л. Н. «Как развивать творческую индивидуальность младших школьников». Начальная школа. — 1998 г. — № 4.
2. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
3. Борисов, Е. Ф. Экономическая теория: Учебник. — 3-е издание, перераб. и доп. — М.: Юрайт — Издат, 2005. — 399 с.
4. Кашлев, С. С. Технология интерактивного обучения студентов педагогике. — Минск: Беларуский верасень, 2005. — с. 160–163.

Формирование у будущих учителей изобразительного искусства художественно-конструкторских знаний и умений

Нурметов Мухтор Рустамович, преподаватель;

Рахимова Интизор Рустамовна, старший преподаватель

Хорезмский областной институт переподготовки и повышения квалификации народного образования (Узбекистан)

В педагогических вузах студенты — будущие учителя изобразительного искусства приобретают новые и совершенствуют прежние (приобретенные в школе) художественно-конструкторские знания и умения — в процессе изучения учебных предметов, специальных дисциплин, в том числе, — курса «Основы художественного конструирования». Поскольку регламент учебных занятий не столь обширен, проводятся внеаудиторные занятия по совершенствованию художественно-конструкторских знаний и умений будущих учителей изобразительного искусства. Однако на этих занятиях наблюдается недостаточное знание преподавателями педагогических основ решения проблемы: нет концептуально-педагогического, системно-процессуального, технологичного, интегрированного, преемственного и междисциплинарного, инновационно-творческого подходов; ослаблено внимание интеллектуально-творческому фактору в художественно-конструкторском творчестве — художественно-конструкторскому мышлению; приглушен ориентир студентов на адекватную будущую педагогическую практику в школе. Следует заметить, что ослаблена и словарная работа студентов по расширению необходимого понятийного пространства.

В решении проблемы концептуально важно выделить следующие позиции: формирование у будущих учителей изобразительного искусства художественно-конструкторских знаний и умений — фактор не только профессионально-личностного совершенствования, но и всестороннего развития личности (особенно на внеаудиторных занятиях по интегрированной программе; художественное конструирование — главный метод, важное средство и проектная основа дизайнерского творчества; в художественном конструировании присутствуют такие виды деятельности, как познавательная, интеллектуально-творческая, мыслительная, художественно-творческая, преобразовательная, ценностно-ориентационная, комму-

никативная; в нем главное — поиск художественно-конструкторских интеллектуально-творческих решений на основе специфического мышления, различных его видов и приемов; необходимы научно аргументированные педагогические основы решения проблемы на внеаудиторных занятиях с ориентиром на будущую педагогическую деятельность студентов.

Программа внеаудиторных занятий должна быть интеграционной — включать в себя основные художественно-конструкторские темы соответствующих учебных предметов и ориентир на предшествующие художественно-конструкторские знания и умения студентов (в школе), на использование этих знаний и умений в будущей педагогической практике. Программа должна акцентировать интеллектуально-творческий фактор — художественно-конструкторское мышление студентов, их творческую реализацию в этой сфере.

Формирование у будущих учителей изобразительного искусства художественно-конструкторских знаний и умений целесообразно осуществлять в такой системе: активизация интереса на профессионально-личностной мотивационной основе = углубленные знания основ художественного конструирования, в том числе, посредством словарно-понятийной работы = освоение художественно-конструкторских умений с приоритетом интеллектуально-творческого мышления — их совершенствование в художественно-конструкторской практике = педагогика приобщения школьников к художественному конструированию = отчет-зачет. С достижением у студентов критериев этих знаний и умений. Их основными критериями определяются следующие: I. Эмоционально-положительное отношение студентов к художественно-конструкторской деятельности, интерес к ней — на профессионально-личностном мотиве. II. Знание студентами теоретических основ художественно-конструкторского творчества. III. Освоение студентами художественно-кон-

структурских умений с приоритетом интеллектуально-творческих — художественно-конструкторского мышления, его видов. IV. Знание педагогических основ приобщения школьников к художественно-конструкторской деятельности. V. Работы по проблеме художественно-конструкторской деятельности: общереферативные, педагогические, методические, художественно-конструкторские.

Используются эффективные нетрадиционные инновационные — организационно-педагогические формы, методы, приемы и способы. Например: диалог, монолог, дискуссия, диспут, «синектика», «брейнсторминг», «Круглый стол» (обсуждение и защита собственных суждений, позиций, мнений). И др.

Интеллектуально-творческие художественно-конструкторские знания и умения совершенствуют такие методы и методические приемы, как: эвристический — поиск художественно-конструкторских идей, составление «банка идей»; метод «чернильных пятен» и «методика точки» (на воображение образа); импровизации — художественно-конструкторской (индивидуальной, коллективной); эвристического комбинирования; творческого поиска (по био- и техноаналогиям); творческого переключения и переопределения; пространственного сращивания; выявления визуального соответствия; создания образов воображения. И др.

Используются виды и методы мышления: словесно-логическое, наглядно-образное, наглядно-действенное, а также — теоретическое и практическое, логическое (аналитическое) и интуитивное, реалистическое, нереальное — аутистическое, продуктивное и репродуктивное, произвольное и произвольное мышления. Мышление побуждается мотивами и, безусловно, — эмоциями. Особенное внимание творческому мышлению, его новообразованию, целесмысловой направленности.

Используются разные виды художественно-конструкторского мышления: идейно-смысловое, образное, художественно-образное, логико-аналитическое, практическое, визуально-зрительное, композиционное, композиционно-конструктивное, пространственное, объемно-пространственное, художественное, эстетическое, а также — метафорическое, фантазийное, ассоциативное, интуитивное, импровизационное; и творческое воображение.

Студентам предлагаются различные виды интеллектуально-творческих работ по темам занятий: методологические, словарно-понятийные, информационно-познавательные, популярно-просветительские; по основам художественного конструирования; дизайнерскому творчеству; теоретико-практические по художественному конструированию, по изобразительному искусству в художественно-конструкторском контексте; эстетике в художественно-конструкторском творчестве; по художественно-ценностной ориентации в художественно-конструкторском творчестве; художественно-конструкторской новатике в дизайнерской деятельности;

национально-художественной орнаменталистике в художественном конструировании — художественном проектировании дизайнерских изделий; по видам художественно-конструкторского мышления; дидактические работы по художественному конструированию; рекомендательные материалы по художественному конструированию; теоретико-педагогические, теоретико-практические и методические работы по художественному конструированию в школе. И др. А также — художественно-конструкторские авторские работы (в рисунках, моделях, с обязательным их комментарием)

Проводятся теоретико-практические, конструкторско-творческие занятия на решение различных вариантов художественно-конструкторских задач (в том числе, индивидуальные, групповые и коллективные).

Художественно-конструкторские практические интеллектуально-творческие задачи имеют цель активизировать пространственное, объемно-пространственное, творческое мышление студентов посредством следующих методов: модульного, комбинаторики, аналогии, ассоциативного (например, на модель одежды). Особенно эффективны варианты таких заданий: найти третий вид по двум заданным; представить варианты применения формы данного объекта; выбор вариантов композиционного задания; по предложенному изображению (модели) нарисовать его детали; по деталям сделать изделие; для определенной модели придумать и нарисовать варианты ее отделки. И др.

Задания, активизирующие конструктивно-фантастическое восприятие и представления студентов: создание фантастических рисунков, художественной конструкции, фантастического образа; художественно-фантастического смылосодержательного образа; комплекса художественно-творческих образов посредством воображения в процессе восприятия, например, музыкального произведения (по требуемым алгоритмам). Полезны часы «свободного общения» по художественно-конструкторскому мышлению. Необходимы контрольно-итоговые зачетно-отчетные мероприятия: семинар — «Результаты внеаудиторных занятий по совершенствованию художественно-конструкторских знаний и умений» (с целевым «мозговым штурмом» по контрольным вопросам, с «защитой» студентами своих работ, в том числе, дизайнерских, их художественно-конструкторской основы); студенческая конференция — «Конференция будущих учителей изобразительного искусства — художников — конструкторов — проектировщиков — дизайнеров» (на основе лучших интеллектуально-творческих и художественно-конструкторских работ студентов).

Практика показала, что формирование у будущих учителей изобразительного искусства художественно-конструкторских знаний и умений, их совершенствование в условиях внеаудиторных занятия, по четко интегрированной программе, в логико-педагогическом системно-структурном порядке, на основе современных концептуально-педагогических, педагогически-действенных теоретических и практических ориентирах, правомерных

методических приемах и способах педагогически эффективно и оптимально-результативно. Достигаются критерии художественно-конструкторских знаний и умений будущих учителей изобразительного искусства.

Литература:

1. Саламатова, С. М. Формирование у студентов конструктивных знаний и умений в процессе трудовой подготовки на художественно-графических факультетах педагогических институтов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — М., 1989. — 17 с.
2. Рузиев, Э. И. Графическая подготовка в системе непрерывного образования Республики Узбекистан. — Ташкент: Фан, 2003. — 168 с.
3. Радчук, Л. И. Основы художественного конструирования: Учебное пособие для вузов. — М.: Легпромбытиздат, 1989. — 160 с.
4. Кондратьев, А. М. Формирование художественно-конструкторских понятий у детей в кружках «Юный дизайнер» // Техническая эстетика, 1988, № 1. — с. 11–12.
5. Григорьев, Э. П., Заец Р. В., Моляко В. А. Психологические аспекты художественного конструирования. — Киев, 1985. — 138 с.

Обеспечение гарантий качества образования в вузе с привлечением студенчества

Павлюченко Анна Васильевна, аспирант
Сочинский государственный университет (Краснодарский край)

Сегодня, категория «качество» является системным, фундаментальным определением стратегии развития экономики страны, ее социальной системы и социальной политики в целом.

Интенсивное развитие и изменение образовательных технологий, модернизация в системе профессионального образования приводит к тому, что российским учебным заведениям приходится уделять больше внимания вопросам качества и эффективности своей деятельности. На уровне государства данные задачи постановлены в таких государственных документах, как «Концепция развития образования РФ до 2020 г.», «Приоритеты развития образования в Российской Федерации», «Национальной доктрине образования в Российской Федерации».

Внедрение в образовательную деятельность внутри-вузовских систем управления качеством в соответствии с требованиями международных стандартов позволило ввести понятие качество как «совокупность свойств и характеристик изделий или услуг, обеспечивающих удовлетворение обусловленных или предполагаемых потребностей». Сегодня мы рассматриваем образование как услугу, следовательно, потребителями в первую очередь становятся студенты, помимо их родителей и государства.

Авторы многих концепций профессионального образования (Т. Ю. Ломакина, О. Г. Прикот и др.) считают, что качественное образования возможно лишь в случае удовлетворения запросов студентов, как главного действующего лица. Соответственно, назрела необходимость изменения идеологии управления качеством образования в вузе и включения в данную деятельность студентов.

Необходимость создания внутренних систем оценки удовлетворённости студентов условиями и результатами обучения подчеркивает и Президент РФ В. В. Путин (Поручение президента 1148 п.2 от 22 мая 2014 года). Результаты этой оценки в дальнейшем будут учитываться в системе показателей эффективности деятельности образовательных организаций высшего профессионального образования. Это указание президента опирается на закон «Об образовании в Российской Федерации», в соответствии с которым, студенты становятся полноправными участниками управления образовательной организацией (273 — ФЗ, статья 26) и имеют право на участие в формировании содержания своего профессионального образования (273-ФЗ, статья 34).

Несмотря на содержательность нормативной базы, достаточно солидный научный и технологический задел в разработке систем управления качеством образования, следует отметить, что, во-первых, действующие системы менеджмента качества, будучи перенесенными из производственной сферы, отличаются высокой формализованностью и административным характером, противоречащими гуманитарной природе образования; во-вторых, в системах менеджмента качества не предусмотрены механизмы мотивации преподавателей и студентов к участию в управлении качеством образования, несмотря на то, что провозглашается принцип вовлеченности персонала.

Таким образом, с целью построения системы гарантий качества образования на основании запроса студента как потребителя услуги, а также модернизации образовательной среды на основе стандартов и инструментов ме-

неджмента качества за счет увеличения инициативности студентов в участии повышения качества образования в вузе, на наш взгляд, необходимо:

1. Обеспечить развитие студенческой инициативы в реализации системы управления качеством образования.

Болонский процесс придал особое значение вовлечению студентов в процессы гарантии качества высшего образования. Управление качеством образования невозможно без заинтересованного участия студентов, для которых освоение профессиональных образовательных программ является серьезным жизненным проектом.

Как выяснилось из опросов, студенты не готовы управлять качеством своего образования. Анкетирование показало, во-первых, студенты не имеют достаточного уровня знаний о качестве и роли участия студентов в нем. Во-вторых, студенты не мотивированы для участия в управлении качеством образования. В-третьих, считают, что не имеют необходимых личностных качеств и управленческих навыков: организаторских способностей, умения вести диалог с руководством и преподавательским составом, отстаивать свою точку зрения.

Для решения данной задачи необходимо провести обучение по программе «Развитие студенческой инициативы». Главный принцип образовательной программы, включающей студентов в оценку качества образования, — «начинай с себя!». На занятиях студенты на себе испытывают инструмент оценки (самооценку) как способ управления позитивными изменениями и развитием. Определяют собственные образовательные цели, мотивацию к обучению, формат ожидаемых результатов для себя и для окружающей среды. Идет развитие потребности, способности, решимости к управлению качеством образования. Когда студенты понимают смысл оценки, осуществляется переход к обучению инструментам оценки. Студенты изучают нормативно-правовую базу по вопросам качества образования, методологию участия обучающихся в оценке условий и результатов обучения, мировой опыт и успешные отечественные практики.

Необходимо отметить, что процесс обучения в области качества должен являться непрерывным процессом, сопровождающим все этапы создания и дальнейшего совершенствования системы обеспечения гарантий качества образования в вузе с привлечением студенчества.

2. Включить в процесс обеспечения выполнения гарантий качества образования студента как участника и эксперта по мониторингу образования на основе стандартов и инструментов менеджмента качества.

С этой целью в университете создается внутривузовский студенческий совет по качеству, задачами которого являются: мониторинг качества подготовки специалистов; анализ обеспечения качества образовательной деятельности; анализ состояния процессов образовательной деятельности в вузе, определение направлений их развития и совершенствования; оптимизация учебного процесса.

Деятельность студенческого совета по качеству разворачивается в едином культурно-образовательном пространстве. Взаимодействие студентов, педагогов и администрации вуза развивают такие организационно-управленческие отношения, которые основаны на принципах добровольности и партнерства путем соединения субъекта и объекта управления на основе добровольного делегирования полномочий. В такой образовательной среде разрушаются устойчивые стереотипы высшего образования — стереотип об автономности администрации, преподавателя и о пассивной позиции студента в образовательном процессе.

Работа студенческого совета по качеству ведется по плану, утверждаемому на учебный год и составляемому с учетом основных мероприятий, установленных в Плане разработки, внедрения, поддержания и совершенствования СМК и Программы развития. Заседания студенческого совета по качеству протоколируются.

Проведение мониторинга студентами и сопровождение его в качестве экспертов обладает значительным развивающим потенциалом, так как обеспечивает: понимание значения качества образования для развития человека, общества и государства; установление партнерских отношений между студентами и преподавателями; формирование осознанного отношения к стандартам осваиваемой профессии; самостоятельное прогнозирование образовательной и впоследствии карьерной траектории.

Данный подход ориентирован на создание системы управления качеством образования, которая предусматривает регулирование процесса на основании оценивания его состояния по специально разработанным студентами критериям качества на основе стандартов и инструментов СМК для всех компонентов самого процесса.

3. Внедрить сбалансированную систему показателей (ССП) качества образования (разработанную студентами на основе стандартов и инструментов менеджмента качества)

Процессы обеспечения качества образования в обязательном порядке должны включать в себя политику, миссию, утверждение и оценку программ, в разработке которых должны принимать участие студенты. Студенты должны иметь возможность высказывать свое мнение о качестве преподавательского состава, о предоставляемых им услугах и удовлетворенности качеством образования.

Риски привлечения студентов к оценочным процедурам снимаются, если, во-первых, реализованы первых два этапа — обучающиеся уже знают современные проблемы формирования содержания образования, требования к образовательным программам, во-вторых, для анкетирования обучающихся используются правильно подобранные вопросы, направленные не столько на оценку преподавателя, сколько на оценку содержания обучения, условий его усвоения, удовлетворенности учебным процессом.

Для реализации данной задачи по управлению качеством образования необходимо создать комплексную систему оценки качества образования и удовлетворенности студентов, построить логически обоснованную систему экспертно-аналитических моделей, позволяющих учесть требования всех субъектов. Модели должны определять наиболее целесообразный сценарий развития вуза, реализуя принцип постоянного улучшения.

4. Организовать реализацию процессного подхода в обеспечении гарантий качества и распределение ответственности в процессах управления качеством образования с использованием информационно-технологической поддержки.

Преимущество процессного подхода состоит в непрерывности управления, которое он обеспечивает на стыке отдельных процессов в рамках их системы, а также при их комбинации и взаимодействии.

Систематическое выявление и менеджмент процессов, реализуемых в образовательной организации, и их взаимосвязей понимаются в международной системе качества как процессо-ориентированный подход. При этом каждый процесс рассматривается как система, следовательно необходимо четко определить и измерить входные данные и результаты процесса; определить потребителей процесса, изучить их удовлетворенность результатами процесса; установить взаимодействие данного процесса с остальными процессами вуза; определить полномочия, права и ответственность сторон, участвующих в управлении; при проектировании процесса определяется его ресурсное обеспечение.

Данный процесс документируется, устанавливаются владельцы из числа инициативных студентов. Таким образом, при назначении владельцев процессов реализуется такой принцип менеджмента качества, как лидерство. Все разработанные документы СМК: Положение о студенческом совете по качеству, документированные процедуры, касающиеся деятельности повышения качества образования должны быть утверждены ректором и введены в действие.

Литература:

1. Аналитический отчет по результатам мониторингового исследования участия российских вузов в Болонском процессе — http://www — Study_Cirkon_2006.pdf.
2. Дрейзис, Ю.И., Коваленко В.В., Макарова И.Л., Сидоров В.Н. Управление качеством (Всеобщий менеджмент качества и его применения в образовательных учреждениях). Учебное пособие. Изд-во РИЦ СГУ, г. Сочи, 2013 г.
3. Отчет о проведения исследования «Болонья глазами студентов и аспирантов»/Национальный фонд подготовки кадров. Государственный университет — Высшая школа экономики. — М.: 2007 г.
4. Сайт Президента РФ <http://www.kremlin.ru/assignments/21112>
5. Соболев, В. С., Степанов С. А. Концепция, модель и критерии эффективности внутривузовской системы управления качеством высшего профессионального образования. — Университетское управление, 2004. — N 2 (31).
6. Трайнев, В. А. Менеджмент и маркетинг в образовании, науке и производстве и его информационное обеспечение: (методология и практика) / В. А. Трайнев, С. А. Дмитриев, И. И. Пинчук. — М.: «Дашков и К», 2008
7. Факторович, А. А. Роль студентов в управлении качеством образования в вузе // Известия Южного федерального университета. Серия Педагогические науки. — 2010 — № 9.

Для эффективного управления владелец процесса должен четко определять его входные и выходные данные. Имея дело с различными процессами, владелец процесса одновременно является поставщиком и потребителем материальной и информационной продукции. В информационном плане как потребитель он формирует собственные требования к продукции, а как поставщик оценивает требования заказчика и документирует свою деятельность так, чтобы эти требования были удовлетворены. Задача состоит в том, чтобы в документации СМК риск проявления несоответствия продукции требованиям качества был сведен к минимуму. С этой целью необходимо использовать информационные средства: разработать и поддерживать информационный корпоративный портал студенческого совета по качеству образования; разработать и поддерживать инфо-сервисы обработки инцидентов; развернуть корпоративную версию BusinessStudio.

Привлечение студенчества в процесс создания и внедрения внутривузовской системы менеджмента качества, построенной на основе стандартов и инструментов СМК путем организации взаимодействия между основными субъектами образовательного процесса (преподавателями, студентами, руководством вуза) способствует с одной стороны стимулированию обучения, и с другой стороны противодействию учащихся к своему обучению и личностному развитию.

Таким образом, система менеджмента качества выступает как основа, как развивающая среда, как движущий механизм реализации инновационных процессов, позволяющих кардинально осуществлять обновления, ведущие к улучшению и повышению качества образования. А участие студентов в обеспечении гарантий качества образования, целенаправленном управлении процессом своего профессионального развития, формировании содержания профессионального образования ведет к удовлетворенности условиями и результатами обучения, и является эффективным средством повышения качества подготовки специалистов и, следовательно, качества образования в вузе в целом.

Технология измерения уровней сформированности когнитивных и профессиональных компетенций студента по дисциплине «Экономика организации»

Пантелеева Зинаида Валентиновна, преподаватель экономических дисциплин
Южно-Уральский государственный университет

В рамках концепции компетентностного подхода результатом образовательного процесса признаётся компетентность, она рассматривается как личностная характеристика, позволяющая студенту успешно решать личностно и профессионально значимые задачи. В связи с чем образование получает направленность на обобщённые и универсальные знания, на формирование общей культуры и на развитие обобщённых способов мышления и деятельности, т.е. на фундаментальность. Предлагаемая концепция позволяет обосновать стратегии и тактики формирования и развития интеллекта, необходимые для формирования фундаментальных знаний с помощью новых технологий обучения. Исследования образовательного процесса в контексте реализации компетентностного подхода указали на необходимость разработки и актуализации условий для развития потенциала образовательной деятельности, способной развить компетентность как результат.

Организация образовательной деятельности как условие развития компетентности предполагает качественные изменения педагогической деятельности. Она преобразуется в деятельность по проектированию и организации психолого-педагогических условий образования личности, развитию способностей к самообразованию. Студент соответственно рассматривается как субъект, приобретающий образование через личностное развитие, в ходе которого он образует (творит) и образовывает (развивает) интеллект. Образование представляет собой процесс взаимодействия человека с интеллектуальной средой, в ходе которого происходит развитие интеллектуального потенциала личности. Задача такого образования — создание оптимальной среды для воспитания гибкого многогранного мышления, освоения научно-информационной базы и современной методологии осмысления действительности, формирование внутренней потребности в непрерывном саморазвитии и самообразовании.

Решение поставленной задачи в новых условиях способствует формированию когнитивной компетенции. Когнитивная компетенция — это способность (готовность) к осуществлению различных видов познавательной деятельности и решению разнообразных житейских и профессиональных проблем на основе саморазвития, оценки своих знаний и возможностей их применения. Таким образом, когнитивная компетенция, являясь продуктом обучения студента, представляет следствие его развития и саморазвития.

Развитие когнитивных способностей представляется нам предпосылкой к формированию когнитивной компетенции. Когнитивные способности являются свойствами

человека, которые являются условием успешного осуществления отдельных этапов когнитивного процесса как процесса оперирования знаниями. При освоении любой профессиональной деятельности когнитивные способности включаются в более сложную функциональную систему, которая взаимосвязана с реальной структурой деятельности и структурой знаний, организуя вместе с ними метасистему. Образующая метасистема определяет профессиональную компетентность любого специалиста, при этом когнитивные механизмы, к которым относится переработка профессиональной информации, являются ключевыми в профессиональном становлении любого специалиста.

Федеральные государственные образовательные стандарты регламентируют реализацию метасистем в каждой учебной дисциплине или профессиональном модуле. Метасистема учебной дисциплины «Экономика организации» включает компетентностный подход (процесс).

Когнитивные компетенции

Знания: З (1) основные термины и определения в области экономики организации; З (2) основные показатели эффективности хозяйственной деятельности организации.

Умения: У (1) проводить экономический анализ и рассчитывать основные технико — экономические показатели работы предприятия; У (2) рассчитывать рентабельность организации; У (3) рассчитывать цены на продукцию.

В процессе освоения когнитивных компетенций развиваются когнитивные способности, которые являются условием успешного осуществления отдельных этапов когнитивного процесса, как процесса оперирования знаниями. Они предопределяют свойства человека, к ним относятся общие компетенции:

– ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;

– ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;

– ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;

– ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития;

– ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности;

– ОК 6. Работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями;

- ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий;
- ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации;
- ОК 9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

При освоении любой профессиональной деятельности когнитивные способности включаются в более сложную функциональную систему, которая взаимосвязана со структурой деятельности и структурой знаний, организуя метасистему — она определяет профессиональную компетентность любого специалиста. При изучении дисциплины

должны быть определены профессиональные компетенции, ПК 3.1. Участвовать в планировании основных показателей деятельности организации; ПК 3.4. Контролировать ход и оценивать результаты выполнения работ исполнителями. Результатом метасистемы учебной дисциплины «Экономика организации» является курсовая работа, экономическая часть выпускной квалификационной работы в рамках государственной итоговой аттестации, а так же освоение профессионального модуля «Организация деятельности структурного подразделения организации» на базе знаний вышеуказанной дисциплины.

Графически уровни сформированности компетентного подхода, при освоении учебной дисциплины «Экономика организации», можно отразить следующим образом (рис.1, табл. 1):



Рис. 1. Метосистема учебной дисциплины «Экономика организации»

Таблица 1. Матрица освоения учебной дисциплины «Экономика организации»

Наименование тем учебной дисциплины	Знания	Умения	Общие компетенции	Профессиональные компетенции
	З (1); З (2)	У (1); У (2); У (3)	ОК 1–9	ПК 3.1; ПК 3.4
1. Введение	З (1)		ОК 1–9	
2. Основные средства	З (1); З (2)	У (1)	ОК2,3,4,5	ПК 3.1
2. Капитальные вложения	З (1)		ОК2,4,5	
3. Оборотные средства	З (1); З (2)	У (1)	ОК2,3,4,5	ПК 3.1
4. Кадры организации	З (1)		ОК2,4,5	
5. Формы и системы оплаты труда	З (1); З (2)	У (1)	ОК2,3,4,5	ПК 3.1
6. Издержки производства	З (1); З (2)	У (1); У (3)	ОК2,3,4,5	ПК 3.1
7. Ценообразование	З (1); З (2)	У (1); У (3)	ОК2,3,4,5	ПК 3.1
8. Показатели результативности деятельности организации	З (1); З (2)	У (1); У (2)	ОК2,3,4,5	ПК 3.1
9. Курсовое проектирование	З (1); З (2)	У (1); У (2); У (3)	ОК 1,2,3,4,5, 6,7,8,9	ПК 3.1; ПК 3.4
10. Дифференцированный зачет	З (1); З (2)	У (1); У (2); У (3)	ОК 1,2,3,4,5, 6,7,8,9	ПК 3.1; ПК 3.4

Главным результатом учебной деятельности в рамках рассматриваемой технологии обучения является формирование у студента теоретического сознания и мышления, детерминирующего характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. В свою очередь формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности. Рассматриваемая модель организации учебно-познавательной деятельности как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. Для достижения любого уровня усвоения студент должен осуществить учебную деятельность, состоящую из трех видов действий: ориентировочной основы действия, исполнительских действий и контрольных действий. Ориентировочная основа деятельности включает

два процесса: планирование и контроль. Планирование заключается в получении знаний обо всех компонентах деятельности: предмете, продукте, средствах, действиях. Контроль сводится к проверке соответствия исполнения ориентировочной основе действия. Корректировка означает возврат к тем или иным исполнительным или ориентировочным действиям.

В связи с вышесказанным актуальным представляется изучение способов формирования и развития когнитивного компонента, а также методов оценки и измерения уровня их сформированности на основе технологии контроля знаний в соответствии с принципами системно-деятельного подхода к обучению мыслительностной методологии, что отражает технологизацию учебного процесса любой дисциплины (предмета) (табл. 2–5).

Таблица 2. Пример освоения когнитивных компетенций

Показатели	I уровень	II уровень	III уровень
Знание	Основные термины и определения в области экономики организации		
Уровень освоения	Воспроизводит понятия об основных средствах, оценки их стоимости амортизации, износе	Объяснить понятия и термины к теме основные средства, их классификацию и взаимосвязи (включает в себя I и II)	Сопоставляет и выстраивает взаимосвязи понятий и терминов темы основные средства, четко их обосновывает. (включает I, II и III уровни)
Задания для освоения	Дать определение экономических категориям	Задание I. Дать определение экономическим категориям. Задание II. Ответить на теоретические вопросы	Задание I. Дать определение экономическим категориям. Задание II. Ответить на теоретические вопросы. Задание III. Определить пути улучшения использования основных средств

Таблица 3. Пример уровней освоения когнитивных способностей

Проверяемые общие компетенции (ОК)	Уровневые показатели сформированности ОК в процессе учебной деятельности на занятии			Формы контроля
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень	
ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество.	Выполняет задание по самостоятельной работе, но при этом ответы не полные, имеются ошибки. Выполнено задание	Выполняет задание по самостоятельной работе, ответы правильные, четкие. Выполнено задание	Самостоятельно выполняет задания по самостоятельной работе, ответы полные, присутствует элемент творчества. Выполнено задание	Деятельность по выполнению самостоятельной работы
ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.	Имеет представление о поиске информации необходимой для выполнения самостоятельной работы. Защита самостоятельной работы не полная имеются ошибки.	Точно и правильно, по заданному алгоритму, осуществляет поиск информации и выполняет самостоятельную работу. Защита самостоятельной работы четкая	Самостоятельно осуществляет поиск информации, для эффективного выполнения самостоятельной работы. Защита самостоятельной работы полная с использованием профессионального языка.	Отчет по самостоятельной работе

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.	Имеет представление о программе «Word» и др. источниках, их возможностях, для выполнения самостоятельной работы.	Точно и правильно, по заданному алгоритму, осуществляет поиск информации в программе «Word» и др. источниках выполняет самостоятельную работу.	Самостоятельно осуществляет поиск информации в интернет источниках и программе «Word» для эффективного выполнения самостоятельной работы.	Деятельность с использованием ИКТ
---	--	--	---	-----------------------------------

Таблица 4. **Фрагмент самооценки сформированности компетентностного подхода обучающихся по учебной дисциплине «Экономика организации»**

Наименование разделов и тем	Знания		Умения			Профессиональные компетенции		Общие компетенции			
	З (1)	З (2)	У1	У2	У3	ПК3.1	ПК3.4	ОК	ОК	ОК	ОК
Раздел I Материально -техническая база организации	1	1	1			1		1	1	1	1
Тема 1 «Основные средства»	1	1	1			1		1	1	1	1
СР 1	1										
СР2	2										
ТО 1	1										
ПР1		1	1			1		1	1	1	1

Таблица 5. **Фрагмент сформированности компетентностного подхода обучающимися при изучении учебной дисциплины «Экономика организации»**

Ф. И. О.	Раздел 1				Раздел 2				Раздел 3				Курсовое проектирование						
	З1	З2	У1	ПК 3.1	З1	З2	У1	ПК 3.1	З1	З2	У2	У3	З1	З2	У1	У2	У3	ПК 3.1	ПК 3.4
Иванов И. И.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Внедрение компетентностного подхода (метасистемы) позволило создать кейс студента, в котором сформированы уровни компетентностного подхода. Разработаны и внедрены технологии измерения уровней, сформиро-

ванных когнитивных и профессиональных компетенций по учебной дисциплине «Экономика организации». Разработаны фонды оценочных средств с разбивкой по уровням, определены самооценка и оценка полученных результатов.

Литература:

1. Карташова, В.Н., Приходько, А.В. Экономика организации (предприятия) [Текст]: Учебник для средних специальных учебных заведений/ В.Н. Карташова, А.В. Приходько. — М.: Приор-издат., 2006.
2. Пантелеева, З.В., Учебное пособие для студентов «Экономика организации» [Текст]/ З.В. Пантелеева. — Челябинск: ТК ЮУрГУ, 2013.
3. ФГОС СПО «Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров»
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Cloud Computing in Education

Поздеева Галина Петровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Pozdeeva Galina Petrovna, senior teacher;
National Research Tomsk Polytechnic University

Today's IT professionals in educational institutions need to respond quickly to increasing demands from students and faculty, while coping with fixed or declining budgets and staff. In this challenging environment, cloud-based computing has become an increasingly attractive option for delivering education services more securely, reliably, and economically. [1]

National Research Tomsk Polytechnic University (NR TPU) as well as many other research universities continues to lead the way in networking adopting cloud computing for delivering educational services to maintain their expertise in hosting computing resources for research and teaching purposes. One of the uses of cloud computing which is the application of institutional learning management system (LMS) in the cloud.

«The Cloud» is a metaphor for the Internet while «in the Cloud» is popularized to refer to software, platforms and infrastructure that are sold «as a service», i.e. remotely through the Internet [2]. In other words, cloud computing is a model for enabling convenient, on-demand network access to a shared pool of configurable computing resources (e.g., networks, servers, storage, applications, and services) that can be rapidly provisioned and released with minimal management effort or service provider interaction.

The major models of Cloud computing service are known as software as a service, platform as a service, and infrastructure as a service.

There are two basic types of cloud infrastructures: internal and external. In an internal cloud, servers, software resources, and IT expertise are used inside the school system to build a scalable infrastructure that meets cloud computing requirements. In an external cloud, service providers sell on-demand, shared services to a school. IT support, services, and expertise are included in the package; the school needs to run only the provided applications and services. [3]

Leading cloud providers have recognized the importance of adjusting their computing services specifically to the needs of educational institutions. These include customized software packages at low prices that more institutions can afford. Some of the most widely used educational platforms are listed below:

- Microsoft Office 365 Education, a cloud-based communication and collaboration tool is currently used by 110 million students, faculty and staff (March, 2014);
- 72 of the top 100 U. S. Universities used Google Apps for Education in 2012, while Chromebooks entered 2000 schools in 2013;
- The global community of AWS education services has reached the number of 2,400 schools in 2013.

Cloud Learning Environments (CLEs) are gradually gaining ground over traditional Learning Management Systems (LMS) by facilitating the lone or collaborative study of user-chosen blends of content and courses from heterogeneous sources, including Open Educational Resources (OER).

Web 2.0 offers new opportunities for e-learning, through the provision of open and reusable tools and services. Learners are enabled to assemble their Personal Learning Environment (PLE) by aggregating Web 2.0 resources in order to reach their learning goals. In addition, the cloud offers an abundant amount of services for building adaptive and customizable Cloud Learning Environments (CLEs).

The Cloud Learning Environment (CLE) extends the PLE by considering the cloud as a large autonomous system not owned by any educational organisation. In this system, the users of cloud-based services are academics or learners, who share the same privileges, including control, choice, and sharing of content on these services. This approach has the potential to enable and facilitate both formal and informal learning for the learner. It also promotes the openness, sharing and reusability of learning resources on the web. [4]

The role of cloud computing at university education cannot be underestimated. The university can make important gains by making reasonable use of the following advantages of cloud computing systems:

- Accessibility: any data stored in the cloud can easily be accessed from almost any device including mobile devices such as phones or tablets. Lesson plans, labs, grades, notes, PowerPoint slides — just about anything digital that you use in teaching is easily uploaded and accessed anytime;
- Assignments: the cloud allows teachers to post assignments online. Students are able to access these assignments, complete them, and save them in a folder to be reviewed later;
- Back-Up: an important function of the cloud is that it automatically saves content, making it impossible to lose or delete any valuable material. This means that even if a computer crashes, all documents and content will remain safe, saved, and accessible in the cloud. Moreover, your data, content, information, images — anything you store in the cloud usually requires authentication (ID and password, for example) — so it is not easily accessible by anyone;
- Collaboration: as the cloud allows multiple users to work on and edit documents at the same time, it enables effortless sharing and transmission of ideas. With this feature, group projects and collaborative lesson plans can be optimized for both teachers and students;

- Storage: the cloud allows its users to store almost all types of content and data including music, documents, eBooks, applications, photos, and much more;
- Resource and Time Conscious: with the availability of content online, it is no longer necessary for teachers to spend time and resources printing or copying lengthy documents or lesson plans. Now, students are able to access homework assignments, lesson notes, and other materials online;
- Shareability: the ability to share some or all of your files that you have stored in the cloud while working on an instructional assignment with other teachers that eliminates the necessity to carry flash drives. All you need is just to send a link to the file (s) destination;
- Trackability: the ability to change back a lesson as cloud computing will save multiple revisions and versions of a document so that you can chronologically trace back the evolution of an item;
- Streamlined workflow: workflow can be tracked using various analytical tools to see how often files are accessed, busiest times of the day and days of the week, etc;
- Short learning curve: it does not take long — a few hours (if that) — to learn how to manage digital documents in the cloud;
- Cost savings in terms of buying, leasing, and maintaining photocopiers and printers, ink cartridges, and paper;
- Return-on-investment by not needing to invest in purchasing, housing, and maintaining servers, software, and related IT items, such as flash drives, etc. [5]

Among the potential drawbacks of cloud computing experts name:

- Lack of teachers' and students' confidence in using new technologies for educational needs;
- Low speed or lack of the Internet can affect the work in a cloud;
- Not all application run in cloud;
- Risks related to data protection and security;
- Standards adherence;
- Not all educational platforms are free.

Except the potential subjective drawbacks mentioned above, the issue of data security can become a major concern in cloud computing. Institutions may consider that their data is more secure if it is hosted within the institution. Transferring data to a third party for hosting in a remote data centre, not under the control of the institution and the location of which may not be known presents a risk. Strict data protection laws in the European Union restrict the storage of personal data to certain countries with which agreements have been signed. Some cloud providers now provide guarantees in their contracts that personal data will only be stored in par-

ticular countries. The primary risk here is that there will be a breach of confidentiality which involves a student (or member of staff) suing the institution, leading to high costs and adverse publicity. Besides, while high service availability is one of the main benefits of cloud computing there is a possibility that particularly high profile providers are at greater risk of threats such as denial of service attacks than individual institutions. It has been suggested that the provision of cloud services through a single provider is a single point of failure and that it would be better to contract more than one cloud provider in order to minimize risk. Unsolicited advertising is another risk when cloud providers attack target users with unsolicited email or advertising. This is illegal in areas such as the European Union, and institutions must take steps to ensure this does not happen as there are high penalties for breaches. In addition the accumulation of usage data by the providers may be of value for onward selling to third parties, though it may be anonymised. The inclusion of appropriate clauses in the contract may minimize the risk of abuse.

Companies such as Google and Microsoft allow institutions to cobrand their cloud products. There may be a risk in associating an institution too closely with these companies whose popularity is variable with users. Probably of greater risk however is that an institution will become "locked-in" to the products of a particular provider. There are significant costs in migrating from any widely used system. While some providers make claims about the interoperability of their products it is rarely easy to transfer content from one system to another. Institutions which start to integrate business or educational processes with the cloud systems will find it even more difficult to migrate. If a better rival product emerges or the cloud provider decides to impose or increase charges on institutions it may be too late to change.

Although still quite a vague term for some, cloud computing is definitely one of the major innovations that entered worldwide classrooms in recent years. With the ability to cut IT costs and at the same time create a modern collaborative environment, educational institutions can see some important benefits from moving to the cloud. Modernizing learning processes and introducing the latest technologies in classrooms encourage students to develop skills and knowledge necessary for achieving their academic and professional goals. From this perspective, it is obvious how valuable a resource the cloud is in the education sector. Together with other forms of technology implementation, the cloud can substantially increase learning opportunities for students all over the world, and eventually contribute to equipping future generations with skills and competences necessary for international career advancements. [6]

References:

1. Industry Solutions. Cloud Computing in Education. (Retrieved from: http://www.cisco.com/web/strategy/education/cloud_computing.html)
2. Wikipedia. Cloud computing. 2014 [cited 2014 17 May]. (Retrieved from: http://en.wikipedia.org/wiki/Cloud_computing#cite_note-1)

3. Mikroyannidis, Alexander (2012). A semantic framework for cloud learning environments. In: Chao, Lee ed. Cloud Computing for Teaching and Learning: Strategies for Design and Implementation. Hershey, PA: IGI Global, pp. 17–31.
4. Malik, 2009 — Malik, M. (2009, 22–01–2010). Cloud learning environment — What it is? (Retrieved from <http://edublend.blogspot.com/2009/12/cloud-learningenvironment-what-it-is.html>)
5. Diane W. Six Advantages of Cloud Computing in Education. April, 2013 (Retrieved from: <http://www.pearsonschools.com/blog/?p=1507#sthash.1rpF1TY9.L3lb3gMi.dpbs>)
6. Cloud Computing in Education. Introducing Classroom Innovation. March, 2014 (Retrieved from: <http://www.crucial.com.au>)
7. Асадуллина Лилия Ильгизовна, Диденко Анастасия Владимировна СРЕДСТВА ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ Адрес статьи: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2010_1-2_02.pdf Источник: Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2010. № 1 (5): в 2-х ч. Ч. II. С. 14–17. ISSN 1997–2911.
8. Асадуллина Лилия Ильгизовна, Гольшева Мария Дмитриевна, Диденко Анастасия Владимировна, Власова Марина Владимировна E-LEARNING И ДИСТАНЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ Адрес статьи: http://scjournal.ru/articles/issn_1997-2911_2011_4_12.pdf Источник: Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2011. № 4 (11). С. 46–50. ISSN 1997–2911.
9. Асадуллина Лилия Ильгизовна ОБНОВЛЕНИЕ УМК ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ Источник: Філологічні науки: «Рівень ефективності та необхідність впливу філо-логічних наук на розвиток мови та літератури» м. Львів, 29–30 березня 2013 року. — Львів: ГО «Наукова філологічна організація «ЛОГОС», 2013. С 50–53.
10. Асадуллина Л. И. Образовательная информационно-коммуникационная технология Эдмодо как платформа для смешанного обучения студентов иностранному языку [Текст] / Л. И. Асадуллина, В. Ю. Шендеров // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — с. 724–726.
11. Асадуллина Л. И. Компетенции преподавателя вуза в смешанном обучении [Текст] / Л. И. Асадуллина, И. Р. Дусеев // Молодой ученый. — 2015. — № 10.

Исследовательская деятельность учащихся в ходе коллективного творческого проекта

Пономарев Сергей Александрович, студент

Козуб Любовь Васильевна

Тюменский государственный университет, филиал в г. Ишиме

Статья посвящена проблеме внедрения в образовательный процесс уроков технологии коллективных творческих исследовательских проектов. Приведен опыт работы учителя технологии в организации научно-исследовательской деятельности при выполнении коллективного творческого проекта.

Ключевые слова: модель подготовки учителя технологии, коллективный творческий проект, исследовательская деятельность.

The research activities of students in the course of collective creative project

Ponomarev Sergey, student

Supervisor: Kozub Lubov

VPO Branch Tyumen State University in the city of Ishim

The article is devoted to the problem of implementation in the educational process technology lessons collective creative research projects. The experience of the teacher of technology in the organization of research activities in the performance of the collective creative project.

Keywords: model of teacher training techniques, the collective creative project research.

Образовательная область «Технология» — это интегрированный предмет, который синтезирует научные знания математики, физики, химии, показывает их использование в промышленности, энергетике и других направлениях деятельности человека». [1]

В модели подготовки учителя технологии [1, 51] мы видим виды деятельности студента:

- исследовательская;
- проектировочно-конструкторская;
- предпринимательская.

В настоящее время в филиале ФГБОУ ВПО «ТюмГУ» в г. Ишиме на заочной форме обучения, являясь студентом 4 курса по направлению «Технологическое обучение», данная модель применима в рамках курсовых проектов по технологии и курсовых работ по методике обучения технологии.

Образованность и профессиональная компетентность учителя технологии сегодня — это не только владение основами профессиональных (технических и технологических) знаний, но и стремление к самосовершенствованию, саморазвитию творческих сил и исследовательских возможностей с целью полной самореализации личности педагога в реальной педагогической деятельности, а именно в условиях организации учебно-исследовательской работы учащихся в ходе изучения раздела «Творческий проект».

Внедрение в систему педагогического образования нового Государственного образовательного стандарта нового поколения, инновационных образовательных учреждений (лицеев, колледжей и пр.) и новых базисных планов в средней общеобразовательной школе, обеспечивающих обучающимся, повышенный уровень квалификации, предъявляет и новые задачи, повышение конкурентоспособности выпускника вуза. Повышение конкурентоспособности связано у будущего педагога с удовлетворением потребностей личности в получении культурологической и качественной профессиональной подготовки, в развитии и реализации творческих способностей, приобщения к научно-исследовательской деятельности; с умением организовать свою исследовательскую и практическую деятельность. [2]

Учитель технологии в гимназии является инициатором организации творческой исследовательской деятельности учащихся как индивидуально, так и коллективно в направлении технико-технологическом направлении.

Коллективный метод проектной деятельности — это способ достижения дидактической цели через детальную техническую разработку проблемы (технологии) группы учащихся, объединенных общим интересом, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Проектная коллективная работа становится совокупностью приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения ими самими поставленной задачи — решения проблемы, лично зна-

чимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта, в нашем случае объединенных идей туристических походов.

Основное предназначение метода проектов (с точки зрения педагогической технологии) состоит в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующего интеграции знаний из различных предметных областей и предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по своей сути; развитие познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Учителю технологии в рамках коллективного учебного творческого проекта отводится роль разработчика, координатора, эксперта, консультанта.

Умения, нарабатываемые школьниками, начиная с 5 класса, в процессе проектирования на уроках технологии:

- а) осознание постановки задачи, сути учебного задания, коммуникативной компетенции: характера взаимоотношений со сверстниками и преподавателем, требований к представлению выполненной работы или ее частей;
- б) определение конечного результата и представление его в вербальной форме, то есть, без ограничения фантазии по схеме — «Я хотел бы...»;
- с) планирование действий, то есть распределение лимитом сил, средств и времени; и написание последовательности действий (техничко-технологической документации) с ориентировочными оценками затрат времени на этапы;
- д) коллективное конструктивное обсуждение результатов и проблем каждого этапа проектирования;
- е) выполнение конструктивных решений;
- ф) оценивание проектов, выполненных другими.

Преимущества коллективного проектного метода обучения перед другими педагогическими технологиями состоит в том, что у учащихся вырабатывается устойчивый интерес к предмету исследования и к процессу изучения наук вообще.

Приведем подробный конспект образовательного мероприятия — урока творческого проектирования (Технология), проводимого в 5 классе гимназии.

Организационная информация	
Автор/ы урока/ занятия/ мероприятия (ФИО, должность)	Пономарёв с. А.
Образовательное учреждение	Гимназия
Республика/край	ХМАО «Югра»
Город/поселение	Урай
Предмет	Технология
Класс, профиль класса/ коллектив/ группа	5 класс

Методическая информация	
Тема урока /занятия/мероприятия	«Творческий проект»
Автор учебника, по которому ведётся обучение (если имеется)	В. Д. Симоненко
Классификация урока/занятия/мероприятия в системе образовательных мероприятий (тип, взаимосвязь с предыдущим и последующим уроками/занятиями/мероприятиями)	Урок относится к главе «Творческий проект». Урок изучение нового.
Краткая характеристика класса /коллектива/группы	Группа мальчиков разделена на бригады. Класс активный, работоспособность высокая. Эмоциональный фон в классе стабилен.
Цели урока/ занятия/ мероприятия	<i>Для учителя:</i> Актуализировать у учащихся опорные знания. Сформировать умения и навыки на практике. Создавать благоприятный психологический климат, способствующий формированию личности учащихся. <i>Для учащихся:</i> Творчески применить изученные ранее знания и умения, применять их на практике.
Задачи урока/ занятия/ мероприятия	Образовательные: закреплять умения, навыки в выполнении практического задания, умение применять их в реализации других творческих заданий. Развивающие: развивать мыслительную деятельность, мотивацию практической значимости данной темы, память, внимание, самостоятельную деятельность Воспитательные: продолжить формирование навыков контроля, коммуникативных навыков, воспитывать интерес к изучаемому предмету.
Знания, умения, навыки и качества, которые актуализируют/приобретут/закрепят/др. ученики/коллектив в ходе урока / занятия/ мероприятия	Знать: этапы выполнения проекта Уметь: анализировать конструкции изделия и разрабатывать технологии изделия
Универсальные учебные действия, на формирование которых направлен образовательный процесс (личностные универсальные учебные действия; ориентировочные действия; конкретные способы преобразования учебного материала; коммуникативные действия).	Личностные УУД: внимательности, помощи одноклассникам, включение учащихся в деятельность, мотивирование своих действий, оценка своей работе, проявление доверия, Регулятивные: принимать и сохранять заданную учебную цель, контролировать, оценивать и корректировать свои действия во время урока. Познавательные: обобщать полученные знания, целеполагание, развивать коммуникативно-эмоциональную сферу личности обучающегося. Развивать самостоятельность учащихся; логическое мышление.. Создать условия для включения каждого ученика в активную учебно-познавательную деятельность через работу в группе. контроль, оценка, осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной форме Коммуникативные: работа в группе, слушать друг друга, задавать вопросы, вести логически-поисковую деятельность, анализировать, обобщать, контролировать действия партнера.
Необходимое оборудование и материалы	фломастеры, заготовки рисунков.

Подробный конспект урока/занятия/ мероприятия			
Этап урока/ занятия/ мероприятия	Время, про- должитель- ность этапа	Подробное описание АМО по установленной схеме (если есть)	Описание действий участников образовательного процесса
Инициация	2 мин «Привет- ствие» Цель — по- приветство- вать друг друга	<p>Метод — групповое приветствие Деление класса на 3 группы.</p> <p>Цель: формирование групп (3 бригады маль- чииков)</p> <p>Задачи: создать условия для групповой работы.</p> <p>Цель: провести эмоциональную зарядку. Оценка результата: Хорошее настроение, готовность работать, го- товность к сотрудничеству с учителем и свер- стниками.</p> <p>Материалы: инструмент (киянка) Проведение: Участники встают в 3 полукруга по бригадам, передавая киянку друг другу по од- ному разу (не повторяясь) приветствуют и про- говаривают пожелания друг другу.</p> <p>Задачи: создание благоприятной эмоцио- нальной обстановки в классе.</p>	<p>Возьмите киянку и передавая его друг другу поприветствуйте мальчииков из другой группы, пе- редайте пожелания (хорошее настроение, удачу, хороших ре- зультатов в творческой работе и т.д.)</p> <p>Примечание: киянку нужно пе- редать только один раз не по- вторяясь.</p>
Вхождение или погру- жение в тему Метод чистой доски	5–7 мин	<p>Цель: Актуализация изученного, формулировка темы урока.</p> <p>Задачи: подведение детей к формулированию темы и постановке задач урока</p> <p>Проведение: учитель предлагает ученикам от- ветить на 9 вопросов которые расположены на доске, 6 вопросов по пройденному материалу, 3 вопроса на новую тему. Какие инструменты для ручной обработки дре- весиины вы знаете? Какие инструменты для разметки заготовки из древесиины вы знаете? Какие инструменты используются для зачистки поверхностей деревянных деталей? Как Называется инструмент для выпиливания из фанеры, из каких основных частей он со- стоит? Назовите правило безопасной работы при строгании и пиления? Что называется творческим проектом? Какие этапы выполнения творческого проекта вы знаете? Что входит в подготовительный этап выпол- нения проекта? Назови основные части столярного верстака?</p>	<p>Посмотрите на доску и выбо- рите тот вопрос, на который вы сможете дать ответ. Выйдете к доске — снимите карточку с вопросом и ответьте на него.</p> <p>У нас осталось три вопроса. Как вы думаете, какая тема урока у нас сегодня? Какую цель вы поставите на уроке? Обсудите в группе, сфор- мулируйте одну цель и запишите на листе. Озвучьте.</p>

Формирование ожиданий учеников/воспитанников/обучающихся	3 мин	<p>Цель: выявить ожидания и опасения у ребенка на данном уроке.</p> <p>Задачи: проверка готовности учащихся, их настрой на работу</p> <p>Материалы: цветные стикеры фломастер</p> <p>Проведение: учащимся нужно взять два стикера (красный и желтый) и написать свои ожидания от урока и опасения. Затем положить их в инструментальный ящик.</p> <p>Варианты: приготовить стикеры Красный и желтый учащиеся выбирают тот цвет, который больше подходит.</p>	Учащимся нужно взять 2 стикера разного цвета и написать свои ожидания от урока и опасения. Затем положить их в инструментальный ящик.
Интерактивная лекция	Метод «белые пятна» 10 мин	<p>Проведение:</p> <p>На доске размещены листы, в центре название темы, а по краям этапы данной темы и каждый этап делится на разделы и пронумерованные, но пока не открыты. Начиная с 1этапа, преподаватель открывает название темы 1 этапа, о котором он сейчас начнет говорить в ходе сообщения. Закончив изложение материала по первому этапу, преподаватель открывает название темы второго этапа и так далее. Наглядно представлены, таким образом, существующие по данной теме «белые пятна», которые постепенно открываются</p> <p>Варианты:</p> <p>Ведущий записывает на листе ватмана заранее некоторый материал, который он будет сообщать учащимся в ходе своего сообщения и закрывает их, загнув углы листа. Лист можно прикрепить по краям скотчем. Во время сообщения информации, ведущий постепенно открывает свои записи, сопровождая разделы темы презентацией.</p> <p>При использовании этого метода достигается сразу несколько результатов. Используется эффект визуализации того, что произносится. Соответственно, участники лучше воспринимают информацию. А также поддерживается их заинтересованность в том, что будет дальше.</p>	<p>Итак, вы определили тему творческого проекта. Проект — это самостоятельная итоговая работа за определённый период учебы. Творческий проект делится на 3 раздела это,</p> <p>1 раздел Подготовительный этап;</p> <p>2 раздел Технологический этап</p> <p>3 раздел Заключительный этап;</p> <p>каждый из этих этапов делится на разделы, к примеру: Подготовительный этап делится на Обновление возникшей проблемы и потребности; Выбор изделия; Описание внешнего вида модели; Выбор материалов.</p> <p>Технологический этап: Выполнение технологических операций; Соблюдение условий техники безопасности и культуры труда.</p> <p>Заключительный этап: Оценка проделанной работы; Защита проекта.</p>

<p>Проработка содержания темы</p>	<p>15мин</p>	<p>Трём Группам учеников раздаются карточки с заданием, где указано в виде загадки изделие, которое нужно проанализировать в таблице отвечая на вопросы, а также описать выбранное изделие в таблице описания (приложение 1)</p>	<p>Ребята давайте возьмём первый этап, и разберём его на практике. (подготовительный этап). Вы выберете карточку с заданием, где в виде загадки загадано изделие. Отгадав загадку капитан выберет на столе учителя конверт со своим изделием. В конверте представлены 3 варианта вашего изделия. Вы отвечая на вопросы, записаны в технологической карте -оцените (по системе соотв.—1 бал. Несоответ-0) подсчитайте баллы и таким образом выберете изделие. Запишем ниже в таблице — опишите выбранное вами изделие и каждому отгаданному изделию есть 3 варианта изделия из которых вы выберете самый оптимальный вариант и опишете его в карточке. Затем ниже в таблице опишите выбранное вами изделие. Через 7 мин капитан групп зачитывает свое обоснование выбранного изделия После выполнения задания капитан группы зачитает своё обоснование выбранного изделия.</p>
<p>Подведение итогов</p>	<p>5мин</p>	<p>Задачи: подведение итогов работы каждой группы.</p> <p>Цель: учет ожиданий и опасений учеников.</p> <p>Проведение: Инструментальный ящик с наклеенными стикерами. Сбылись ожидания оставляем, опасения подтвердились, оставляем, если не сбылись, убираем.</p> <p>Подведение итогов: каждый ученик берет стикеры и оценивает свою группу и своих участников группы. Потом они зачитывают свою оценку.</p>	<p>Вернемся к целям нашего урока. Если добились поставленной цели, поставьте рядом с целью+, нет-. Посмотрите на инструментальный ящик. Если ваши опасения оправдались — заберите свой красный листочек. Если вами опасения не оправдались — заберите свой желтый листочек. Давайте посмотрим, что у нас осталось? То, что у нас осталось это мы постараемся решить на следующем уроке.</p>

Итогом данного урока стала разработка мебельных трансформеров, которые занимают особое место в интерьере дома. Их многофункциональность позволяет не только моделировать пространство в зависимости от конкретной ситуации, но и решать массу проблем по организации быта. В сложенном виде мебельные трансформеры компактны и могут использоваться на небольших пространствах. Особый интерес вызвал

выбор группы ребят по направлению туристическая мебель, которая может сделать любой отдых на природе удобным и комфортным: стул туристический складной, который поместится даже в рюкзак. Именно такой ребята и решили изготовить на последующих уроках по творческому проектированию и детальной разработкой технологии проектирования и изготовления мебели трансформера, которая проведена методом иссле-

дования и анализа готовых дизайнерских работ мебели трансформера.

Элементы нашей разработки урока технологии мы привели на Образовательном портале «Мой университет» [3] и в рамках курсовой работы по «Методике

преподавания технологии» на кафедре физико-математических дисциплин и профессионально-технологического образования факультета математики, информатики и естественных наук филиала ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» в г. Ишиме.

Литература:

1. Сидоров, О. В., и др. Модель подготовки учителя технологии и ее роль в формировании естественно-научных, общетехнических и технологических знаний, умений и навыков. [Текст] / О. В. Сидоров, Л. В. Козуб, В. М. Бызов, Н. Н. Козинец. — Инновации и инвестиции. — 2015. — № 4. — с.50–54.
2. Козуб, Л. В. Методические рекомендации по научно-исследовательской работе студентов естественно-технологических факультетов (методическое пособие). 2-е изд. доп. [Текст] / Л. В. Козуб — Ишим: Издательство ИГПИ им П.Л. Ершова: 2008.
3. Образовательный портал «Мой университет» — www.moi-universitet.ru Факультет «Реформа образования» — www.edu-reforgma.ru

Языковой портфель как инструмент формирования лингвистической компетенции

Порожняк Наталья Федоровна, старший преподаватель

Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) Донского государственного технического университета (г. Шахты, Ростовская область)

Социально-экономические и культурные реформы в России существенно повлияли на перечень функций иностранного языка (ИЯ) как учебного предмета. Для осуществления успешной коммуникации с зарубежными странами требуются специалисты, владеющие ИЯ как средством общения. Таким образом, возникает необходимость формирования у будущих специалистов коммуникативных способностей, стремления к установлению и поддержанию наиболее продуктивных и эффективных взаимоотношений. Что, в свою очередь, требует изменения и уточнения целей обучения иностранному языку.

По мнению академика В.Л. Макарова, сегодняшние университеты должны стать центром генерации новых знаний и технологий, обеспечивающих формирование высокообразованного человеческого ресурса, необходимого для развития новых направлений науки, образования и бизнеса. Ученый уверен, что, обладая богатой историей высшей школы, Россия имеет хорошие возможности модернизировать систему высшего образования и использовать возможности глобальной экономики [1].

Направленность образовательной системы на компетентный подход отражается в области обучения иностранным языкам в формировании межкультурной компетенции как показателя языковой готовности студента результативно участвовать в коммуникации на межкультурном уровне.

Современные направления обучения иностранным языкам предусматривают поиск новых потенциалов языкового образования. Ведение языкового портфеля можно отнести к нововведениям в преподавании иностранного языка.

Потребность личности в быстрой адаптации к условиям постоянно изменяющегося мультикультурного мира увеличивает интерес педагогов к процессу постоянного самообразования в области изучения иностранных языков.

Преподавание иностранного языка в современных условиях требует от педагога не только знания, но и активного применения различных методик.

Основными качествами личности становятся активность, способность созидательно мыслить и находить нестандартные решения, умение делать выбор и принимать решения, готовность обучаться в течение всей жизни. Итог образования — это не только знания по определенным дисциплинам, но и умение применять их в повседневной жизни, развивать и умножать в дальнейшем обучении.

Языковой портфель — это пакет рабочих материалов, которые отражают тот или иной результат учебной деятельности учащегося по овладению иностранным языком. Языковой портфель содержит следующие разделы:

- языковой паспорт, отражающий уровень владения иностранным языком;
- языковая биография, содержащая листы самооценки и мониторинг выполнения контрольных работ по предмету;
- в досье собирается весь материал, указывающий на успех в овладении иностранным языком или языками.

Языковой портфель способствует распространению межкультурного взаимодействия, поддержанию и усилению заинтересованности обучающихся на протяжении всей длительности процесса обучения, информирует потенциальных работодателей об уровне владения языком.

После апробации языкового портфеля в нашем вузе и на основании полученных результатов был сделан вывод, что большая часть студентов положительно оценивают введение языкового портфеля. По их мнению, он повышает их мотивацию к достижению лучших результатов, способствует развитию сознательного отношения к процессу обучения и нести ответственность за его результаты, что способствует постоянному и эффективному развитию и совершенствованию языковых навыков. Методика языкового портфеля, основанная на развитии способности к рефлексивной самооценке, способствует развитию собственных достижений в процессе непрерывного обучения.

Портфолио является перспективным методом рефлексивного обучения в условиях самостоятельной работы студентов. Рефлексия позволяет учащимся внести свое осознанное мнение о собственном самоконтроле.

Рефлексивность овладения иностранным языком основана на том, как оценивают сами студенты степень сформированности коммуникативных умений и навыков в различных видах речевой деятельности, как они анализируют свои достижения посредством ряда текущих, промежуточных и итоговых контрольных точек.

Работа с языковым портфелем содействует формированию накопления эффективного опыта использования и овладения иностранным языком. Языковой портфель предполагает постоянную работу, которая может

и должна выработать привычку систематически фиксировать свой опыт в области изучения языка и культуры, внося необходимую коррекцию.

Использование языкового портфеля повышает мотивацию учащихся, их ответственность за результаты учебного процесса, способствует развитию сознательного отношения студентов к процессу обучения и его результатам.

Введение языкового портфеля представляется актуальным, т.к.:

- учитывая специфику неязыкового вуза, значительная часть учебного плана и работы по освоению языка отводится самостоятельной работе студента;
- работа с языковым портфелем позволяет увидеть промежуточные результаты;
- является документом, отражающим достижения студента в той или иной области изучаемого языка и опыт учебной деятельности в данной области, обеспечивает лично-ориентированный подход к обучению.

Результативность языкового портфеля объясняется, прежде всего, аутентичным характером оценки и самооценки по сравнению с другими формами контроля, используемыми в языковой области. Это обеспечивается реализацией поставленных учебных задач и совместной творческой учебной деятельностью педагога и студента, конкретно определенными критериями оценки и самооценки.

Литература:

1. Экономика знаний: уроки для России. Доклад академика В.Л. Макарова на научной сессии общего собрания РАН. В подготовке доклада принимали участие А.Е. Варшавский, А.Н. Козырев, Л.Э. Миндели, С.Б. Перминов, А.И. Терехов. //Вестник Российской Академии Наук. 2003.Том 73 № 5.

Efficiency of the language training course for presenting at international conferences

Пригожина Кира Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент
Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова (г. Москва)

Prigozhina Kira B., Candidate of Science (PhD equivalent), associate professor
Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

Оптимизация языкового курса подготовки к участию в международных научных конференциях

The article considers methods and techniques aimed at developing language skills and competences necessary to successfully deliver scientific presentations at international conferences. The author reasons the importance of the course, provides analysis of approaches that could contribute to the effective organization of the course. Special attention is paid to the course topics and material selection, course layout and structuring. The focus is also placed on the structure, features and content of academic scientific presentations for international conferences. Having analysed research work of foreign and Russian scientists on the problem, the author presents a sample of scientific presentation layout, which conforms to international academic standards.

Keywords: *scientific presentation; competence based approach; post-graduate (PhD) course; language teaching; English for academic purposes, structure of scientific presentations.*

Целью статьи является рассмотрение путей оптимизации процесса языковой подготовки аспирантов к выступлениям с научными презентациями и докладами на международных конференциях. Приводится попытка проанализировать существующие подходы к языковому обучению для указанных целей и адресата. Автор предлагает структурно-тематическое наполнение курса, отвечающее цели, задачам и выделенному на курс лимиту академических часов. На основе проведенного анализа существующих международных стандартов и требований к оформлению научной презентации дается план организации научной презентации / доклада.

Ключевые слова: *научная презентация; компетентностный подход; аспирантура; обучение иноязычному общению; английский язык для академических целей, структура научной презентации.*

University language training programmes aimed at preparing post-graduate students to participate at international conferences with scientific presentations are gaining popularity. Such courses are primarily communicative, and focus on improving language skills and main competences necessary to be able to take part in scientific debate and introduce results of scientific research work.

University departments offering such language programmes to students face a number of challenges in terms of the course curriculum, content relevance, time frame, level of language command of the students. Despite high demand of such language training, number of academic hours allocated to the course programme does not seem to fully satisfy the needs of the course agenda. Therefore, designing the course we have to limit that to certain content topic areas (Pic.1).

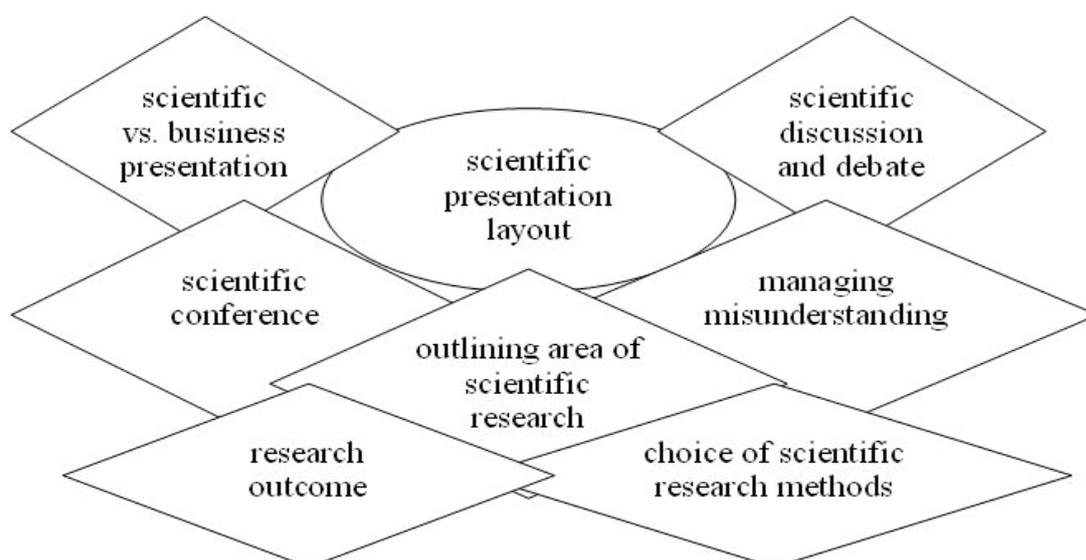
Given that post-graduate students already have language command equal B1 (CEF), the course aims at developing and improving the set of language skills necessary to perform successfully at international level in the chosen scientific field [3].

It appears more efficient to concentrate on the structure, layout, and content elements of a scientific presentation as

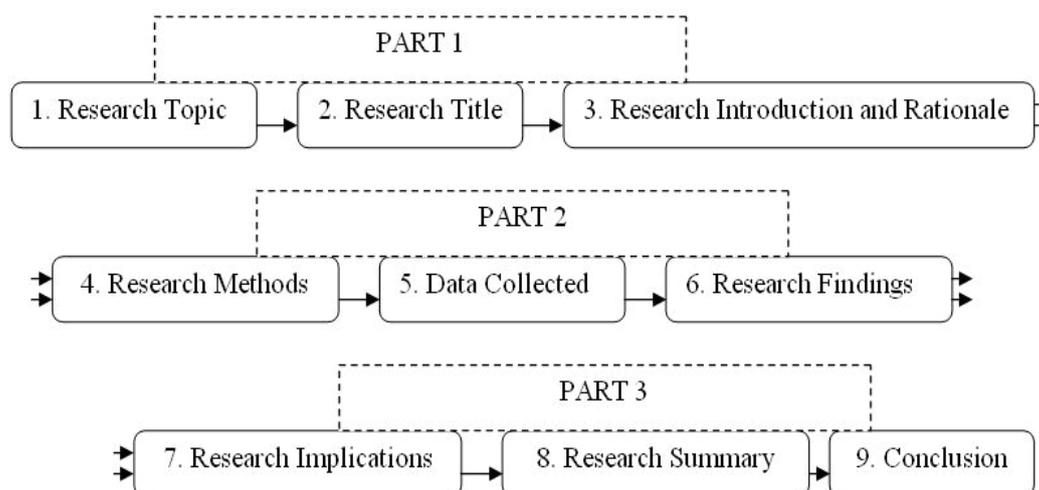
well as outline its differences from business (or commercial) presentations. Having analysed foreign and Russian articles on international standards to structure and layout of scientific presentations [2, 4, 5], we suggest introducing the following sample to students within the course (Pic.2). The structure and layout of a scientific presentation for international conferences corresponds to the suggested course structure.

Within 28 academic hours allocated to the course it seems reasonable to incorporate the part introducing theory into practical modules divided into three main parts (as shown in Pic.2 above). Each part deals with a particular set of three topic areas with their further practical use with the help of corresponding relevant tasks and assignments:

- using the list of key features characterising business and academic presentations, select from the presentation samples those which represent scientific presentation;
- watch two videos of presentation examples and say which one is an academic presentation; explain your choice using information from the theory part of the course;
- read the list of scientific research methods and select those which you would use in your scientific research project, justify your choice;



Picture 1. Course content topics



Picture 2. Language training for scientific presentations — course structure

- watch a part of a scientific presentation, make a list of scientific research methods used by the presenter in his project work, give your attitude to the choice of methods;
- read scientific presentation samples and make a list of language structures used for linking, justifying, agreeing / disagreeing;
- read scientific presentation samples and make a list of language structures used for describing graphs and charts;
- watch a part of an academic presentation at a conference, analyse presenter’s body language and behaviour, presentation layout, use of language structures.

It is also important to ensure that the tasks offered to students within the course contribute to developing their skills of critical thinking [1].

Practical aims of the course presuppose developing skills as part of communicative competence allowing the students to show capability of:

- a) reading authentic scientific research work, process information, present the findings in a presentation or report;
- b) participating in scientific discussions and debate with international colleagues;
- c) presenting the findings of their own scientific research projects at international conferences;

- d) analysing scientific information, describing charts and graphs, selecting appropriate research methods, stating research rationale and findings.

Assessment at the end of the course is designed to check the level of development of the following competences (Table 1).

Assessment procedure covers three main areas — (1) present the topic and title of their scientific research project, justify and explain the choice of scientific field; (2) deliver part of a presentation covering the introduction, aim, rationale, novelty of scientific research work; (3) deliver part of a presentation covering selected research methods, data collected, findings, implications of the scientific research work.

The course final assessment is designed to check if students gained the skills enabling them to prepare a scientific presentation conforming to international standards concerning its structure and layout (see Pic.2 above).

As to final assessment criteria, at the end of the language course preparing for presenting at international scientific conferences the main subject for assessment is the full length academic presentation covering the results of scientific research work. The key assessment criterion is conformity to international standards for academic and scientific presenta-

Table 1. Language training for scientific presentations — skills and competences

Part 1		
Presenting future scientific research area, topic, title, novelty	Explaining and justifying the choice of research area, title, novelty	Explaining and justifying the choice of research methods
Part 2		
Presenting and justifying expected practical implications of the scientific research project	Preparing a summary of the scientific research project to be presented at a scientific conference	Outlining the research procedure, using appropriate language structures; presenting graphs and charts
Part 3		
Participating in scientific discussions and debate with international colleagues	Presenting the topic, introduction, rationale, methods, data collected, findings, implications and a summary of the scientific research work at an international conference	

tions. Apart from that, students are expected to meet the following criteria:

a) presentation shows the aim, topic, title, methods, rationale, data collected, findings, and implications of the scientific research project within the chosen field;

b) presenters do not exceed the time limit of 15–20 minutes covering the main information about their research work following the layout and sequence of points in conformance to international requirements (see Pic.2 above);

c) presenters are ready to use appropriate language structures to explain and justify the choice of subject, methods, and expected practical benefit of the research findings;

d) presenters use body language and eye contact to attract attention of the audience, questions at the end of the presentation are managed adequately;

e) visuals at each part of the presentation correspond relevantly to the presenter's speech, charts and graphs are described using appropriate language structures.

To summarize, efficiency of the language training within the course to prepare for scientific presentations at international conferences depends primarily on the careful choice of topic areas to be covered, thought-out and planned course structure, selection of relevant material, designing adequate tasks and assignments aimed at developing the necessary skills and competences. Students, who successfully complete the course, show capability to participate in scientific discussions and debate, present results of their scientific research work at international conferences, communicate adequately with colleagues from different countries on the topics covering scientific and professional issues.

References:

1. Bernatskaja M. V., Muratova O. A. (2014) [Using Critical Thinking in Language Teaching at Economic Universities]. *Koncept*. No 04, Available at: <http://e-koncept.ru/204/14107.htm>, (In Russ., abstract in Eng.).
2. Cox K., Hill D. (2011) *English for Academic Purposes*. Pearson Longman, 288 p.
3. Kuz'menkova Ju. B. (2011) [Academic Project Presentations] // *Uchebnoe posobie dlja studentov starshih kursov i aspirantov* [Course-book for post graduate and PhD university students]. 3-e izdanie [3rd edition] M.: Izd-vo Moskovskogo Universiteta [MSU Publishing], 132 p. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Tamzen A. (2011) *Cambridge English for Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press, 108p.
5. Wallwork A. (2010) *English for Presentations at International Conferences*. Springer publishing, 180 p.

Литература:

1. Бернацкая, М. В., Муратова О. А. Использование критического мышления при обучении иностранному языку студентов экономических вузов // *Концепт*. 2014 — No 04 (апрель) Available at: <http://e-koncept.ru/204/14107.htm>.
2. Cox, K., Hill D. *English for Academic Purposes* // Pearson Longman, 2011. — 288 p.
3. Кузьменкова, Ю. Б. *Academic Project Presentations* // *Учебное пособие для студентов старших курсов и аспирантов*. — 3-е издание. М.: Изд-во Московского Университета, 2011. — 132 с.
4. Tamzen, A. *Cambridge English for Scientists* // Cambridge: Cambridge University Press, 2011. — 108p.
5. Wallwork, A. *English for Presentations at International Conferences* // Springer publishing, 2010. — 180 p.

Место метафоры в процессе изучения биологии иностранцами слушателями подготовительного отделения¹

Провалова Надежда Валерьевна, доктор медицинских наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В статье рассматриваются академические трудности иностранных слушателей, изучающих «Биологию» на русском языке как иностранном в условиях подготовительного отделения. Обсуждается вопрос о целесообразности применения метафор при обучении иностранных слушателей на подготовительном отделении. Демонстрируются примеры классификаций метафор, проводится анализ лексики на предмет выявления метафор.

Ключевые слова: медицинская метафора, академическая адаптация, обучение на неродном языке, иностранные слушатели.

¹ Статья выполнена при поддержке гранта РГНФ 15-1670002

Современное развитие нашего общества коренным образом изменило привычный облик студента. Сегодня студенты, в том числе и иностранная аудитория, располагают огромным арсеналом электронных возможностей для обучения, высокой доступностью информации. Вместе с этим, отмечают: (1) снижение усвоения вербальной информации, (2) резкое падение способности концентрировать внимание на предмете изучения, (3) развитие быстрой утомляемости. Перегрузка психоэмоциональной сферы может привести к срыву адаптационных возможностей организма, что может выразиться в развитии академической, социальной или физиологической дезадаптации. Совместные усилия тьюторов и преподавателей должны быть направлены на профилактику данных процессов. В этой связи актуальным становится поиск новых форм аудиторных занятий с учетом личностно-ориентированного подхода.

Предпосылками к написанию данной статьи послужили казуистические случаи, имевшие место на аудиторных занятиях по биологии. Так, неправильное аудирование термина «Белки» вызвало непонимание у иностранного слушателя, в его представлении речь шла о животных — белках. Устойчивое в анатомии выражение — «пояс свободной верхней/нижней конечности» — не воспринималось иностранными слушателями, так как в их понимании это был ремень. На объяснение термина «желудочно-кишечный тракт» ушло большое количество времени аудиторного занятия, так как преподавателю пришлось применить весь арсенал терминов, связанных с движением: «путь», «дорога», «проспект», «улица», «взвоз», «переулок», «тупик».

Формирование предпрофессиональной компетентности у иностранных слушателей на подготовительном отделении начинается с ввода в обучение физики, химии, математики, биологии. Преподавание биологии всегда сопровождается насыщенным видеорядом. Однако, зачастую слабое знание русского языка, несформированность образного мышления, отсутствие способности самостоятельно выстраивать ассоциативный ряд не дают иностранному слушателю понять и запомнить устойчивые, принятые на вооружение в медицине, выражения.

Возникает закономерный вопрос: «Стоит ли использовать метафорические термины в процессе преподавания биологии иностранным слушателям подготовительного отделения»? Ответ безусловен — «да»! Метафора украшает речь, делает её образной, яркой, запоминающейся [4]. Кроме этого исторически сложилось, так, что медицинская терминология очень сильно метафоризирована [1, 2]. Многие авторы считают, что сейчас и в ближайшем будущем развитие биологии и медицины будет связано с созданием новых метафор, которые будут формироваться на понятиях и моделях из экологии, биоценологии, культурологии, психологии, социологии и других биологических и гуманитарных наук. Данная тенденция прослеживается в лексике, синтаксисе и стилистике последних генетических, биологических обзоров, статей и устных лекций [3]. Так, устойчивыми выражениями стали «коктейль интерлейкинов», «интимные механизмы регуляции кроветворения», «коварство невроз», «эгоистичная ДНК», «стадия букета» и многие другие выражения, использование которых еще десять — пятнадцать лет назад не представлялось возможным. Учитывая вышесказанное, представляется интересным внедрить в практику обучения иностранных слушателей подготовительного отделения занятия с использованием метафорических терминов.

Сегодня существует несколько классификаций метафор [1,3]. Каждый метафорический термин можно разделить по нескольким критериям: (1) из лексикона какой области науки или практики слово; (2) какой структурный уровень биологии им охарактеризован; (3) когда он впервые появился [3].

На начальном этапе работы представлялось интересным проследить разделение метафор по первому критерию. Семантически деление представлено в таблице 1.

Из представленного материала видно, что большинство метафорических выражений относятся к одному разделу медицины — терапии. Данный предмет не изучают на подготовительном отделении. Поэтому следующим шагом работы стал анализ учебных пособий по биологии для иностранных слушателей подготовительного отделения на предмет выявления метафор. Результат представлен в таблице 2.

Наибольшее число метафор присутствует в разделе «Общая биология» и «Основы анатомии». Сложность выполнения данного этапа работы связана с отсутствием математического аппарата для обработки данных. Анализ строится на наблюдении и зависит в большой степени от опыта и компетентности исследователя.

Следующим шагом явилась попытка классифицировать выбранные метафоры с учетом области заимствования лексики (табл. 3).

Таблица 1. Семантическое разделение медицинских метафор

№ группы	Название группы	Примеры метафор
1	антропоморфные	Грудь портного, Грудь сапожника, Ванька-встанька
2	зооморфные	Змеиная кожа, Заячья губа, Волчья пасть, Куриная грудь, Утиная походка, Бычье сердце, Грудная жаба, Мушки в глазах
3	геоморфные	Лунообразное лицо, Башенный череп; Мраморный вид кожи, Килевая/воронкообразная/бочкообразная грудная клетка
4	мифологизмы	Голова медузы, Лицо сфинкса, Олимпийский лоб, Адамово яблоко
5	концептуальные	Голова звездочёта, Мышца гордецов, Кинжальная боль

Таблица 2. Количественно содержание метафор по разделам биологии в лексике учебных пособий для иностранных слушателей подготовительного отделения

№	Раздел дисциплины	Метафора
1	«Общая биология»	Нить/цепочка ДНК (РНК), Клеточная стенка, Неполярные хвосты липидов, Ядерный сок, Эндоплазматическая сеть, Натрий-калиевый насос, Веретено деления Экватор клетки, Борьба за существование, Барабанные палочки, Митотическое веретено, Метафазная пластинка, Репликационная вилка, Хромосомы типа ламповых щеток, Сестринские хроматиды, Хвост/голова ДНК
2	«Ботаника»	Царство растений, Механическая ткань растений, Проводящая ткань растений
3	«Зоология»	Присоски и крючья сколекса, Кольчатые черви, Свиной/бычий цепень, Антенны на голове речного рака, Легочной мешок, Нервные узлы и кольца, Боковая линия рыб
4	«Основы анатомии»	Позвоночный столб, Пояс свободной верхней/нижней конечности, Мышца смеха, Мышца гордецов, Кости таза Суставная сумка, Дуга/ветви аорты, Околосердечная сумка, Верхушечный толчок, Хрящевые полукольца трахеи, Электрическая ось сердца, Бронхиальное дерево, Пищеварительный тракт, Желудочный/панкреатический сок, Почечная чашечка, Почечная лоханка

Таблица 3. Распределение метафор в биологии по областям заимствования лексики

Область знания	Геометрия	Физика	География	История	Антропология	Быт
Раздел биологии						
«Общая биология»	0	1	1	0	0	14
«Ботаника»	0	0	0	1	0	2
«Зоология»	3	1	0		0	4
«Основы анатомии»	2	0	1	0	2	13

Следует отметить, что данное разделение довольно условно, так как метафорический термин, состоящий из двух и более слов можно отнести к разным областям знаний.

В завершении этого фрагмента исследования были составлены задания, включающие в себя метафору. При завершении цикла по «Основам анатомии» иностранным слушателям подготовительного отделения был предложен тест, основанный на метафорических выражениях. Так, вниманию предлагается фрагмент из трех заданий такого теста.

1. Напишите к медицинской метафоре соответствующее выражение, которое используется в физике, по образцу.

Медицинский термин	Физический термин
<i>Электрическая ось сердца</i>	<i>Электричество</i>
Двигательный нерв	
Малый (большой) сальник желудка	
Восходящие (нисходящие) проводящие пути	

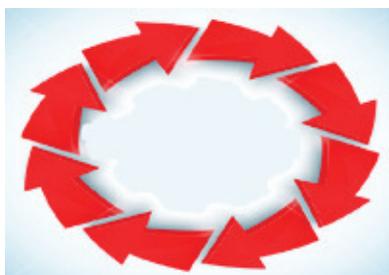
2. Закончите предложения, используя картинки:

(а) Зуб состоит из коронки, шейки и _____

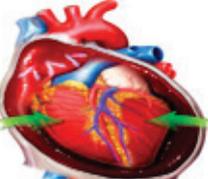
(б) Бронхи делятся и уменьшаются в диаметре, в результате чего образуется бронхиальное _____

(в) Движение крови идет по малому и большому _____ кровообращения.

3. Проиллюстрируйте каждый бытовой термин и медицинскую метафору соответствующим рисунком



Термин	Номер рисунка
Сок	1
Желудочный сок	
Кислота	
Дезоксирибонуклеиновая кислота	
Устье реки	
Устье мочеточника	
Сумка	
Околосердечная сумка	

Рисунки к заданию № 3			
			
1	2	3	4
			
5	6	7	8

Успешное выполнение было продемонстрировано теми слушателями, кто регулярно выполнял дополнительные задания, с использованием метафор.

Обсуждая полученные результаты можно заключить:

1. Эффективное усвоение биологической/медицинской терминологии иностранными слушателями подготовительного отделения возможно при условии обучения русскому языку с использованием лексики специальных предметов; планомерном и постоянном употреблении идентичных выражений на занятиях по специальностям (физика, химия, биология); создании глоссария метафорических терминов; разработки упражнений и тестовых заданий на основе метафор.

2. Целесообразно использовать метафоры при подготовке иностранных слушателей к выступлениям на конференц-неделях, студенческих конференциях.

3. Научные исследования в данной области требуют применения не только эмпирических методов, но и адаптированного математического аппарата.

4. Перспективным выглядит альянс лингвистов и биологов для изучения метафорических терминов в биологии. Результатом работы такого союза может стать технология восприятия медицинской/биологической литературы людьми, не обладающими фундаментальными знаниями по данным дисциплинам.

Литература:

1. Головина, М. К. Типы метафор в медицинской терминологии Сборник статей по материалам Международной 69-й научной итоговой студенческой конференции, посвященной 200-летию со дня рождения Н. И. Пирогова (г. Томск, 11 – 13 мая, 2010 год); под реакцией академика РАМН В. В. Новицкого, член. корр. РАМН Л. М. Огородовой.
2. Дьяченко, А. П. Метафоры и терминологически устойчивые выражения в медицине. — Минск: Новое знание, 2003. — 426 с.
3. Седов, А. Е. Метафоры в генетике. // Вестник Российской Академии Наук. — 2000. — Т. 70. — № 6. — С. 526–534.
4. Уткина, Т. И., Гуляева С. Ю. Метафоризация как способ положительного информирования в научно-популярном медицинском дискурсе // Вестник Поморского университета. Серия «Гуманитарные и социальные науки». — 2006. — № 6. — с. 244–249.

Лингвометодическая подготовка учителя начальных классов

Прокина Любовь Павловна, преподаватель русского языка и методики
Педагогический колледж имени Н. К. Калугина (г. Оренбург)

В предлагаемой статье рассматривается содержание лингвистических компетенций и обосновывается необходимость каждой из них в работе будущего учителя начальных классов. Кроме того, подчеркивается, что дисциплины «Русский язык», «Литературное чтение», «Методика преподавания русского языка», «Практикум по каллиграфии» должны изучаться в тесной взаимосвязи, которую проще всего реализовать в едином междисциплинарном курсе «Русский язык с методикой преподавания».

Ключевые слова: языковая, лингвистическая, коммуникативная, культуроведческая компетенции, языковая личность, лингвистический цикл.

Государственным языком РФ на всей её территории является русский язык, поэтому государство уделяет вопросам развития русского языка в регионах особое внимание, а правительство выделяет необходимые ресурсы на поддержку русского языка для сохранения и развития культурного наследия.

В условиях становления российской государственности возрастает значимость русского языка в формировании личности, духовно-нравственного мира школьника, его ценностно-ориентационной культуры. По своей специфике и социальной значимости язык — явление уникальное: он является средством общения, средоточием духовной культуры народа, средством хранения, усвоения и передачи знаний. Этим определяется особый статус русского языка среди других предметов.

В подготовке учителя начальных классов лингвистический цикл занимает особое место. Русский язык, являясь не только важным учебным предметом, но и языком обучения, определяет успех по всем учебным дисциплинам, служит основой познания, образования, развития будущих учителей. Это возлагает особую ответственность на преподавателей лингвометодического цикла колледжа, определяет необходимость соблюдения единого языкового режима всеми преподавателями [1].

Широкому лингвистическому образованию, развитию полноценной образной русской речи у будущих учителей начальных классов, реализации важных дидактических принципов преемственности и перспективности обучения должно способствовать также соблюдение внутреннего единства предметов лингвометодического цикла: русский язык, культура речи, методика преподавания русского языка, методика преподавания литературного чтения, практикум по каллиграфии, которые объединяются общим объектом изучения — МДК 01.02 «Русский язык с методикой преподавания».

Традиционно тесные межпредметные связи устанавливаются между русским языком и литературным чтением. Однако в учебном процессе в школе эти связи далеко не всегда последовательно реализуются, потому что учителя начальных классов в достаточной степени не владеют методикой функциональных связей этих двух предметов. Для избежания такого положения на школьном

отделении «Преподавание в начальных классах» предметы лингвистического цикла должны изучаться в тесной взаимосвязи. На занятиях по русскому языку и культуре речи следует чаще привлекать для лексического, грамматического и стилистического анализа отрывки из программных произведений детской литературы, отрывки из произведений разных стилей. Сравнивая отрывки из сказок, рассказов, повестей, будущие учителя должны увидеть различный отбор и функционирование лексических средств, неодинаковую употребительность отдельных конструкций и грамматических форм, научиться различать стилистическое своеобразие повествований, описаний, рассуждений.

Курс русского языка занимает важное место в профессиональной подготовке учителя начальных классов, так как русский язык является главным учебным предметом в начальной школе; прекрасное владение языком и речью позволяет учителю решать задачи воспитания и обучения учащихся, объяснять явления и факты современного русского языка [3].

Цели обучения, его содержание, уровни знаний, умений и навыков определяются через языковую, лингвистическую, коммуникативную и культуроведческую компетенции.

Компетенция в обучении русскому языку включает способность к речевому общению и усвоению совокупности знаний о русском языке, формируемых в процессе обучения, развитие личности студента.

Лингвистическая компетенция

Лингвистическая компетенция представляет собой результат осмысления студентами речевого опыта. Она включает в себя овладение основами науки о русском языке, сведениями о языке как знаковой системе и общественном явлении, предполагает усвоение понятийной базы курса, определённого комплекса понятий (единиц и категорий языка: фонема, графема, словосочетание, предложение, члены предложения, лексические и грамматические языковые единицы т.д.)

Лингвистическая компетенция предполагает не только усвоение охарактеризованных знаний, но и формиро-

вание учебно-языковых умений и навыков, действий с изучаемым и изученным языковым материалом.

К этим учебно-языковым умениям относятся прежде всего познавательные умения: это умения опознавать звуки, буквы, части слова, морфемы, части речи и.д. Вторая группа умений — классификационные умения, умения делить языковые явления на группы. Третья группа — аналитические умения: умение производить анализ слова, словосочетаний, предложений; фонетический, морфемный, словообразовательный, морфологический, синтаксический стилистический разбор [2].

Языковая компетенция

Под языковой компетенцией понимается знание студентами слов, их форм, синтаксических структур, средств языка, употребление их в речи, овладение богатством языка как условием успешной речевой деятельности.

Коммуникативная компетенция

Под коммуникативной компетенцией понимается способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию.

Культуроведческая компетенция

Под культуроведческой компетенцией понимается национально-культурный уровень владения языком. Культуроведческая компетенция предполагает осознание

языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка и русского речевого поведения, формирование языковой картины мира, овладение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом, культурой межнационального общения.

Курс методики преподавания русского языка должен опираться на прочную лингвистическую базу. Без соблюдения триединства «чему учить», «кого учить», «как учить» не могут быть привиты студентам осознанные методические навыки.

Мировой практикой признано, что родной язык в начальных классах — главный предмет: на изучение языка, как правило, отводится половина учебного времени. Постоянные занятия языком обогащают интеллект. Это и выбор наиболее точных лексических средств, и быстрое, безошибочное построение больших и малых предложений, связывание их в ткани текста; соблюдение логических связей и обоснованности речи; это полноценное аудирование и чтение, это мир книг — чтение и перечитывание; это осмысление структуры и механизмов языка; эстетика языка — выразительность речи, красивое, каллиграфическое письмо, первые опыты литературного творчества [4].

Учитель начальных классов должен уметь воспитывать и развивать языковую личность ученика, прививать уважение и любовь к родному языку, формировать языковой вкус, «чутьё языка», высокую культуру речи, развивать «дар слова» — практическое развитие речи — выражение своей мысли и понимание чужой.

Литература:

1. Антонова, Е. С. Методика преподавания русского языка (начальные классы) [Текст] / Е. С. Антонова, С. В. Боброва. — М., 2013. — 464с.
2. Быстрова, Е. А. Обучение русскому языку в школе [Текст] / Е. А. Быстрова — М.: Дрофа, 2008. — 237с.
3. Успенский, М. Б. Курс современного русского языка в педагогическом вузе. [Текст] / М. Б. Успенский. — М.: МОДЭК, 2004. — 190с.
4. Рамзаева, Т. Г. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников [Текст] / Т. Г. Рамзаева — Санкт-Петербург: Специальная литература, 1996. — 166с.

Образ жизни и представление о здоровье студентов младших курсов факультета безопасности жизнедеятельности

Радченко Екатерина Сергеевна, студент;

Сыромятникова Лилия Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Здоровый образ жизни является неотъемлемой чертой человеческой цивилизации. Ведь он помогает человеку учиться, работать, совершенствовать мир вокруг себя; отдыхать и укреплять, восстанавливать и оздоров-

ливать свой организм; совершенствовать и развивать свои физические возможности и качества [1,6].

С целью изучения образа жизни и здоровья студентов нами было проведено социально-гигиеническое исследо-

вание здоровья и образа жизни студентов факультета безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Всего было опрошено 55 студентов двух курсов: 27 — на первом, 28 человек — на втором. В результате опроса нами выявлено, что первоначальные знания студентов о здоровье, независимо от времени окончания школы, идентичны друг другу. Результаты исследования показали, что у большинства студентов 1–2 курса уровень знаний о здоровье и ЗОЖ не высок. Исследование позволяет констатировать достаточно низкую компетентность студентов в вопросах валеологии и, как следствие этого, неадекватное отношение к собственному организму [5].

Проанализируем полученные данные детально. Ответы будущих учителей ОБЖ свидетельствуют, что почти 100% опрошенных (96,2%) не смогли дать точного определения термину «здоровье». Однако, до 80,3% из них правильно указали элементы данного понятия, например:

- необходимость ведения здорового образа жизни;
- «полноценное (нормальное, хорошее) функционирование (состояние) организма»;
- неболезненное состояние.

3,4% из этого числа опрошенных студентов не смогли ответить на этот вопрос. Беспокойство вызывает следующий факт: почти 50% студентов не считают, что нужно заботиться о своём организме.

Здоровье студентов ещё до поступления в вуз ослаблено воздействием неблагоприятных экологических факторов, недостаточным питанием, гиподинамией, что приводит к развитию предболезненных состояний. Среди заболеваний, встречающихся в студенческой среде, наиболее характерными признаны: заболевания нервной системы, органов зрения, органов дыхания, органов пищеварения, мочеполовой системы и костно-мышечной системы. Отметку «здоров» после регулярных медицинских осмотров получают не многие, лишь 1/3 от общего числа студенческой молодёжи. Кроме того, надо отметить следующий факт. Адаптация в стенах института: привыкание к условиям новой жизни, жизни среди сверстников, отрыв от дома, устоявшегося режима, происходит не у всех одинаково и безболезненно [9, 10]. Некоторая часть студентов из числа «здоровых» приобретает хронические отклонения в начальный период обучения в вузе (так называемые не прошедшие нормальную адаптацию к новым условиям).

Характерно, что среднестатистически более 50% студентов (обоих курсов) указывают на недостаток свободного времени, причём среди первокурсников наибольшее количество таковых (53,8%). Видимо, сложность предметов, низкий уровень адаптации к учёбе в вузе у первокурсников в совокупности со слабой организованностью режима работы и отдыха студентов, а также отсутствие элементарных знаний в области применения физических упражнений, как действенных средств активной разгрузки организма, способствуют

возникновению определённого психического перенапряжения у некоторой части студентов [2, 4]. Исходя из вышесказанного, мы можем заключить, что в высшей школе не проводится достаточная работа по оказанию помощи в адаптации студентов к новой жизненной обстановке.

Несмотря на то, что сами студенты не совсем внимательно относятся к себе и своему здоровью, близким и друзьям они дают верные и полезные советы по поддержанию здоровья. Участники анкетирования советуют заниматься спортом, отказаться от вредных привычек (не употреблять алкогольных напитков, не курить), закаляться, гулять на свежем воздухе, соблюдать личную гигиену, режим дня, правильно питаться, меньше нервничать. Почти все студенты, а именно, 91,5% посещают занятия по физическому воспитанию. С помощью этого опроса было установлено, что 55,1% студентов в среднем 2 раза в год болеют, 25,6% — 1 раз в год, и всего 2,3% опрошенных ответили, что практически не болеют. Все остальные (18,4%) ответили, что болеют 3 и более раз в год.

При ответе на вопрос: «Какие факторы здоровья Вам известны?», результаты распределились следующим образом:

1. Образ жизни, экология, социальные условия — 15,4%.
2. Вредные привычки (алкоголь, курение), питание, сон, воздух, погода, пассивный образ жизни — 60,7%.
3. Оставшиеся 25% опрошенных не смогли выделить факторы здоровья.

Надо отметить, что даже выделенные студентами, факторы, влияющие на здоровье людей, определены неправильно или слишком узко в понимании данного термина. Данная информация позволяет сделать следующий вывод. Если не знать факторов, определяющих и влияющих на образ жизни, то вряд ли возможно осуществлять грамотную и полноценную заботу о своём здоровье [3].

Но, не смотря на то, что молодые люди не смогли точно определить факторы здоровья, многие из них выражают озабоченность состоянием здоровья людей в нашем городе [7, 8]. 95,9% опрошенных указало на экологический фактор (промышленность) и изменение (в худшую сторону) социальной обстановки. Общение с друзьями (родителями) радует, создаёт комфортную обстановку, что отмечают в большинстве своём первокурсники.

32,5% студентов считают, что имеют достаточные знания о здоровом образе жизни; 42,6% рассматривают его в системе общечеловеческих ценностей и лишь 9,9% студентов считают, что нужно расширять валеологические знания для использования их в собственной жизни, а 15% студентов не имеют представлений о валеологии. Полученные данные свидетельствуют о достаточно высоком уровне сформированности валеологических убеждений и соблюдении валеологического поведения [11–14]. У каждого шестого студента, однако, нет явных представ-

лений о валеологии, что позволяет расширить их познания за счет введения дисциплины «Культура здоровья». На втором курсе молодые люди знакомятся с целями, задачами, содержанием, предметом изучения данной науки. Студенты должны обладать необходимым минимумом знаний по валеологии и мотивированно-осознанной установкой на укрепление как своего здоровья, так и воспитуемых. Возникший интерес к вопросам здорового образа жизни должен способствовать появлению многонаправленной мотивации валеологически обоснованной педагогической деятельности [15].

Учитывая важность проблемы формирования здоровья и здорового образа жизни для студентов, особенно будущих кадров для учительского корпуса в период обучения в вузе, на основе полученных в результате комплексного исследования данных необходима дальнейшая реализация комплексной целевой программы «Образование и здоровье» [16]. Только совместная работа всех субъектов образовательного процесса по формированию культуры здоровья может дать положительные результаты в данной области, позволит им полноценно учиться и работать.

Литература:

1. Бахтин, Ю. К. Из опыта медико-валеологического образования студентов педагогического вуза / Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, Н. Н. Плахов // Молодой ученый. — 2015. — № 6. — с. 596–575.
2. Бойков, А. Е. Профилактика информационной зависимости детей и подростков / А. Е. Бойков, Н. Н. Плахов // Безопасность жизнедеятельности. — 2011. — № 12. — С.42–45.
3. Буйнов, Л. Г. Здоровый образ жизни как модель первичной профилактики заболевания у студентов педагогического вуза / Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова // — Молодой ученый. 20015. — № 2. — с. 533–536.
4. Макарова, Л. П. Организация профилактики аддиктивного поведения подростковом возрасте / М. С. Матусевич, Л. П. Макарова, Н. Н. Плахов // Молодой ученый. — 2014. — № 3 (62). — с. 958–960.
5. Мануйлова, Г. Р. Выявление условий здоровьесберегающей деятельности студентов-первокурсников педагогического вуза // Молодой ученый. — 2014. — № 2. — с. 792–794.
6. Матусевич, М. С. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде (на примере муниципального образования): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. С-Пб, 2009. — 20 с.
7. Матусевич, М. С. Особенности формирования пищевых нарушений у подростков // Молодой ученый — 2013. — № 12. — с. 814–817.
8. Новожилова, А. П. Методические основы построения программ снижения риска наркотизации в молодежной среде на уровне муниципального образования [Текст] / М. С. Матусевич, А. П. Новожилова // Молодой ученый. — 2012. — № 8. — с. 360–364.
9. Плахов, Н. Н. Модели и формы профилактики злоупотребления психоактивными веществами / Ю. К. Бахтин, Н. Н. Плахов // Молодой ученый — 2014. — № 3. — С.53–57.
10. Плахов, Н. Н. Безопасность жизнедеятельности: психолого-педагогические основания здоровья // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2012. — № 145. — с. 90–95.
11. Соловьев, А. В. Роль психофизиологической адаптации человека в профессиональном отборе лиц, подвергающихся ускорениям кориолиса / А. В. Соловьев, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. — 2014. — № 5. — с. 67–73.
12. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса «Естествознание» 5 класс: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. С-Пб, 2014. — 20 с.
13. Сорокина, Л. А. Комплексное использование методов активизации познавательной деятельности при изучении курса естествознание в 5 классе. Учебно-методическое пособие [Текст]: / Л. А. Сорокина // Издательство «РГПУ им. А. И. Герцена», СПб, 2012—85 с.
14. Сухоруков, Д. В. Распространенность употребления алкоголя и курения табака среди студентов педагогического вуза / Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // Молодой ученый — 2014. — № 14. — с. 267–270.
15. Хвеженко, С. П. Методические подходы к комплексному решению проблемы наркомании на уровне реализации локальных психолого-педагогических программ / С. П. Хвеженко, М. С. Матусевич // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2009. — № 1. — с. 222–226.
16. Шатровой, О. В. Модель виктимности [Текст] / А. А. Канчурина, М. С. Матусевич, О. В. Шатровой // Молодой ученый — 2013. — № 9. — с. 306–307.

Некоторые вопросы обучения старшекласников навыкам и умениям иноязычной диалогической речевой деятельности

Ростова Екатерина Сергеевна, студент;
Тумакова Наталия Александровна, старший преподаватель;
Сенцов Аркадий Эдуардович, кандидат политических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: диалогическая речь, коммуникативный процесс, умения, навыки, педагогическая деятельность, речевой материал, учащийся, индивидуальные особенности.

При обучении иностранному языку важнейшей задачей является формирование у обучающихся не только фонетических, лексических и грамматических навыков, но и совершенствование умений учащихся во всех видах речевой деятельности, как рецептивных (аудирование, чтение), так и экспрессивных (письмо и говорение).

Говорение может реализовываться как в монологической форме, так и в диалогической. Речь, реализуемая в форме диалогического высказывания, представляет собой гораздо более сложный психолингвистический процесс, нежели монологическая форма выражения мысли [3;5].

У исследователей данного вопросы в области методики обучения существуют совершенно отличные друг от друга точки зрения на проблему обучения диалогической речи при помощи того или иного метода и с использованием того или иного подхода.

Так, например, М.Л. Вайсбурд считает, что овладение диалогической речью представляет собой существенный компонент обучения иностранному языку в средней школе. Тем не менее, автором отмечается и ряд недостатков в практике обучения диалогической форме общения.

Во-первых, обучение диалогическому высказыванию на иностранном языке сводится к выполнению упражнений, носящих вопросно-ответный характер.

Во-вторых, в диалогическом высказывании обучающемуся, зачастую, отводится пассивная роль, когда ученик только отвечает, а вопросы задаются преподавателем.

В-третьих, при обучении диалогической речи педагогом может использоваться материал, не представляющий коммуникативной ценности

С точки зрения автора суть ошибок состоит в том, что в методике обучения иностранным языкам традиционно сложилось некое противопоставление связанного высказывания вопросно-ответной форме работы [2].

Авторы большинства работ в области методики рассматривают выполнение упражнений, носящих вопросно-ответный характер, в качестве основного, практически единственного, способа овладения умениями воспроизводить иноязычное диалогическое высказывание.

Так, например, Е.И. Пассов критикует традиционный школьный диалог и показывает, насколько сложны ми

и многообразными могут быть формы диалогического речевого общения:

- выражение благодарности;
- отказ;
- выражение удивления;
- выражение сомнения;
- выражение оценки, предполагающей подтверждение;
- выявление какого-либо факта;
- приветствие;
- приглашение и другие формы диалогического общения.

Е.И. Пассов отмечает, что в процессе обучения диалогической речи очень важно избегать таких ситуаций, в которых ученик находится в состоянии ожидания ответа на вопрос, который ему будет задан преподавателем в определенном момент.

Это, зачастую, приводит к тому, что обучающийся обретает некую уверенность в том, что он непременно получит «спасательный круг» от педагога; приспособляется отвечать на вопрос, без особых проблем переставляя слова и, зачастую, даже не задумывается над семантической стороной речевого высказывания [4].

Кроме того, такие ситуации не побуждают обучающегося к самостоятельности формулирования собственного высказывания, не вооружают его речевой готовностью и не культивируют в учащемся непреодолимого желания и стремления высказаться.

Следовательно, речевые упражнения должны каким-то образом имитировать процесс говорения в том смысле, что они по своему характеру и структуре должны быть психологически схожи с коммуникативным процессом.

Е.И. Пассовым вводится термин «коммуникативные упражнения». Такие упражнения должны носить характер ситуативности, следовательно, для упражнений подобного вида вводится термин «коммуникативные упражнения ситуативного характера» [4]. Данные упражнения весьма эффективны, поскольку обучающиеся могут понимать, что язык — это не только средство выражения чувств, эмоций и переживаний, но и уникальное коммуникативное средство.

Что же является собой диалогическое высказывание? С точки зрения М.Л. Вайсбурд диалог конструируется

из достаточно небольших, семантически законченных отрезков, состоящих, в свою очередь, из двух или трёх реплик, носящих название «диалогическое единство» [2].

Диалогические единства могут представлять собой запрос и сообщение информации, приглашение и выражение благодарности, сообщение, выражение какого-либо факта. Обучающийся должен обладать умениями инициировать и продолжать диалогическое высказывание, что, вне всякого сомнения, требует специального обучения.

Первая реплика (реплика-побуждение), вызвана в жизни определенной ситуацией, в которой находятся партнеры по коммуникативному акту. В процессе естественного речевого общения — это вся окружающая собеседников обстановка, события, с которыми связаны оба говорящие (например, прошедшие мероприятия праздничного или иного характера; экзамены; стук в дверь или даже телефонный звонок. В условиях школьного обучения это может быть ситуация, стимулирующая речевое общение и носящая, зачастую, воображаемый характер [6]. Обучающемуся приходится воображать себе на месте известных ему персонажей или личностей и выстраивать коммуникативную траекторию в соответствии с действиями коммуникативного характера в схожей реальной ситуации общения.

Также важно знать, какому именно материалу необходимо обучать для формирования навыков говорения в диалогической форме; учитывать при отборе материала нужды конкретного коммуникативного акта, речевого поступка [2].

Термин «речевой поступок» был введен Н.И. Жинкиным, который позаимствовал его у К.С. Станиславского.

Речевой поступок есть ни что иное, как побуждение к действию, предъявление определенных требований к участнику коммуникативного процесса, выражение одобрения или неодобрения по поводу какого-либо факта или явления, запрос или сообщение информации. Необходимый материал для построения диалогического высказывания определяется характером речевых поступков. В этом контексте материал можно называть речевым материалом.

Речевой материал для диалогической речи можно разделить, по мнению М.Л. Вайсбурд, на следующие группы:

- речевые образцы;
- формулы;
- штампы.

Все эти группы речевого материала фигурируют в составе диалогических единств.

Литература:

1. Аракин, В.Д. Как следует обучать языку в старших классах // ИЯШ, 1964, № 4.
2. Вайсбурд, М.Л. Обучение диалогической речи // ИЯШ, 1965, № 4.
3. Мурзаева, В.В., Тумакова Н.А. К вопросу о лингвистических особенностях диалогической речи // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1233–1235.

Упражнения в диалогической речи носят, по большей части, контекстный характер, и предполагают под собой задачу научения обучающихся комбинированию реплик между собой в соответствии с характером речевого действия:

- выяснение какого-либо факта;
- сообщение факта и требование уточнить сказанное;
- выражение согласия или несогласия;
- присоединение к высказыванию или отмежевание от него;
- сообщение факта и выражение отношения к сказанному;
- предложение и выставление контрпредложения;
- обмен формулами вежливости.

В.Д. Аракин поддерживает точку зрения М.Л. Вайсбурд на то, что обучения на занятиях по иностранному языку должно быть приближено к естественной жизненной ситуации. Автор также обращает внимание на то, что использование картинок — это один из видов речевых образцов на занятии по иностранному языку. Если в учебнике имеются серии картинок, схожих друг с другом и отличающиеся исключительно лишь деталями, то их присутствие будет способствовать ни чему иному, как развитию наблюдательности у обучающихся, их более быстрой речевой реакции на заданную коммуникативную ситуацию, чем если бы эта ситуация была описана в словесной форме [1].

Подготовка рассказа или беседы по картинке может проводиться как домашнее, так и аудиторное задание, а контроль, по мнению В.Д. Аракина, должен осуществляться в классной аудитории.

Как бы не разнились мнения ведущих исследователей в области методики обучения иностранным языкам о методах и приемах обучения иноязычной диалогической форме речевого высказывания, все они приходят к точке зрения о том, что обучение диалогической речевой деятельности осуществляется следующими способами:

- с использованием диалога-образца;
- на основе пошагового диалога
- посредством создания коммуникативной ситуации [1;2;4].

Таким образом, стоит отметить, что несмотря на некоторые общие тенденции в методике обучения диалогической речи существуют разнообразные точки зрения на данный вопрос и эффективность каждого из них можно проверить исключительно в процессе практической деятельности, поскольку каждый педагог учитывает не только оптимальную методику обучения диалогического речевого высказывания, но и индивидуальные особенности обучающихся.

4. Пассов, Е. И. Коммуникативные упражнения // ИЯШ, 1964, № 3.
5. Ростова, Е. С., Тумакова Н. А. Психологические и психолингвистические особенности устной речи (диалогическая форма) // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1278–1280.
6. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе // М; «Просвещение», 1986.

К вопросу о проблемах современного молодежного поколения

Ростова Екатерина Сергеевна, студент
Тумакова Наталия Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: *молодое поколение, адаптация, социализация, общественная жизнь, жизненные ориентиры, воспитание, физическая активность.*

«Все было бы здорово, если бы не так грустно»... Данная фраза вполне уместна для описания состояния современной молодежи. Последнее время в глобальной сети Интернет, в телепередачах взрослые люди часто и очень бурно обсуждают вопрос, связанный с проблемами образа жизни современного молодого поколения. О них говорит почти каждый образованный человек, исключение не составляют и сами молодые люди.

Сколько бы не ругалось на молодежь старшее поколение, современные проблемы в жизни молодого поколения, по своей сути, являются не только проблемами самого подрастающего на смену старшим поколения, но и всего общества в целом, и от решения этих проблем которых зависит будущее благо человечества.

Помощь как взрослых людей так и государства, безусловно, необходима, ведь без их непосредственного участия молодые люди не смогут адаптироваться к реальной взрослой жизни и стать воспитанными и образованными личностями.

С детства человек попадает в мощное информационное пространство, которое так или иначе оказывает определенное давление на психологию человека, влияет на формирование его внутренних ценностей и ориентиров, на общее осмысление и понимание мира.

День за днём с экранов телевизоров исходит мощнейший информационный поток, который нередко содержит лживую, отрицательную и неприятную информацию. Без умения фильтрации поступающей информации человек может запутаться в ней и потерять свои собственные жизненные устои, ценности и ориентиры. Особенно часто этому подвержено молодое поколение, поскольку именно им жизненно необходимо научиться понимать, что далеко не всё, что предлагают молодежи гламурные журналы, остросюжетные голливудские фильмы и люди, смотрящие с экранов мониторов, является достоверной и правдивой информацией и хорошо влияет на формирование личности.

Тем не менее, телевидение, пресса и радио, постепенно отходят на второй план, и авангардную позицию все более устойчиво начинает занимать Интернет.

Всемирная глобальная паутина захватывает молодое поколение всё стремительнее и шире. Если посмотреть на подрастающее поколение, то они с большей долей вероятности знают сценарий какого-либо гламурного или ужасающего триллера, нежели подробности Великой Отечественной Войны. Безусловно, Интернет имеет свои плюсы, но минусов намного больше.

Очень много людей в возрасте от 15 до 23 лет страдают реальной зависимостью от различной современной техники. На сегодняшний день практически каждый подросток имеет мобильный телефон (а иногда и два) с доступом в глобальную паутину. Интернет-зависимость на продолжительное время уводит человека от реальности; особенно это состояние опасно для молодежи, чьи жизненные цели могут остаться попросту недостижимыми. Помимо проблем со зрением, у представителей молодого поколения может произойти искривление позвоночника и испортиться осанка, поскольку именно в этом возрасте происходит формирование опорно-двигательного аппарата молодого организма. Интернет является просто гигантским рассадником жестокости, грубости, хамства, похоти и лжи.

Отдельного внимания заслуживают социальные сети. С одной стороны невероятно приятно написать друзьям, которых ты не имеешь возможности увидеть или давно позабыл, переписываться с бывшими одноклассниками или одногруппниками, но, разве может такое общение заменить живое общение? Ведь от него мы получаем намного больше эмоций, воспоминаний и чувств.

Тем не менее, факт остается фактом, что на сегодняшний день большинство молодых людей предпочтет час, два, а то и больше просидеть перед экраном монитора, боясь выйти на улицу и элементарно подышать свежим воздухом. Интернет и телевизор просто отбирают у молодых людей жизнь, словно наркотик.

Говоря о сильнодействующих или наркотических средствах, хочется сказать, что вредные привычки все также продолжают распространяться среди молодых юношей и девушек. Наиболее часто встречаются в молодежной

среде такие негативные пристрастия как употребление алкоголя, курение, наркомания, ведение беспорядочной половой жизни. О влиянии вредных привычек на здоровье молодых людей можно говорить просто бесконечно, и, кажется, что все и так уже всё прекрасно знают. Но почему-то значительный процент молодых людей так и продолжает употреблять крепкие спиртные напитки и курить. На образ жизни молодежи влияет ряд причин, среди которых наследственность, общество, слабые черты характера и отсутствие силы воли.

С ранних лет ребенок наблюдает за членами своей семьи, и в первую очередь, за родителями. Родители, имеющие вредные привычки — это довольно серьезная проблема. По статистике ребенок, чьи родители страдали алкоголизмом, имеет в 5 раз больше шансов также пристраститься к спиртному [4].

Нередко вредные привычки помогают оставаться молодежи «своими» в компании. Многие хотят выглядеть как взрослые, поэтому они начинают пить, курить и употреблять ненормативную лексику. В молодежной среде курение и алкоголь часто считаются отличным способом избавиться от стресса. Таким образом молодежь пытается уйти от повседневной скучной рутины, от разнообразных проблем и расслабиться. И тут уже возникает совершенно иного характера проблема — проблема реализации молодежи в современном мире.

После одиннадцати лет обучения в школе под опекой и присмотром заботливых родителей и учителей, школьникам предстоит сделать сложный выбор и решить, чем им дальше заниматься. И это действительно довольно сложно, поскольку за прожитые ими семнадцать или восемнадцать лет, подростки не успевают накопить достаточно жизненного опыта; они ещё не понимают, чего хотят в этой жизни, и что жизнь хочет от них.

В молодежной среде существует серьезный неправильный стереотип, связанный с их взглядами на жизнь. Многие считают, что пока человек молод, можно и даже нужно все попробовать [5]. Сегодня огромное количество молодых людей не боятся жить, они лишены страха за сохранение собственной жизни. Не задумываясь о дальнейшей жизни, молодые люди стремятся попробовать как можно больше всего, что возможно в силу своих потребностей. Одним из путей решения данной проблемы молодежи считается правильное воспитание родителей. Именно родителям следует своевременно объяснить собственному отпрыску что есть хорошо, а что есть плохо; к чему может привести разбитная жизнь и стоит ли вообще жить подобным образом. Родителям необходимо настраивать собственное чадо на правильные жизненные ценности и ориентиры, а не на бесцельные хождения по кафе, дискотекам и шумным компаниям, где народ имеет тенденцию употреблять спиртные напитки и курить. Жизненные ценности молодежи формируются именно в этот период, и затем в человеке, уже в практически сформировавшейся личности, будет весьма проблематично что-либо изменить [1].

По словам Л. Н. Толстого только нравственно совершенствование человека будет способствовать улучшению жизни в социуме.

Одной из главных проблем современной молодежи является боязнь самовыражения, а вместе с тем и интеллектуального, творческого развития. Молодому поколению необходимо читать правильные книги, слушать и общаться с взрослыми образованными людьми. Только в этом случае представители современного молодого поколения смогут быть индивидуумом, личностью, иметь собственные мысли, взгляды, ценностные ориентиры и возможность лично развиваться для того, чтобы не сливаться с однообразной серой массой.

Современная молодежь гораздо больше подвержена всевозможным стрессам. Напряженные учебные графики, постоянные знакомства, общение, нередко и непонимание родителей [2; 3]. Все это влияет на состояние организма молодых людей, на мозговую деятельность. Если стресс не преодолеть, он может нарастать и превратиться в затяжную депрессию.

В течение учебного года молодым людям просто необходим отдых. А одним из лучших способов отвлечься и расслабиться является занятие физкультурой и спортом. По данным многочисленных исследований было выявлено, что современная молодежь все ещё уделяет достаточно мало времени физической активности. Здесь выделяется группа от 17 до 20 лет — это старшеклассники и студенты 1 и 2 курса вузов. Именно у молодых людей в этом периоде жизни не всегда остается время, которое можно продуктивно потратить на занятия физическими упражнениями, поскольку большинство из представителей молодежного поколения, заканчивая школу, принимают решение продолжать учебу, поступая в высшие учебные заведения. К тому же, многие первокурсники испытывают разные адаптационные проблемы как в учебном процессе, так и в межличностных отношениях [6]. У студентов, зачастую, еще не сформирована потребность в самостоятельных занятиях спортом. Недостаточная двигательная активность или ее полное отсутствие в воспитании набирающего физические силы молодого организма не может быть полностью компенсирована в более поздний период, поскольку влияние спортивных достижений уменьшается по мере роста и взросления организма.

Стоит отметить, что молодежная среда стала более криминальной: преступность, как социальное явление, молодеет и, следовательно, наблюдается рост групповых преступлений. С каждым годом происходит больше преступлений и несчастных случаев с участием несовершеннолетних. Многочисленные социальные опросы свидетельствуют о том, что материальное благополучие становится приоритетной целью молодых людей. Оно стало цениться гораздо больше личных интересов, семьи, добра и любви. Доминирующими жизненными ценностями современной молодежи становятся финансовые средства, карьера, возможность жить в свое удовольствие.

В целом, состояние молодёжи сегодняшнего дня характеризуется как достаточно противоречивое и нестабильное. С одной стороны, молодёжь — это наиболее мобильная часть социума, но с другой стороны, и самая уязвимая часть этого общества по причине недостаточной адаптации молодого поколения к системе социальных отношений.

Сравнивая предыдущее поколение с современным, стоит отметить, что каждое последующее поколение, по основным показателям социального положения и развития, является менее духовным и развитым в плане куль-

туры, более безнравственным и криминальным. Кроме того, каждое последующее поколение все менее ориентировано на трудовую деятельность.

Тем не менее, было бы некорректно, по отношению к молодёжи, утверждать, что подрастающее поколение совершенно не заботится о будущем; безрассудно, аморально и, отчасти, вульгарно. Это не совсем так, поскольку большинство молодых людей желают реализовать себя с позитивной стороны во всех сферах человеческой жизнедеятельности и оставить после себя хороший, добрый след и светлую память.

Литература:

1. Бурматов, В. Актуальные проблемы молодёжи URL: <http://burmatovi.ru/problemy-molodezhi-ili-kak-ne-stoit-zhit/> (дата обращения 29.05.2015).
2. Коржова, А. Ю., Кузин Е. А., Тумакова Н. А. Владение иностранным языком как фактор улучшения межкультурной коммуникации будущего выпускника вуза // Молодой ученый. — 2015. — № 9. — с. 1099—1101.
3. Лобанова, Е. Ю., Тумакова Н. А. Студенческий отряд как способ становления и формирования личности будущего выпускника вуза // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1203—1205.
4. Причины возникновения вредных привычек URL: <http://healthbps.ru/prichinyi-vozniknoveniya-vrednyih-privyichek/> (дата обращения 29.05.2015).
5. Сенцов, А. Э., Онищенко А. К. К проблеме исследования концептуальной метафоры // Молодой ученый. — 2015. — № 4. — с. 802—804.
6. Спорт и молодёжь / URL: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=731707> (дата обращения 29.05.2015).

К вопросу о коммуникативных особенностях иноязычной диалогической речевой деятельности

Ростова Екатерина Сергеевна, студент;
Тумакова Наталия Александровна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Ключевые слова: речевая деятельность, диалогическая форма общения, коммуникативный процесс, инициативность, коммуникативная направленность, спонтанность, иностранный язык.

Жизнь современного человека невозможно представить без активного процесса общения. Люди разного возраста, социального статуса, национальной принадлежности общаются друг с другом в повседневной жизни в реальных и воображаемых коммуникативных ситуациях.

Речевая деятельность находит свою непосредственную реализацию в коммуникативном акте. Речевая деятельность может носить как монологический, так и диалогический характер.

Если говорить о диалогической речи, то именно она (в сравнении с монологической формой общения) играет ведущую роль в общении между людьми, поскольку диалог предполагает как формулирование собственного высказывания, так и восприятие и понимание речи другого участника коммуникативного процесса, поскольку обу-

чение диалогической форме общения является гораздо более сложным и трудозатратным процессом, нежели обучение монологической речи.

Говоря о диалоге как об одной из форм коммуникативной деятельности, можно подразумевать (с точки зрения структуры) как диалог в его «чистом виде», так и диалог, наделенный целым рядом модификаций, позволяющих обозначить деление диалогической формы:

- 1) По степени подготовленности;
- 2) По целевой направленности;
- 3) По количеству участников

По степени подготовленности диалогическое высказывание может быть

— полностью подготовленным, заученным диалогом или частично претерпевшим определенные трансформации.

Большое количество исследователей устной речи трагируют такой актуальный вопрос, как подготовленность или неподготовленность (спонтанность) диалогического высказывания.

В работах П.Б. Гурвич прослеживается различие между спонтанной речью и инициативной. Инициативная речь в работах данного исследователя определяется как говорение, которое независимо от речевых или каких-либо других прямых действий, и побуждает участника коммуникативного процесса к акту говорения.

По мнению Н.В. Глаголева речевая деятельность может дифференцироваться, с одной стороны, с точки зрения содержательной части, а с другой стороны, с точки зрения способа ее реализации.

Говорящий, даже зная заблаговременно о том, что следует сказать другому участнику коммуникативного процесса, не всегда имеет заранее представление о том, каким образом он будет это делать и, следовательно, он оформит свои мысли согласно определенной коммуникативной ситуации, следуя определенной форме и содержанию реплик собеседника; примет во внимание собственное субъективное отношение к предмету, непосредственно речевую деятельность и, безусловно, индивидуальные особенности собеседника.

С точки зрения В.А. Бухбиндер такие понятия, как

- инициативность;
- подготовленность;
- спонтанность

находятся совершенно в разных измерениях, и, следовательно, их необходимо дифференцировать.

Понятие инициативность можно отнести к намерению инициировать речевой поступок, то есть к интенции.

Подготовленность следует, в данном случае, отождествить с предварительной фазой говорения или фазой его реализации.

Спонтанность же следует отнести непосредственно к фазе реализации в том случае, если коммуникативное действие находит свою непосредственную имплементацию в акте коммуникации. В таком случае коммуникативный акт можно охарактеризовать как действие, носящее спонтанный характер.

Дифференцируя диалоги по степени подготовленности, наряду с полностью подготовленным, заученным диалогом, можно выделить и

- собственный диалог — диалогическое высказывание, создаваемое на основе знакомых реплик.

По мнению Н.В. Володина, собственно диалог носит встречно-направленный характер, в такой форме организации коммуникативного процесса оба участника коммуникативного акта производят обмен информацией в равной степени и активно инициируют спонтанную речь. Участники коммуникативного акта в равной мере оказывают влияние на содержательную направленность диалогического высказывания, активно выражают свои мысли, которые необходимо сообщить в определенной форме, подходящей как для собеседника, так и для самой ситуации общения.

Наряду с собственно диалогом Н.В. Володиным выделяются и такие его формы, как

- эфферентный диалог и
- афферентный диалог.

Эфферентный диалог представляет собой диалог «центробежного типа» с выдачей информации преимущественно. В диалоге такого типа собеседник «я» отвечает на вопросы участника коммуникативного акта «он», регулирующего содержание данного диалога. В таком диалоге нельзя говорить о равноправии говорящих, поскольку диалог реализуется в ситуации, схожей с проведением опроса в форме анкетирования, где есть анketируемый и анketирующий [1].

Афферентный диалог является диалогом «центростремительного характера» (с точки зрения собеседника «я»). В такой разновидности диалогического высказывания собеседнику «я» отводится роль ведущего диалога, задачей которого является получение необходимой информации. Собеседнику, наделенному ролью «он», необходимо выдать информацию в соответствии с вопросами и репликами собеседника, выступающего в роли «я» в данном коммуникативном акте.

Наряду с ранее обозначенными формами диалог исследователем вопроса организации речевой деятельности выделяется и промежуточная форма диалогического высказывания, в которой происходит смена ролей попеременно.

Если провести сравнение между собственно диалогом, эфферентным диалогом и афферентным, то стоит отметить, что каждый из них обуславливается определенной коммуникативной ситуацией, представленной в устной форме и говорящий, достаточно свободно владеющий каким-либо иностранным языком, должен обладать способностью реализовать каждый из трех ранее обозначенных видов диалогического высказывания [1].

Тем не менее, если говорить о методических приемах, месте и роли диалога в формировании навыков устной речевой деятельности, то вполне закономерно будут наблюдаться определенные их дифференциации.

Собственно диалог реализуется непосредственно в спонтанном речевом общении, в котором говорящему необходимо владеть высоким уровнем обученности этому языку.

Эфферентный диалог связан, в большей степени, с навыками монологической речевой деятельности, поскольку он предполагает презентацию информации, то есть ее выдачу, а не принятие.

В афферентном диалоге участнику коммуникативного процесса, выступающего в роли «я», необходимо добыть необходимые ему сведения в процессе осуществления диалогического коммуникативного акта [1; 3].

По целевой направленности, с точки зрения исследователей данного вопроса С.Ф. Шатилова и П.Б. Гурвич, диалоги могут быть целевыми и свободными.

Целевые диалоги, или типичные диалоги, представляют собой диалоги определенного образца и, следова-

тельно, их можно использовать в большом количестве ситуаций речевого общения.

Свободные диалоги, в свою очередь, создаются самими участниками коммуникативного процесса [7]. Процесс подготовки такого диалога может включать в себя несколько этапов, каждый из которых является отдельным и незаменимым компонентом составления этого диалога.

Конкретно-нацеленный диалог (целевой диалог), с точки зрения П. Б. Гурвич, представлен достаточно широким количеством разновидностей: диалог-шаблон, диалог-договор, диалог-переубеждение, диалог-уговаривание, диалог-беседа.

Наряду с различными видами целевых (типичных диалогов) П. Б. Гурвич выделяют и нецелевые диалоги. К нецелевому виду диалога можно отнести диалог, передающий переживания и чувства, диалог-обмен впечатлениями, диалог-самоцель, то есть беседа, посредством которой говорящие могут заполнить время ожидания, в котором вполне может возникнуть неловкое молчание [2; 4; 8].

По количеству участников С. Ф. Шатиловым диалоги классифицируются на парные и групповые.

К групповым диалогам можно отнести беседу, обсуждение какой-либо темы, дискуссии, пресс-конференции. Ведение диалога группового характера подразумевает, безусловно, определенные парно-диалогические умения: умение переспросить что-либо или уточнить недостаточно понятую собеседником информацию, умение дать развернутую или краткую реплику в связи с возникновением вопроса в ходе беседы, умение взять инициативу ведения диалогического высказывания в свои руки.

Парный диалог, особенно в больших аудиториях, по мнению П. Б. Гурвич, носит, в определенной степени, характер неестественности, поскольку большинство присутствующих не участвует в этом диалоге и, соответственно, не может реализовать свои умения диалогической речевой деятельности [2; 5; 6; 8].

Таким образом, коммуникативная речевая деятельность в форме диалогического высказывания требует от обучающихся определенных умений и навыков владения иностранным языком и ведения диалога, а от преподавателя — профессиональных умений организовать и, в случае необходимости, внести необходимые коррективы в педагогический процесс.

Литература:

1. Бухбиндер, В. А. Устная речь как процесс и как предмет обучения // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / под ред. В. А. Бухбиндера. Киев: КГУ, 2001 г.
2. Гурвич, П. Б. Обучение ведению парного и группового диалога в школе», ИЯШ, 1973, № 5.
3. Маслыко, Е. А., Бабинская П. К. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие. — 4-е издание, стереотипное. — Минск, «Высшая школа», 1998. — 522 с.
4. Мурзаева, В. В., Тумакова Н. А. К вопросу о лингвистических особенностях диалогической речи // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1233–1235.
5. Непойранов, А. С., Ростова Е. С., Тумакова Н. А. К вопросу об эффективных способах изучения английского языка и возможных сложностях восприятия иноязычной речи // Молодой ученый. — 2015. — № 9. — с. 1150–1153.
6. Ростова, Е. С., Тумакова Н. А. Психологические и психолингвистические особенности устной речи // Молодой ученый. — 2015. — № 10. — с. 1278–1280.
7. Сенцов, А. Э., Жилинская А. В. Представление концепта будущего в программных текстах // Молодой ученый. — 2015. — № 4. — с. 817–819.
8. Шатилов, С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. — М.: «Просвещение», 1972.

Назначение и задачи профессионально-прикладной физической подготовки будущих учителей

Рустамов Лазизбек Хусанбоевич, аспирант

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Утанов Таваккалжон Азимович, тренер по волейболу

Андижанский колледж олимпийских резервов (Узбекистан)

Нигманов Бори Ботирович, старший преподаватель

Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами (Узбекистан)

Профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) представляет собой специализированный

вид физического воспитания, осуществляемый в соответствии с требованиями и особенностями данной профессии.

Основное назначение ППФП — направленное развитие и поддержание на оптимальном уровне тех психических и физических качеств человека, к которым предъявляют повышенные требования конкретная профессиональная деятельность; выработка функциональной устойчивости организма к условиям этой деятельности и формирование прикладных двигательных умений и навыков, преимущественно необходимых в связи с особыми внешними условиями труда.

В процессе многолетней трудовой деятельности учителя формируется профессиональный тип личности, характеризующийся определенными чертами и ценностными ориентациями, специфической структурой эмоциональных, психических и физических качеств. В структуре профессиональных способностей выделяют основные и дополнительные. Основные способности — те, без которых данная деятельность не может эффективно выполняться, и те, которые не могут компенсироваться другими способностями данной структуры. Дополнительные способности — существенные, но не обязательные, они могут заменяться другими компонентами.

Учет этих научных положений имеет принципиальное значение для теории и практики ППФП как в плане индивидуализации учебного процесса, так и в плане сосредоточения внимания на воспитании ведущих для данной профессии способностей. От уровня их развития в большей степени зависит профессиональная работоспособность. Задачи ППФП призваны адаптировать, готовить человека не вообще к труду, а к избранному виду трудовой деятельности. Поэтому ее задачи можно назвать специфическими, и направленность их определяется требованиями учительской профессии.

Принцип органической связи физического воспитания с практикой трудовой деятельности наиболее конкретно воплощается в профессионально-прикладной физической подготовке. Хотя этот принцип распространяется на всю социальную систему физического воспитания, именно в ППФП он находит свое специфическое выражение. В качестве своеобразной разновидности физического воспитания профессионально-прикладная физическая подготовка представляет собой педагогически направленный процесс обеспечения специализированной физической подготовленности к избранной профессиональной деятельности. Иначе говоря, это в своей основе процесс обучения, обогащающий индивидуальный фонд профессионально полезных двигательных умений и навыков, воспитания физических и непосредственно связанных с ними способностей, от которых прямо или косвенно зависит профессиональная дееспособность.

Известно, что результативность профессионального труда учителя существенно зависит, кроме прочего, от эмоциональной устойчивости, специальной физической подготовленности, приобретаемой предварительно путем систематических занятий физическими упражнениями, адекватными в определенном отношении требованиям,

предъявляемым к функциональным возможностям организма профессиональной деятельностью и ее условиями. В настоящее время ППФП студентов осуществляется в Андижанский колледж олимпийских резервов по следующим основным направлениям:

- овладение прикладными умениями и навыками, являющимися элементами подвижных игр и отдельных видов спорта;
- акцентированное воспитание отдельных физических и специальных качеств, особенно необходимых для высокопроизводительного труда в педагогической профессии;
- приобретение прикладных знаний (знаний и умений применения средств физической культуры и спорта в режиме труда и отдыха с учетом меняющихся условий труда, быта и возрастных особенностей и др.).

Первое из направлений связано с проблемой обучения движениям, второе — с воспитанием физических (двигательных) и специальных качеств, третье — с приобретением прикладных знаний по использованию средств физической культуры в режиме труда и отдыха, а также с проблемой подготовки общественных физкультурных кадров для дошкольного образования и школ.

В настоящее время определено несколько форм ППФП в системе физического воспитания, которые могут быть сгруппированы по следующему принципу: учебные занятия (обязательные и факультативные), самодеятельные занятия, физические упражнения в режиме дня, массовые оздоровительные, физкультурные и спортивные мероприятия. Каждая из этих групп имеет одну или несколько форм реализации ППФП, которые могут быть избирательно использованы или для всего контингента учащихся, или для его части.

ППФП учащихся на учебных занятиях проводится в форме теоретических и практических занятий. Программой физического воспитания предусматривается проведение теоретических занятий в форме лекции по обязательной теме «Профессионально-прикладная физическая подготовка учеников», цель которых — вооружить будущих специалистов необходимыми знаниями, обеспечивающими сознательное и методически правильное использование средств физической культуры и спорта для подготовки к профессии. Значение теоретических занятий велико, так как в ряде случаев это единственный путь для изложения ученикам необходимых профессионально-прикладных знаний, связанных с использованием средств физической культуры и спорта.

На этом занятии (лекции) должны быть освещены такие вопросы, как:

- краткая характеристика различных видов труда с более подробным изложением психофизиологических особенностей труда учителя;
- динамика работоспособности человека в процессе педагогического труда, с освещением особенностей изменения работоспособности в течение учебного дня, четверти и года;

– влияние возрастных и индивидуальных особенностей человека, географо-климатических и гигиенических условий труда на динамику работоспособности специалиста;

– использование средств физической культуры и спорта для повышения и восстановления работоспособности;

– основные положения методики подбора физических упражнений и видов спорта в целях борьбы с умственным утомлением, для профилактики профессиональных заболеваний;

– влияние занятий физической культурой и спортом на ускорение профессионального обучения.

Эти вопросы следует изложить в первой половине занятий. Содержание материала должно основываться на общих теоретических положениях с привлечением примеров из профессиональной деятельности выпускников. Вторая половина занятий посвящается вопросам, которые непосредственно связаны с профессиональной деятельностью выпускников:

– характеристика условий труда, психофизиологических и эмоциональных нагрузок;

– основные требования к физической и специальной прикладной подготовленности учителя начальных классов, обеспечивающие высокую и устойчивую продуктивность его труда;

– перечень основных профессионально-прикладных навыков, необходимых учителю для обеспечения высокой устойчивости и безопасности труда;

– использование средств физической культуры и спорта с целью подготовки (самоподготовки) к профессиональной деятельности, предупреждения профессиональных заболеваний и травматизма, обеспечения активного отдыха в свободное время.

Учебный материал должен быть рассчитан не только на личную подготовку ученика, но и на его подготовку

как будущего руководителя ученического коллектива. От знания и понимания им комплекса этих вопросов нередко в будущем зависит степень и масштабы использования средств физической культуры и спорта в учебном коллективе. Однако не всегда весь необходимый теоретический материал по ППФП может быть изложен в течение 2 часов занятий. В этом случае следует использовать и форму краткой тематической беседы во время проведения практических занятий по разделу физического воспитания. В частности, вопросы техники безопасности во многих случаях более целесообразно объяснять именно во время практических, а не теоретических занятий.

Большинство исследователей указывают, что высокой эффективности при воспитании профессионально-прикладных физических качеств можно достичь с помощью весьма разнообразных средств физической культуры и спорта. При этом применяемые в процессе ППФП специальные прикладные упражнения — это те же обычные физические упражнения, но подобранные и организованные в полном соответствии с ее задачами. В настоящее время еще не существует специальной классификации физических упражнений, ориентированной на задачи ППФП специалистов различных профессиональных групп, поэтому в каждом отдельном случае этот вопрос должен решаться самостоятельно. Однако при подборе средств физического воспитания в целях ППФП имеет смысл провести более дифференцированную их группировку, что позволит более направленно и избирательно использовать эти средства в процессе физического воспитания учеников.

Таковыми группами средств ППФП учеников колледжа можно считать: прикладные физические упражнения, подвижные игры и отдельные элементы из различных видов спорта; оздоровительные силы природы и гигиенические факторы; вспомогательные средства, обеспечивающие рационализацию учебного процесса по разделу ППФП.

Methods of teaching reading at English lessons

Рустемова Сауле Кукеновна, старший преподаватель иностранного языка;

Алимжанова Балдырган Есентаевна, старший преподаватель иностранного языка;

Байгошкарлова Магришат Имангалиевна, старший преподаватель иностранного языка;

Бабжанова Рымгуль Жумагаликызы, преподаватель иностранного языка

Казахский агротехнический университет имени С. Сейфуллина (г. Астана)

S. K. Rustemova, senior teacher of foreign languages;

B. E. Alimzhanova, senior teacher of foreign languages;

M. I. Baigoshkarova, senior teacher of foreign languages;

R. Zh. Babzhanova, teacher of foreign languages

S. Seifullin Kazakh Agro Technical University (Astana, Kazakhstan)

Reading is a complex cognitive process of decoding symbols in order to construct or derive meaning. It is a means of language acquisition, of communication, and of

sharing information and ideas. It is a complex interaction between the text and the reader which is shaped by the reader's prior knowledge, experiences, attitude, and language com-

munity which is culturally and socially situated. The reading process requires continuous practice, development, and refinement. In addition, reading requires creativity and critical analysis. Consumers of literature make ventures with each piece, innately deviating from literal words to create images that make sense to them in the unfamiliar places the texts describe. Because reading is such a complex process, it cannot be controlled or restricted to one or two interpretations. There are no concrete laws in reading, but rather allows readers an escape to produce their own products introspectively. This promotes deep exploration of texts during interpretation. Readers use a variety of reading strategies to assist with decoding (to translate symbols into sounds or visual representations of speech) and comprehension.

Readers may use context clues to identify the meaning of unknown words. Readers integrate the words they have read into their existing framework of knowledge or schema.

Reading is an activity with a purpose. A person may read in order to gain information or verify existing knowledge, or in order to critique a writer’s ideas or writing style. A person may also read for enjoyment, or to enhance knowledge of the language being read. The purpose for reading guide is the reader’s selection of texts.

Reading research shows that good readers

- Read extensively
- Integrate information in the text with existing knowledge
- Have a flexible reading style, depending on what they are reading
- Are motivated
- Rely on different skills interacting: perceptual processing, phonemic processing, recall.

Reading is an interactive process that goes on between the reader and the text resulting in comprehension. The text presents letters, words, sentences, and paragraphs that encode meaning. The reader uses knowledge, skills, and strategies to determine what that meaning is.

Reader knowledge, skills, and strategies include:

Linguistic competence: the ability to recognize the elements of the writing system; knowledge of vocabulary; knowledge of how words are structured into sentences.

Discourse competence: knowledge of discourse markers and how they connect parts of the text to one another.

Sociolinguistic competence: knowledge about different types of texts and their usual structure and content.

Strategic competence: the ability to use top-down strategies.

The purpose for reading and the type of text determine the specific knowledge, skills, and strategies that readers need to apply to achieve comprehension. Reading comprehension is much more than decoding. Reading comprehension results when the reader knows which skills and strategies are appropriate for the type of text, and understands how to apply them to accomplish the reading purpose.

Effective reading is essential for success in acquiring a second language. After all, reading is the basis of instruction

in all aspects of language learning: using textbooks for language courses, writing, revising, developing vocabulary, acquiring grammar, editing, and using computer-assisted language learning programs. Reading instruction, therefore, is an essential component of every second-language curriculum. Moreover, reading should be given more priority in the teaching process, because reading indicates knowledge of a language, enhances experiences, facilitates the intellectual development of the learners.

Among the many definitions of reading that have arisen in recent decades, three prominent ideas emerge as most critical for understanding what «learning to read» means:

- Reading is a process undertaken to reduce uncertainty about meanings a text conveys.
- The process results from a negotiation of meaning between the text and its reader.
- The knowledge, expectations, and strategies a reader uses to uncover textual meaning all play decisive roles way the reader negotiates with the text’s meaning.

Reading does not draw on one kind of cognitive skill, nor does it have a straightforward outcome — most texts are understood in different ways by different readers.

For foreign language learners to read, they have to be prepared to use various abilities and strategies they already possess from their reading experiences in their native language. They will need the knowledge they possess to help orient themselves in the many dimensions of language implicated in any text. Researchers have established that the act of reading is a non-linear process that is recursive and context-dependent. Readers tend to jump ahead or go back to different segments of the text, depending on what they are reading to find out.

Asking a learner to «read» a text requires that teachers specify a reading goal. One minimal goal is to ask the learner to find particular grammatical constructions or to identify words that relate to particular features or topics of the reading. But such goals are always only partial. For example, a text also reveals a lot about the readers for which it is written and a lot about subject matter that foreign language learners may or may not know or anticipate.

Ideally, each text used in such a curriculum should be pedagogically staged so that learners approach it by moving from *pre-reading*, through *while reading* and into *after reading*. This sequence carefully moves the learner from comprehension tasks to production tasks. In addition, these tasks should build upon each other in terms of increasing cognitive difficulty.

Pre-Reading: The initial levels of learning, as described in Bloom’s Taxonomy, involve recognizing and comprehending features of a text. As proposed here, pre-reading tasks involve Pre-reading activities motivate the students and encourage involvement in the topic and theme of the text.

Examples of Pre-Reading Activities:

- Oral Discussion or a short written activity
- Brainstorming the theme
- Playing music to set the tone

Eliciting vocabulary around the theme
 Doing an enactment around the theme
 Asking a thought-provoking question
 Asking lead-in questions
 Showing a short YouTube clip or a scene from a movie
 Cartoon, riddle, joke
 Thinking about the title

Pre-reading activities may be designed to motivate student interest, activate prior knowledge, or pre-teach potentially difficult concepts and vocabulary. This is also a great opportunity to introduce comprehension components such as cause and effect, compare and contrast, personification, main idea, sequencing, and others.

English language learners have great difficulty jumping into new texts without any background support. Students should know at least something about the topic before reading. Some topics may be unfamiliar to students, such as recreational activities at the beach if students have never been to the beach before. Pictures, drawings, or short skits can help develop relevant background information.

Students need to know at least 90 to 95% of the words they read if they are going to comprehend the text. Therefore, it is important to use several strategies to build background knowledge that leads to better reading comprehension and overall achievement for ELLs. It doesn't hurt to review many words we often take for granted — not only for the benefit of ELLs, but also for students who may not come to school with a rich vocabulary background or exposure to certain experiences.

Before reading a selection aloud or before students read a text, try taking seven to ten minutes to build word and background knowledge. This should increase all students' comprehension of the text.

Begin by reviewing the selection and identifying the main concepts you want to teach. Take into account your students' potential knowledge of these concepts, including your ELLs. Decide how you might best make these concepts relevant and accessible to all of your students. This might be through a film, discussion, student reading assignment, or a text read by you. Try using a combination of three or four of the following strategies:

You can use any activity that interests students in the text and motivates them to read it. For example, you can bring a real frog to class before reading a frog story.

Activate students' prior knowledge of a topic so that they can consciously use it as they read their text. For example, before reading a text with a jungle as the setting, ask students what they already know about jungles and discuss.

This is a powerful way to motivate students to read and to help them understand what they will be reading. Before reading a story about winning and losing a race, for example, you might want to have your students reflect on the times they have won or lost a race or a contest.

In addition to pre-teaching traditional vocabulary words, include words that convey concepts that English language learners already know. For example, students may know the concept of finding something, but do not know the word find

or finding. Write these words on the board and review with the class.

You can focus students' attention on what is important to look for as they read their text. Making predictions about what might happen in the book gives students a purpose for reading. Setting a direction means using questions that peak students' interest. It also means focusing students on the purpose for the reading. For example, «Today we are going to read about differences in climates and regions. Let's read first about the climate in our community».

You can also engage students by: 1. Showing a film on a related topic. 2. Conducting an experiment. 3. Going on a field trip. 4. Asking students to bring something related to «show and tell».

While-reading. While-reading activities take place at any stage where the learner is still reading the book. These activities may be continuous activities, such as keeping a reading journal or predicting what comes in the next section of the reader.

1. Story web. Students keep a log of the main characters and their relationships in a visual 'web' diagram starting with the story title in the middle. As they read, they add the descriptions of the characters, settings and events.

2. Chain story. Two students each have a different story book, of approximately the same level. After reading the first chapter of their book, they relate the events to their partner. They then exchange books and read the second chapter of their partner's book. They then relate the events in Chapter Two and exchange and repeat with Chapter Three and so on.

3. Plot log. Learners keep a log of the plot as they are reading, for example, by summarizing each chapter in a single sentence after they read it, or keeping a note of the key events as they happen. However, because not all stories are linear (with flashbacks, and two or more things happening at the same time) this task can be challenging for lower level learners.

4. Vocabulary log. Learners record new words (or idioms and other expressions) they meet when reading (or after reading). The teacher can set them a goal (for example, 10 words or expressions per book) or let them decide as they read. However, just writing words down doesn't mean they have been learnt. Learners need to review them. Here is an example of how a learner might record a word and related information.

Name _____ Book _____
 1. Word/expression _____ Page _____
 Definition _____ Example sentence _____

After reading. After-Reading Activities.

Students often finish a reading, close the book, and don't think about it again until they arrive in class. The **following activities can be used after a reading** to help students analyze concepts for a deeper understanding of ideas and organize information for later retrieval:

Graphic Organizers. Encourage students to use **graphic organizers** to help them visualize concepts and key rela-

tionships between ideas from their readings. These should be started right after students have completed a reading, whereas revisions and additions can be done after class discussions. It’s a good idea to show students several examples of graphic organizers and explain which ones work well with different text patterns. Many reading skills texts have examples of various graphic organizers with explanations of how they might best be used. Here is an example of one type of graphic organizer for comparing two concepts:

Quiz Questions. After students read a chapter or section of a chapter in the course textbook, ask them to develop **questions for a quiz**. This activity forces them to analyze the information in the chapter and decide on the most important concepts to remember. Formulating questions can also help them to organize the concepts into logical chunks of information for easier retrieval. Working in groups on this activity is helpful for further discussion of concepts.

Students can then present their questions to the class and see who can answer them correctly. The students trying to answer the questions may offer suggestions on how to write a question more clearly so that it can be easily understood. Teachers might also offer suggestions for revision of questions. Other SEA Site modules, for example, “WH-Ques-

tions” and “Passive Voice” can be useful for teachers in providing guidance in using structures that will be more easily understood by students.

Summary Writing. Ask students to write a **summary of the main points** of a text or passage. Figuring out what to include in a summary is often a difficult task for students, so passing out a handout with the criteria for a good summary can serve as a reminder to students. Modeling the process of good summary writing during class is also helpful. For example, when students have finished a portion of text, begin a discussion of the most important points from the text. Write all the points that students suggest on the board. Discuss which ideas should be included in the summary. In addition, show how ideas can be paraphrased and written in the student’s own words. Remember to emphasize those minor details, specific examples, and opinions should not be included in a summary of a text.

Outlining. Writing outlines is also a good way to organize and remember concepts. The emphasis here should be on how students see the relationships between ideas being presented. Don’t worry if students don’t use the correct Roman numerals or other markers. What is important is that they are able to distinguish the main ideas from the supporting details and organize the information in a logical format.

References:

1. Adams, Marilyn Jager. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press. pp. 21–25.,2009
2. McKeown, Margaret; Isabel Beck; Ronette Blake (2009). «Reading Comprehension Instruction: Focus on Content or Strategies?» (PDF). *Expert Perspectives on Interventions for Reading: A Collection of Best-Practice Articles from the International Dyslexia Association*.
3. The importance of teaching reading strategies. *Expert Perspectives on Interventions for Reading: A Collection of Best-Practice Articles from the International Dyslexia Association*. Mc. Namara. Danielle.,2009.

История развития электронных технологий в преподавании иностранных языков

Рыманова Ирина Евгеньевна, старший преподаватель, аспирант
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Осознавая огромный потенциал Интернета в современном мире, а также в области преподавания иностранных языков, применение электронных технологий становится очевидным. Согласимся с мнением Титовой С. В., что требуются современные подходы к процессу обучения, теория и практика иностранных языков немислима без внедрения новейших технологий. [1, с. 31].

Использование компьютерных технологий и Интернета в преподавании иностранных языков (Computer Assisted Language Learning-Call) началось 40 лет назад и согласно Марку Воршеру (Mark Warschauer) состоит из 3х основных этапов. Он охарактеризовал каждый этап в соответствии с уровнем развития технологий, и в соответствии с использованием педагогического метода. [4]

1 этап — бихейвиористский (конец 50х до 60–70 годов). Главным принципом компьютерных программ было повторение и тренировка (drill and practice) грамматических и лексических навыков. Программное обеспечение обучения, основанное на модели «компьютер как тьютер», предложенное Тэйлором [2], выполняло роль преподавателя, представляя только учебный материал обучающимся. Этот подход успешно реализуется и в настоящее время, поскольку имеет ряд преимуществ:

- повторение материала является полезным и необходимым занятием для процесса обучения;
- компьютер идеально подходит для многократного воспроизведения, ему «не надоедает» предоставлять один и тот же материал и сразу же оценивать результат.

– компьютерная программа обеспечивает самостоятельную работу, позволяя студентам обучаться в собственном темпе, освобождая аудиторские занятия для других видов деятельности.

Наиболее известной системой была система PLATO, работающая на основе специального устройства PLATO в компьютерной сети. Эта система включала языковые упражнения и краткие грамматические комментарии, а также тесты на перевод. Однако в конце 1970-х — начале 1980-х бихейвиористский подход утратил свою популярность по двум основным причинам: во-первых, при обучении иностранным языкам данный подход был признан непригодным на теоретическом и педагогическом причинам, во-вторых, появились первые персональные компьютеры с новыми возможностями, что послужило возникновению нового этапа.

2 этап — коммуникативный. (80-е годы) Данный этап обусловлен коммуникативным подходом при обучении иностранным языкам, при котором большое значение уделяют общению на иностранном языке, а не выполнению заданий по лексике и грамматике. Одним из сторонников данного подхода явился Джон Андервуд (John Underwood), предложивший следующие основные принципы [3].

- использование языковых форм в речи, а не отработка самих языковых форм;
- имплицитное преподавание грамматики;
- акцент на создание студентами собственных высказываний, а не использование подготовленных высказываний;
- отсутствие системы оценки в виде поощряющих реплик, звуковых или световых сигналов;
- разнообразная система оценивания;
- создание условий при обучении иностранным языкам, максимально приближенным к действительности;
- не использовать подходы, которые обычно используются в обычном учебном пособии.

На данном этапе создавались и использовались совершенно новые компьютерные программы на основе коммуникативного подхода.

Широкое разнообразие компьютерных программ (*the computer as tutor*) способствовало тренировке навыков, но не на основе тренировочных упражнений, а виде заданий на чтение, упражнений на реконструкцию текста и различных языковых игр. Как и раньше, компьютерная программа предлагала правильный ответ, но определение правильного ответа требовало от студентов самостоятельного выбора, самоконтроля и взаимодействия.

Были так же разработаны такие компьютерные программы (*the computer as stimulus*), которые побуждали студентов участвовать в обсуждении, подготавливать письменные высказывания и, безусловно, развивали критическое мышление (например, программы *Sim City*, *Sleuth*, or *Where in the World is San Diego?*) [4]. Кроме того, следующая модификация компьютерных про-

грамм — «компьютер как инструмент» (*the computer as tool*) позволяет студентам совершенствовать умения владения иностранным языком при помощи текстовых процессоров, программ для проверки орфографических и грамматических ошибок, программ по составлению конкорданса. В таблице представлен перечень компьютерных программ всех трех моделей коммуникативного этапа. [5]

Несмотря на большое разнообразие компьютерных программ, было очевидно, что для обучения иностранным языкам не весь потенциал компьютерных и информационных технологий был задействован на данном этапе. Это послужило появлению нового этапа.

3-й этап — интеграционный: мультимедийный. (90-е годы). Интеграционный подход основан на двух важных технологических изобретениях: мультимедиа — и Интернет технологии. В преподавании иностранных языков появилась возможность изучать иностранные языки на основе аутентичного материала, в том числе используя видео- и аудио- ресурсы, развивать все виды речевой деятельности — аудирования, говорения, чтения и письма. К главным преимуществам использования мультимедийных ресурсов при преподавании иностранных языков можно отнести следующие преимущества:

- создание условий, приближенных к реальным условиям, при которых студенты одновременно могут слушать и смотреть предложенную информацию;
- все виды речевой деятельности интегрируются между собой, поскольку новые технологии позволяют объединять чтение, письмо, говорение и аудирование в одном задании;
- студенты имеют возможность контролировать свою учебную деятельность, не только обучаясь в собственном темпе, но и выбирать индивидуальную траекторию обучения, акцентируя внимание на аспектах, которые им необходимы;
- наличие дополнительных ресурсов в виде гиперссылок на грамматические правила и упражнения, соответствующую лексику и дополнительные ресурсы для получения информации по произношению.

Но, несмотря на очевидные преимущества, для создания мультимедийных ресурсов требуются определенные технические навыки и в настоящее время существующие коммерческие разработки не всегда соответствуют образовательным стандартам. Поэтому только новые Интернет технологии могут обеспечить полноценную коммуникацию в реальном времени.

4 этап — интеграционный: информационно-коммуникационный (90е — 2000е годы). Информационно-коммуникационные технологии в последнее время приобрели огромную популярность. Появилась возможность общаться напрямую, недорого, круглосуточно с другими студентами и носителями языка при помощи синхронной и асинхронной связи. При синхронной связи можно общаться в режиме реального времени (например, Чат, Вебинары, электронные доски и др.), тогда как при асинхронной, общение происходит с задержкой во времени

Таблица 1. Компьютерные программы коммуникативного этапа.

Модель компьютерной программы	Наименования компьютерных программ
Computer as tutor	<p><i>Grammar</i> — <i>Irregular Verbs, Definite and Indefinite Articles</i>), — <i>Advanced Grammar Series, English Grammar Computerized I and II</i>), games (<i>Code Breaker, Jr. High Grade Builder</i>), — programs for test preparation (<i>50 TOEFL SWE Grammar Tests</i>) —comprehensive multimedia packages (<i>Dynamic English, Learn to Speak English Series</i>). <i>Listening</i> — <i>Listen!</i>, — multi-skill drill and practice programs (<i>TOEFL Mastery</i>), — multimedia programs for second language learners (<i>Accelerated English, Rosetta Stone</i>), — multimedia programs for children or the general public (<i>Aesop's Fables, The Animals</i>). <i>Pronunciation</i> — Pronunciation programs (<i>Sounds American, Conversations</i>) generally allow students to record and playback their own voice and compare it to a model. — Several comprehensive multimedia programs (<i>Firsthand Access, The Lost Secret</i>) include similar features. <i>Reading</i> (<i>Reading Adventure 1 — ESL, MacReader, Reading Critically, Steps to Comprehension</i>). and games (<i>Hang-Word</i>), <i>Navajo Vacation, The Night Before Christmas</i> <i>Text reconstruction</i> <i>Eclipse, Gapmaster, Super Cloze, Text Tangles, and Double Up. Text manipulation.</i> <i>Vocabulary</i> <i>Synonyms, multimedia tutorials (English Vocabulary), and games (Hangman, Scrabble).</i> <i>Writing</i> <i>Sentence Combining, SentenceMaker, and Typing Tutor.</i> <i>Comprehensive</i> <i>Dynamic English, Ellis Mastery, English Discoveries, Rosetta Stone.</i></p>
Computer as stimulus	<p><i>The Animals, Navajo Vacation, Night Before Christmas, London Adventure, Oregon Trail, Sim City, Sleuth, Crimelab, Amazon Trail, Cross Country Canada/USA, and Where in the World is Carmen Sandiego?</i></p>
Computer as Tool	<p><i>Word processing</i> <i>ClarisWorks and Microsoft Works, SimpleText and TeachText</i> <i>Grammar checkers</i> <i>Grammatik, Spellcheckers</i> <i>Concordancers</i> <i>Oxford's MicroConcord.</i> <i>Collaborative writing</i> <i>Daedalus Integrated Writing Environment, Aspects and MacCollaborator.</i> <i>Reference</i> the encyclopedia <i>ENCARTA</i> and the <i>Longman Dictionary of American English</i>. urther information on MOOs and their latest manifestation, MUVes.] <i>Authoring</i> Authoring allows teachers to tailor software programs either by inserting new texts or by modifying the activities. (e.g. <i>MacReader, Eclipse, Gapmaster, Super Cloze, Text Tangles, and Double Up</i>) for language teachers (<i>CALIS, DASHER</i>), for educators (<i>Digital Chiseler</i>) for the general public (<i>Hypercard, Hyperstudio, Supercard, ToolBook, Macromind Director</i>).</p>

(Электронная почта, Форум и др.). На данном этапе можно говорить о создании и развитии электронного обучения, которое возникло благодаря появлению мультимедийных ресурсов и Интернета.

Итак, как мы видим, что на протяжении нескольких десятилетий происходило стремительное поэтапное развитие электронных технологий. Особенно в последнее время информационно-коммуникационные технологии

стали играть огромную роль в жизни человека, поэтому становится немислимо изучение иностранных языков без использования новейших электронных технологий, без осознания необходимости применять новые методы и тех-

нологии в учебном процессе, основанные на личностно-ориентированном подходе. И именно новые педагогические подходы в образовании будут способствовать более эффективному решению дидактических задач.

Литература:

1. Титова С., В. Ресурсы и службы интернета в преподавании иностранных языков./М.: Издательство Московского университета, 2003. — 269с.
2. Taylor, R. (1980) The computer in the school: tutor, tool, tutee, New York: Teachers College Press. <http://www.citejournal.org/vol3/iss2/seminal/article1.cfm> (дата обращения: 12.05.2015)
3. Underwood, J. (1984) Linguistics, computers and the language teacher: a communicative approach, Rowley, MA: Newbury House. http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/overview2.html (дата обращения: 12.05.2015)
4. Warschauer, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm> (дата обращения: 12.05.2015)
5. <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm#brierley> (дата обращения: 12.05.2015)

Организация методов исследования через национальные подвижные игры

Салимов Гайрат Мухамедович, кандидат педагогических наук, доцент;
Холлиев Аскар Эргашович, кандидат биологических наук, доцент;
Норбоева Умида Тоштемировна, кандидат биологических наук, доцент;
Эргашева Озода Аскарровна, студент
Бухарский государственный университет (Узбекистан)

Через национальные подвижные игры можно достичь хороших результатов и физических показателей у 7–10-летних учащихся начальных классов, что и является целью исследования. Авторы ставили перед собой задачу исследовать показатели физического развития и физической подготовки учащихся начальных классов, понять специфику их зависимости; определить критерии оценок физического развития и физической подготовки детей 7–10 лет при проведении узбекских народных национальных подвижных игр. Анализ результатов, полученных среди учащихся начальных классов, проведен при помощи методов математической статистики.

Были изучены цели исследования, задачи и источник совершенствования физического воспитания учащихся начальных классов. Подготовлены: документация о проведении исследования, устный вопросник для национальных подвижных игр в школе, анализ литературы, посвященной взвешиванию антропометрических показателей, тесты по проведению физического развития и физической подготовки, созданы модели исследования.

В процессе проведения исследования мы убедились в том, что методы проведения игр с учащимися должны быть разработаны после тщательного изучения контингента учащихся, когда можно дать общую характеристику о воздействии национальных подвижных игр на физическое воспитание детей. Этот вывод нашел свое отражение в исследовании и в вопросниках, проведенных в различных местах (Бухара, Жондор).

Результаты наблюдений показали, что у многих учащихся, и даже у тех, кто, как считают учителя, в физическом отношении очень слаб и невнимателен, усиливается интерес к национальным народным подвижным играм.

В правильно организованных условиях эмоциональное воздействие на детей по проведенным занятиям, несомненно, является очень большим положительным воздействием в формировании нравственности учащейся молодежи, в повышении результативности в духе их свободного нравственного воспитания.

1. Анализ источников научной литературы и обобщение научно-методических опытов.

а) Анализ научно-методической литературы.

2. Физическая готовность и оценка результатов физического развития.

3. Заполнение листа вопросника и устные ответы на вопросы.

4. Определение степени физического развития и готовности через национальные подвижные игры

5. Проведение педагогического опыта:

а) первоначальная всесторонняя оценка детей;

б) определение педагогических наблюдений естественным методом;

6. Получение сведений анализируется математическим методом.

В нашей независимой стране повышение физического совершенства молодого поколения является одной из актуальных проблем сегодняшнего дня. По этой причине хо-

телось бы подчеркнуть, что вопросу воспитания современного человека молодого поколения в нашей стране уделяется особое внимание.

Действие, которое формируется у детей с 7-ми лет, является фундаментом для совершенствования их навыков в школе, облегчает овладение сложными движениями и в будущем дает возможность достичь высоких результатов в спортивной сфере.

Объем подвижных игр и навыков, которые необходимо сформировать у учащихся, даны во многих инструкциях физического воспитания. Но условия в воспитательных учреждениях при подготовке детей можно расширить, учитывая опыт и знания воспитателей. С малых лет у детей нужно постоянно развивать физические качества (ловкость, скорость, гибкость, выносливость, терпение, координация движения). Если у ребенка не развиты те или иные физические качества в той или иной степени, он не смог бы выполнить даже простые упражнения.

Важным критерием считается умение учащихся правильно формировать свое тело во время сидения, стойки и бега. Правильная осанка является важным звеном одного критерия системы, всех внутренних органов организма учащего и зависит от объема выполнения подвижных игр.

Народная педагогика всегда напоминает о том, что посредством национальных традиций всестороннее развитие учащихся школ является одним из важных факторов как в воспитании, так и в процессе физического воспитания. Применение этих показаний, несомненно, может дать результат в высшей степени. Из наблюдений ряда ученых видно, что оптимальное движение дает больше возможности физического развития и повышения способностей у детей.

Младший школьный возраст учащихся считается самым удобным этапом для привлечения их внимания к достоинствам национальных подвижных игр.

Результаты проведенных исследований многих ученых показали, что физическое формирование личности и динамика физической подготовки зависит от способности последовательного выполнения учащимся физических упражнений.

Для развития физического качества учащихся начальных классов основным вопросом являются уроки, основанные на подвижных играх, правильно организованные и проведенные упражнения.

По наблюдениям Ф. Н. Насриддинова и А. Ш. Қасимова, результаты физической подготовки показывают, что при переходе от возраста к возрасту все показатели в известной степени возрастают.

По результатам научного исследования, сила кистей рук и мышц в 7 лет доходит до 13–14 кг. Усиление этих качеств с помощью подвижных игр, начиная с этого возраста, приводит к их еще большему развитию. В динамике изменения возраста отмечены некоторые резкие этапы,

характеризующиеся совокупностью морфологических и функциональных особенностей.

Анализ сведений по физическому развитию 5-7-летних детей показал, что развитие в этот период идет ровно, а в младшем школьном возрасте начинается процесс ускорения. На основании этого анализа был создан сборник физических упражнений, основанный на национальных подвижных играх и примененный в данном исследовании.

Для получения еще больших результатов оздоровительно-воспитательной работы 7–10 летних учащихся посредством национальных подвижных игр необходимо определить взаимосвязь между их физическим развитием и показателем подготовки. Это создаст возможность выбора результативных средств, а затем и возможность проведения педагогической пробы-эксперимента.

Проанализировав и обобщив литературу в области педагогики, физиологии, биологии по физическому воспитанию детей 7–10 лет, были сделаны выводы относительно активности движения, физической подготовки и развития в упражнениях физического воспитания детей 7–10 лет.

В результате планирования и контролирования проведения узбекских народных национальных подвижных игр в начальных классах и в процессе анализа документации в инструкции физического воспитания детей 7–10 лет была определена результативность данных упражнений. В формировании и развитии личности учащегося физическое воспитание, несомненно, приобретает веское значение. А народное физическое воспитание в начальной стадии развития человечества является одним из основных средств формирования сознания и характера ребенка и подростка. Поэтому в сегодняшний период развития нашей страны физическое воспитание, основанное на национальном достоинстве народа, приобретает отдельное значение.

Однако в научно-методической литературе для начальных классов общеобразовательных школ Узбекистана очень мало сведений о воспитании физических качеств учащихся через узбекские национальные подвижные игры. Воспользовавшись национальными подвижными играми и учитывая пол и возраст учащихся начальных классов, были определены их физическое развитие и подготовка.

В исследовании на основании средств физического воспитания детей 7–10 лет приводятся узбекские народные национальные подвижные игры, упражнения по тесту «Алпомиш» и «Барчиной».

Следовательно, не нужно смотреть на национальные игры только как на физическое средство воспитания учащихся, необходимо усилить внимание учителей в отношении их морально-образовательного воспитания. Результаты исследования ярко продемонстрировали, что национальные подвижные игры — удобное педагогическое средство проведения в жизнь великих целей по воспитанию всесторонне зрелого, совершенного человека.

Литература:

1. Атоев, А. К. Ўзбек халқ миллий ўйинларидан фойдаланиш // Совет мактаби. — Тошкент, 1988. — № 8. Б. 45–48.

2. Исломов, А. Ўзбек халқ ўйинлари ва уларнинг дарса қўлланиши // Халқ таълими. — Тошкент, 1992. — № 4–5. Б.13–14.
3. Насриддинов, Ф. Н., Қосимов А. Ш. Ўзбек халқ миллий ўйинлари. I-тўплам Токент, 1998. — 27 б.
4. Ливицкий, А. Н., Насриддинов Ф. Н. Мактабгача ёшдаги болалар жисмоний тарбиясининг назарияси ва методикаси. — Тошкент: Ўзб. Дав. жисм. тарбия инст. нашриёт бўлими. 1995. — 166 б.
5. Усмонхўжаев, Т. С. 1001 ўйин. — Тошкент: Ибн Сино, 1990. — 350 б.
6. Усмонхўжаев, Т. С. I–III синф ўқувчилари учун жисмоний тарбиядан экспериментал ишлар олиб боришга доир дарс материаллари. Тошкент: Ўқитувчи, 1973. — 128 б.
7. Усмонхўжаев, Т. С., Муродхўжаева Г. Ш. Народные подвижные игры. — Ташкент: Ўқитувчи, 1968. — 78 с.
8. Усмонхўжаев, Т. С. Научно-педагогические основы физического совершенствования детей в связи с их двигательной активностью. — Авторефер. дис... док. пед. наук. Ташкент: — 1995. — С.38.
9. Усмонхўжаев, Ф. С., Хўжаев Ф. Харақатли ўйинлар. Тошкент: Ўқитувчи, 1992. — 180 б.
10. Қосимов, А. Харақатли ўйинлар. — Тошкент: Ўқитувчи, 1983. — 80 б.

Проблемы формирования культуры взаимоотношений педагогов и студентов в вузе

Сырова Надежда Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент;

Серова Ольга Васильевна, доцент

Мининский университет (г. Н. Новгород)

Взаимоотношения между преподавателем и обучающимися являются одной из основных педагогических категорий в системе высшего образования. Качество траектории личностного развития и образования студентов определяется во многом именно системой отношений. Межличностные отношения формируют у студентов основы нравственного поведения, определяют нормы отношений с окружающими людьми, сверстниками, родителями, при этом нельзя ни отметить тот факт, что на межличностные отношения в педагогической системе влияют социальные отношения. Отношения в социуме в нашем государстве всегда были сложными, но конец XX века вывел на передний план отношений между людьми нетерпимость, жесткость, агрессию. Все это закономерно отражается на отношениях в образовательных учреждениях всех уровней: школа, лицей, колледж, вуз.

Как только ребенок подрастает до определенного возраста, способного к обучению, продвинутые родители его тут же определяют в какой-нибудь развивающий центр. И здесь малыш сталкивается со сложнейшей для себя проблемой — усвоения преподаваемых ему знаний человеком, которого все называют учителем. И усвоение знаний во многом зависит от того, как сложатся отношения с учителем. Затем ребенок подрастает, идет в школу и здесь сталкивается с этой же ситуацией — взаимоотношения с учителем. После школы — колледж или вуз. И опять эта же проблема — проблема взаимоотношений между обучающимся и педагогом. Во многом качество обучения зависит от решения этой проблемы.

Если у педагога преобладает авторитарный стиль построения отношений, то у обучающихся проявляется состо-

яние беспокойства, неуверенности, тревожности, а также, неудовлетворенности, раздражительности, иногда явной агрессивности — состояние, которое является по своей природе проявлением образовательного стресса. Поведение студентов определяется внутренним состоянием, которое отражается на межличностных отношениях. И если для разрешения своих проблем студенты проявляют грубость, агрессивность, то это заставляет задуматься над складывающейся ситуацией как в обществе в целом, так и в образовательных учреждениях в частности. Приоритет регуляции сложных педагогических ситуаций принадлежит преподавателю, но в настоящее время педагоги образовательных учреждений оказались в учебно-воспитательной работе по существу без четких позиций, без соответствующих способов ее организации [4, с.115].

Характер образовательного процесса не имеет опоры на реальные интересы и ценности учащейся молодежи на современном этапе развития общества, приводит к снижению у студентов познавательных интересов, снижению порога ответственности, организованности, дисциплинированности, уважения и интереса к себе. Нецензурная лексика, грубость присутствуют в общении и в выражении жизненных потребностей, интересов студентов, при этом перестав быть в обществе наказуемым или хотя бы повсеместно осуждаемым явлением. Культура человеческих отношений практически не пропагандируется средствами массовой информации. Это понятие фактически потеряло свою ценность, поэтому формирование мотивации к духовно-нравственному самосовершенствованию, личностному развитию, здоровому образу жизни у населения в целом и особенно у молодого поколения, является сложным, но очень значимым вопросом.

Приоритетом современного образования должно явиться воспитание уважения к правам и свободам человека, возраста значение духовно-нравственной функции образования, целью которой является развитие нравственных качеств, сознания человека. И соответственно сущностью отношений в образовательном процессе должно стать формирование нравственных качеств человека, которые определяют основу его поведения, жизнедеятельности в социуме.

Что же тогда должно быть в основе отношений между учителем и учеником: диктат или, может быть, диалог? Если мы ставим на главные позиции культуру взаимоотношений между людьми то, конечно, — диалог.

Организация учебно-воспитательного процесса в форме диалога становится особенно значимой, когда учитель являясь личностью сам, формирует личность ученика, его мировоззрение, что является гарантией его непрерывного культурного роста, развития жизненных, ценностных ориентаций. Вместе с тем, в практической деятельности педагогов, несмотря на многие позитивные изменения в образовательном процессе в последние годы, преобладает традиционный подход к организации учебно-воспитательного процесса. Психолого-педагогические механизмы не ориентируются на систему личностных ценностей и потребностей студентов, которые составляют их внутреннее достояние. Для преподавателей построение отношений является лишь средством передачи предметных знаний, а не средством формирования нравственных, интеллектуальных способностей студентов. Именно поэтому образование не стимулирует у студентов развитие рефлексивных способностей и не формирует процесс становления личности. Педагогическим стереотипом остается «воздействие», что изначально определяет «объектную» позицию обучающегося.

Положение студента определяется дистанцией в системе «преподаватель-студент» и отводимой ему при этом исполнительской ролью, что влияет на проявление жизненной активности студента. Данная позиция в отношениях задается методом — способом деятельности, формой — принципами, целями, правилами деятельности.

Переложив диалогичность на систему отношений «учитель-ученик» нельзя ни отметить многообразие вариантов к пониманию сущности, структуры и функций взаимоотношений. При этом межличностное общение чаще всего проявляет противоречие между пониманием общения как деятельности, в которой оно рассматривается в системе категорий «субъект-объект», и пониманием общения как взаимодействия, где оно рассматривается в системе категорий «субъект-субъект». Несмотря на различие в подходах к пониманию отношений, его изучение невозможно вне контекста сотрудничества людей.

Проблему формирования отношений «преподаватель-студент» следует рассматривать как важнейшую нравственную проблему в педагогике. Если рассматри-

вать формирование нравственных отношений с методологических позиций, то более всего подходит диалоговая форма взаимодействия в процессе обучения, которая включает этический, сенсорный, интеллектуальный, прагматический компоненты.

Если рассматривать технологию формирования нравственных отношений, построенных на принципе диалогичности, то она должна обеспечивать непрерывное развитие студентов на основе ответственности, активности, равноправия; иметь мониторинговое и методическое сопровождение, позволяющее осуществлять аналитическую, проектировочную, результативную функции.

Сегодня инновационная педагогическая практика и исследования в области теории образования приводят к новому образу человека и изменению взгляда на образование как на культурный процесс, суть которого проявляется в гуманистических способах взаимодействия его участников. Прообразом педагогики XXI века является образование, представляющее из себя целостный педагогический процесс, в центре которого выступает человек, познающий культуру, творящий культуру в диалоге с окружающим миром. Это образование поддерживает индивидуальность и неповторимость каждой личности и, основываясь на её возможности к культурному саморазвитию, помогает ей самостоятельно решать свои жизненные проблемы.

Культурное саморазвитие студента должно иметь возможность опираться на весь накопленный тысячелетиями опыт человеческой цивилизации, при этом теория культуры должна отражать реальные формы связи культуры и человека, возможности культуры в процессах формирования личности, формирования и совершенствования межличностных отношений.

Культуру в контексте межличностных отношений необходимо рассматривать как особую реальность или специфический человеческий способ бытия, определяющий весь спектр практической и духовной жизни людей в различных вариациях. Смыслообразующим компонентом в понимании культуры отношений является связь человека с человеком, поколения с поколением, одного народа с другими народами. Это позволяет определять диалог как особую форму бытия, закономерность, присущую культуре. Культура — это всегда диалог между группами и отдельными людьми. Именно диалогичность, как механизм взаимодействия людей, обеспечивает их нравственное и интеллектуальное совершенствование.

Изменения, происходящие во всех сферах жизни современной России, существенно затрудняют трансляцию социального опыта традиционными методами и формами. Поэтому перед учеными в области педагогики встает необходимость определения функций формирования межличностных отношений. Среди них наиболее значимыми являются семиотическая, ценностная, регулятивная, творческая. Названные функции, по нашему мнению, есть не что иное, как основа формирования нравственных отношений между преподавателем и студентом.

Этические отношения между преподавателем и студентом могут сложиться при одном важнейшем условии: педагог должен сам обладать гуманистическим мировоззрением и более того «внутренней» культурой и культурой поведения. Гуманистическое мировоззрение является основой профессии педагога, а культура поведения главнейшим дополнением к этому. И несмотря на то, что гуманистические идеи в педагогике не являются порождением нашего времени, они во многом и сегодня остаются декларативными, нередко уступая в практической деятельности авторитарным методам обучения и воспитания при отсутствии у некоторых преподавателей культуры поведения [6, с. 78].

Гуманистические подходы в обучении, при всем разнообразии форм и методов, основываются в большей или меньшей мере на доверии к личности студента, которая способна к саморазвитию и самосовершенствованию. Инновационный подход к современному обучению трактует увеличение постепенно степени свободы обучающегося, давая в определенных пределах возможность выбора чему и как учиться. Важной проблемой здесь является то, насколько педагог, как носитель определенных личностных качеств, способен обеспечить «свободу траектории обучения» студента, создать атмосферу внимательного и поддерживающего отношения к своему ученику, готов ли он к диалогу в общении и созданию именно такой своей профессиональной роли.

Культура взаимоотношений между людьми, строящаяся на этических принципах, не предполагает наличия сложных конфликтных ситуаций. Но в жизни они случаются. Оценка студентом своих взаимоотношений с преподавателями как конфликтных может иметь несколько причин. Во-первых, иногда единичные негативные эмоции обобщаются и переносятся на все отношения с преподавателями. После разрешения подобного конфликта оценка взаимоотношений может измениться. Во-вторых, студенты, заявляющие о конфликте с преподавателем, сегодня активно стремятся защищать свои права, отстаивать свое достоинство [5, с. 39]. Эти конфликты выполняют важную диагностическую функцию, позволяя увидеть неблагоприятное в организации обучения и воспитания.

Мы обратились к исследованию межличностных отношений преподавателей и студентов, которые во многом создают и психологический климат в вузе, и также интересующую нас диалоговую атмосферу учения.

Образовательная среда является специально организованным пространством для освоения видов деятельности и приобретения опыта общения, когнитивного и эмоционально-ценностного опыта отношения к миру и себе [4, с.221]. Педагог и студент, как основные субъекты деятельности в этой среде, непосредственно взаимодействуя, выстраивают определенные межличностные отношения. Сложатся ли эти отношения как этические, зависит от системы установок и ориентаций членов группы относительно друг друга, обусловленных содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается их общение [3, с. 303]. Их анализ мы провели среди студентов и педагогов факультета дизайна, изящных искусств и медиа-технологий, используя метод анкетирования.

Согласно нашим исследованиям, отношения преподавателей и студентов существенно меняются, исходя из того, как их оценивают студенты младших и старших курсов университета. В анкетировании участвовало 72 студента 1, 2 и 3 курсов. Студентам были предложены вопросы, представленные в таблице 1.

Обобщив результаты исследований, можно сделать выводы: 56% студентов 1 курса считают свои отношения с преподавателями хорошими, неформальными и даже теплыми, таковыми же определяют сложившиеся отношения с преподавателями уже 79,6% студентов 2 и 3 курсов. Это, по-видимому, происходит из-за того, что на 1 курсе у студентов проходит процесс адаптации к вузовской системе обучения, отличной от школьной, и хорошие отношения выстраиваются не сразу. При этом на старших курсах уменьшилось число тех студентов, которые рассматривают свои отношения с преподавателями только в рамках решения учебных проблем (1 курс — 42,2%; 2 и 3 курсы — 18,3%). Формальное общение «преподаватель-студент» замещается более человечным межличностным общением, в котором возможен реальный диалог партнеров. Если обучение базируется на субъект-субъект-

Таблица 1. Вопросы из анкеты

Как Вы определяете свои отношения с преподавателями:	а) хорошие, дружественные со всеми; б) хорошие только с некоторыми преподавателями; в) отношения ограничиваются только учебным процессом; г) в отношениях бывают конфликтные моменты; д) отношения часто бывают конфликтными.
Кем для Вас является преподаватель вуза:	а) человек, который дает мне необходимые знания; б) человек, который не только дает знания, но и помогает разобраться в сложных жизненных вопросах.
Какая форма проведения занятий для Вас наиболее благоприятна:	а) лекция-монолог преподавателя; б) беседа-диалог с преподавателем.

ектных отношениях, на гуманистических началах, если имеет место быть свободный диалог и взаимопонимание участников общения, то это означает, что педагог выполняет свою основную задачу. Организация совместной деятельности в педагогическом процессе на первый план ставит деловую составляющую, при этом общение становится более лично ориентированным, удовлетворяющим потребность в сопереживании, психологической близости и понимании.

Невелико число студентов, которые считают преподавателей и студентов безразличными друг другу, и тех, для кого взаимоотношения с преподавателями чаще являются

конфликтными. Но так как подобные оценки имеют место быть, то они требуют особого анализа. Можно только предположить, что это происходит в силу особенностей индивидуальной социальной и личностной адаптации.

Что касается второго и третьего вопросов, то здесь у студентов всех курсов больше единодушия. Почти 67% обучающихся считают, что с преподавателями можно общаться и на сложные жизненные темы. И более половины студентов (51,7%) готовы воспринимать учебный процесс как беседу-диалог с преподавателем. Это говорит о готовности студентов к общению, о возможности для них вести диалог.



Рис. 1. Диаграмма взаимоотношений педагогов и студентов

В настоящее время в образовательном пространстве наблюдаются явные тенденции, когда меняются и ученик, и педагог, если они действительно являются субъектами деятельности и общения. Субъектность же педагога проявляется в способности к самостоятельному осмыслению процессов, имеющих педагогическую природу, и умении осознанно влиять на изменение условий ситуации, в которой эта деятельность осуществляется. Осознание пе-

дагогом своей деятельности приводит к созданию человеческих отношений, которые создают культуру общения педагогов и студентов: оно становится в большей мере общением людей, а не выполнением социальных функций. Такое общение формирует личность ученика, его личностную позицию, мировоззрение, мироощущение, что является гарантией его непрерывного культурного роста, развития жизненных, ценностных ориентаций.

Литература:

1. Барытко, Н. М. Педагог в пространстве современного воспитания. Волгоград: Перемены, 2001, 214с.
2. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб.: СПбГУПМ, 1999, 242с.
3. Куницына, В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2002, 544с.
4. Митина, Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Изд.центр «Академия», 2004, 320с.
5. Молокова, О. А. К вопросу об оценке студентами взаимоотношений с преподавателями //Вестн. Томского гос. пед. ун-та, 2013, вып. 1 (129), с. 38–41.
6. Сырова, Н. В. Этические отношения как механизмы профессионального развития студентов Текст/Диссертация 13.00.08 — теория и методика профессионального образования, Н. Новгород, 2005 г.

Современные технологии обучения как основной инструмент в работе педагога

Тереханова Полина Сергеевна, учитель музыки и МХК
ГБОУ СОШ № 9 с углубленным изучением французского языка (г. Санкт-Петербург)

Технологией обучения называется алгоритмическая последовательность дидактических процедур, гарантированно ведущих к определенной образовательной цели. Технология отличается высокой степенью инструментальности, означающей проработанность конкретных действий, ведущих к намеченным результатам. Следовательно, главным атрибутом обучающей технологии является измеримость и воспроизводимость планируемых результатов.

Технологичность педагогического процесса означает его стандартизацию в виде конструктивной схемы деятельности функционирования в заданных условиях. К пониманию сути технологии обучения следует подходить с позиции системности. Здесь предполагается многоуровневая соотнесенность дидактических целей, средств и условий их достижения, а также корректировки действий.

Таким образом, технология обучения — это система определенной деятельности педагога и учащихся в образовательном процессе. Технологизация обучения обеспечивает оптимизацию процесса передачи постоянно возрастающего объема научных знаний, информации о мире, о предметах и способах существования человека. Технологизации обучения способствуют колоссальные возможности глобальной информатизации современного общества. Это связано с техническим обогащением образовательного процесса, его насыщенностью интерактивными средствами. В поле технологизации оказался также механизм развития личности учащихся. Здесь технологии, реализуемые в направлении развития определенных индивидуально-личностных характеристик школьника, существенно обогащают современные системы обучения. В целом содержание технологизации процесса обучения многоаспектно и связано с проблемами психолого-педагогического, дидактического, информационно-технического и организационного характера.

В опыте работы современной школы используются различные виды технологий обучения. К ним относятся задачные, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые технологии и др. Они представляют собой поэтапную организацию коммуникативного обучения, насыщенного сюжетным содержанием, техническими средствами и практическими упражнениями.

В теории и методике обучения накоплен значительный опыт применения различных технологий. Среди них стоит особо отметить: технологию модульного, проектного и игрового обучения.

Модульным обучением считается такая организация учебного процесса, при которой учитель и учащиеся работают с учебной информацией, представленной в виде модулей. Модуль становится самостоятельным про-

граммным блоком, в котором соединяется учебное содержание и технология овладения им. Совокупность модулей выражает тематическую целостность и структуру всей учебной дисциплины.

Система модульного обучения включает целевой, информационный, операционный и проверочный модули. Целевой модуль формирует представление о новых изучаемых объектах, явлениях или событиях. Информационный модуль представляет необходимый учебный материал, структурированный в том или ином варианте. Операционный — включает весь перечень практических заданий, упражнений и вопросов для самостоятельной работы по применению и использованию усвоенной информации. Модуль проверки может быть представлен системой зачетных или экзаменационных вопросов, тестовых или творческих заданий.

Модульное обучение рассчитано на самостоятельную работу учащихся в режиме дозового усвоения учебной информации, зафиксированной в модулях. Следовательно, модульное обучение предполагает формирование навыков самообразования, при котором весь процесс обучения строится на достижении текущих (знания, умения, навыки) и перспективных (индивидуально-личностное развитие) целей.

Функционирование учебного модуля предусматривает создание ряда технологических карт для учащихся и учителя. Технологическая карта для учащихся строится на основе дифференциации учебного материала. Обучаемым представляется объем и глубина изучаемого материала, практические работы, формы отчетности. Технологическая карта учителя является вариантом тематического и поурочного планирования на модульной основе. В состав карты входят и контрольные измерительные материалы.

Дидактический замысел проектного обучения заключается в реализации личностных качеств учащихся, в формировании опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру. Технология проектного обучения предполагает проблемно-поисковую познавательную деятельность учащихся, выражающуюся в процессе создания учебного проекта.

Учебным проектом может стать разработка какого-либо плана, замысел, задача, для решения которых необходимо осуществить активные целесообразные действия. Познавательная деятельность учащихся при этом соотносится с их личными интересами в приобретении новых знаний. Таким образом, сущность проектного обучения заключается в стимулировании познавательного интереса учащихся, развитии умений и навыков практической деятельности, формировании личностных качеств.

Использование технологии проектной деятельности предъявляет ряд требований. Прежде всего, необходимо сформулировать значимую проблему или задачу, связанную с изучаемым материалом. Результаты проекта также должны иметь познавательное значение, способствовать развитию личности. Выполнение проекта требует самостоятельной деятельности учащихся, поэтому задачи должны быть посильными для них. При выполнении проектов предполагается последовательность действий: формулировка проблемы, осмысление гипотезы решения, выбор методов исследования, анализ и обработка данных, представление проекта.

Важную роль в организации проектной деятельности учащихся играет умение учителя типологизировать проект — определить в нем приоритетное направление, разработать цель, содержание и методику реализации. Учебные проекты различаются по уровню интеграции учебного материала, по количеству участников, по способу деятельности учащихся. Проекты могут быть исследовательскими и игровыми, познавательными и практико-ориентированными, ценностно-ориентационными и коммуникативными, художественно-эстетическими. В процессе обучения более эффективной эта технология является при использовании ее в старших классах.

Игровая технология представляет собой способ взаимодействия педагога и учащихся в процессе обучения через реализацию того или иного сюжета — игры, сказки, спектакля, делового общения и пр. При этом в содержание игры включаются образовательные задачи.

Специфика игрового обучения состоит в моделировании в учебном процессе различных отношений и условий реальной жизни. Учебные игры представляют собой вид активной деятельности школьников, во время которых они воспроизводят реальные ситуации. В играх проявляется потребность активного познания окружающего мира, развиваются интеллектуальные, волевые

и физические качества, формирующие личность школьника. Популярность игрового обучения объясняется эмоциональной насыщенностью игр, их состязательностью, импровизационными возможностями.

В процессе обучения используются познавательные, ролевые и деловые игры. В познавательных играх создаются ситуации, характеризующиеся включением изучаемого в игровой контекст. Ролевые игры характеризуются наличием учебной задачи и распределением ролей между участниками ее решения. Деловые игры представляют собой имитационное моделирование реальных событий и явлений. Это форма воссоздания предметного и социального содержания какой-либо реальной деятельности (профессиональной, социальной, политической, технической и т.д.). Необходимые знания усваиваются участниками игры в реальном для них процессе информационного обеспечения игровых действий, в формировании целостного образа той или иной реальной ситуации.

Использование игровых технологий требует предварительной подготовки учащихся. Начинать следует с анализа и решения конкретных ситуаций, где модели объекта и отношений уже заданы в готовом виде. Затем по сложности следуют познавательные игры, которые могут проводиться в качестве простейших элементов занимательности, в виде копирования научных, культурных, социальных явлений (конкурс знатоков, конференция, «Поле чудес» и т.д.) и в виде предметно-содержательных моделей (например, игры-путешествия). Познавательные игры могут содержать уже элементы ролевых игр, которые представляют большую сложность для учащихся. После получения опыта разыгрывания ролей ученики достаточно подготовлены к деловым играм. Таким образом, чтобы участники игр действовали компетентно, желательно по определенной теме организовать систему имитационных методов, изучая материал через анализ и решение ситуаций, познавательные, ролевые и деловые игры.

Литература:

1. Бахтин, Ю. К. Из опыта медико-валеологического образования студентов педагогического университета / Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, Н. Н. Плахов // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). с. 569–575.
2. Бахтин, Ю. К. Изучение образа жизни студентов педагогического ВУЗа методом анкетирования / Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // В сборнике: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Ярославль. научный ред.: А. Г. Гуцин. Ярославль, 2010. с. 142–146.
3. Бахтин, Ю. К. Распространённость употребления алкоголя и курения табака среди студентов педагогического университета / Ю. К. Бахтин, Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2014. № 14. с. 267–270.
4. Буйнов, Л. Г. Влияние кортексина на статокINETическую устойчивость человека / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, И. М. Воейков, П. Д. Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2014. Т. 12. № 4. с. 67–71.
5. Глазников, Л. А. Перспективные подходы в разработке средств и способов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля / Л. А. Глазников, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, Ф. А. Сыроежкин // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2014. № 2 (46). с. 104–110.
6. Ерохина, О. Б. Первичная профилактика химической зависимости как стратегическое направление педагогики // О. Б. Ерохина, А. П. Логвина, Н. Н. Плахов, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2014. № 3 (62). с. 909–912.

7. Макарова, Л. П. Здоровый образ жизни как модель первичной профилактики заболеваний у студентов педагогического ВУЗа // Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. 2015. № 2. с. 533–536.
8. Макарова, Л. П. Значение медико-валеологического образования будущего педагога в современных условиях / Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Ю. К. Бахтин // В сборнике: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 2010. с. 78–80.
9. Матусевич, М. С. Психологическая совместимость в контексте системно-деятельностного подхода / М. С. Матусевич, Н. Н. Плахов, Л. И. Сыромятникова, О. В. Шатровой, А. А. Канчурина // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). с. 686–689.
10. Соловьев, А. В. Особенности реагирования гипоталамо-гипофизарно надпочечниковой системы у людей с различной устойчивостью к знакопеременным ускорениям / А. В. Соловьев, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 6. с. 82–85.
11. Соловьев, А. В. Роль психофизиологической адаптации человека в профессиональном отборе лиц, подвергающихся ускорениям кориолиса / А. В. Соловьев, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 5 (72). с. 67–73.
12. Сорокина, Л. А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой оценки системного мышления учащихся 5-х классов / Л. А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. № 2. с. 55–63.
13. Сорокина, Л. А. Проблемы и перспективы взаимодействия образовательной среды и ее субъектов / Л. А. Сорокина // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 5. с. 114–116.
14. Сорокина, Л. А. Формирование знаний о здоровом образе жизни как профилактика аддиктивного поведения / Л. А. Сорокина, Л. Г. Буйнов // Профилактическая и клиническая медицина. 2011. № 3 (40). с. 59–60.
15. Сорокина, Л. А. Экоцентрическая образовательная среда средней школы: обоснование актуальности / Л. А. Сорокина, З. В. Быстрова, К. М. Цыпнятова // Эксперимент и инновации в школе. 2014. Т. 3. с. 28–30.

Понятие о методической системе и ее роли в современной педагогике

Толпова Раиса Сергеевна, лаборант

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

В зависимости от конкретной цели обучения в основе дидактической деятельности может находиться та или иная группа методов, отраженная в таблице № 1.

Если готовится занятие с использованием видеоматериалов, то полезно начать с первой группы методов, то есть с выявления соотношения наглядных, словесных и практических методов. Если речь идет о подготовке вводного занятия по курсу или разделу, в основу целесообразно положить второй подход. Также следует учитывать и другие ситуации. Тем временем во всех случаях необходимо оценивать выбор метода на основе всех приведенных характеристик. Поэтому выбранный метод в итоге будет представлять собой совокупность приемов, в которых он найдет свое выражение. В этом заключается системный подход к методам обучения.

Результатом такого подхода является формирование методической системы обучения, воплощающей логику и структуру педагогического процесса, единство целей, содержания, форм, средств и методов конкретного дидактического механизма. В методической системе способы реализации задач и содержания обучения обусловлены внутренней целостностью этого процесса. Преимущество методической системы состоит в том, что открыва-

ется возможность осуществлять логическую процедуру выбора механизма обучения, гармонизировать учебную деятельность.

Процесс обучения включает усвоение многочисленных фактов, понятий, закономерностей, описание природных явлений, социальных процессов и др. Поэтому ведущим компонентом обучения выступают ассоциации как обусловленные предшествующим опытом мысленные связи представлений. Основными видами познавательной деятельности при этом являются восприятие, осмысление, запоминание и воспроизведение. Методами обучения здесь становятся устное изложение учителя, самостоятельное чтение учебной литературы учащимися, беседы на уроках, анализ иллюстраций, видеоматериалов. В итоге возникает система объяснительно-иллюстративного воспроизводящего обучения. Если ведущей целью обучения определено развитие инициативы и самостоятельности школьников, то основным дидактическим механизмом становится творческая деятельность учащихся, организуемая учителем соответствующими методами. В этом случае создается иная методическая система — проблемного, поискового обучения.

Таблица 1. Классификация методов обучения

Основания	Группы методов	
	Наименования	Характеристики
1. Источник знаний: Слово — Образ — Опыт	Словесные — Наглядные — Практические	
2. Этапы обучения	Подготовка к изучению нового материала Изучение нового материала Закрепления и упражнений Контроля и оценки	
3. Способ педагогического руководства	Объяснения учителя Самостоятельной работы	Руководство: непосредственное опосредованное
4. Логика обучения	Индуктивные Дедуктивные Аналитические Синтетические	
5. Дидактические цели (по Ю. К. Бабанскому и В. И. Андрееву)	Организации учебной деятельности Стимулирования и релаксации Контроля и оценки	
6. Характер познавательной деятельности (по И. Я. Лернеру и М. Н. Скаткину)	Объяснительно-иллюстративные («готовых» знаний) Репродуктивные	Репродуктивные
	Проблемного изложения Частично-поисковые Исследовательские	Продуктивные

Для проблемного обучения характерно, что знания и способы учебной деятельности не преподносятся в готовом виде, но выступают предметом поиска. Смысл обучения при этом заключается в стимулировании поисковой деятельности школьника.

Природа проблемного обучения определяется тем, что элементарной единицей здесь становится учебно-познавательная задача, аккумулирующая все содержание предстоящего дидактического такта. Задача всегда основывается на исходном, но направляется на достижение перспективного уровня знаний, развития, отношения к изучаемому. В этой динамике заключается внутренний характер указанной системы обучения.

В качестве движущих сил здесь выступают противоречия между новыми перспективными потребностями учащихся и достигнутым (исходным) уровнем овладения средствами их удовлетворения. Задача, таким образом, создает условия для проявления внешних противоречий (между требованиями задачи и уровнем познавательной деятельности учащихся) и перевода их во внутренние противоречия (между потребностями учеников и их возможностями).

Для учащихся учебные задачи выступают как познавательные, среди которых можно выделить различные виды: перцептивные, речевые, коммуникативные, мыслительные и т.д. Задачу в познании можно определить как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия, направленного на нахождение неизвестного на основе ис-

пользования его связей с известным. Источником задачи является проблемная ситуация: обучающийся в своей деятельности встречает препятствие. Если субъект осознал эту преграду и захотел ее устранить, значит он «вошел» в проблемную ситуацию.

Итак, структурной единицей проблемного обучения следует считать проблемную ситуацию и процесс ее разрешения. Начальным этапом педагогических действий здесь является постановка проблемы и создание проблемной ситуации. Следующим звеном становится актуализация знаний и формулировка гипотезы, на основе которой строится программа поиска. Далее происходит обоснованная поисковая деятельность, завершающаяся проверкой решения поставленной учебной задачи. При этом на всех этапах обучения функционируют и играют важную роль и неструктурные элементы поисковой деятельности: воображение, критика, догадка, оценка и т.д. Возникает эмоциональное отношение к процессу и результатам познания, что придает проблемному обучению продуктивный развивающий характер.

Виды проблемного обучения весьма разнообразны. Их выделяют в зависимости от предполагаемого уровня активности, степени самостоятельности обучающихся в процессе поисковой деятельности.

При использовании проблемного изложения задачу ставит и решает педагог, а учащиеся активно сопровождают поиск, понимая, сочувствуя, выдвигая свои соображения и формируя собственное отношение к изу-

чаемому. Частично-поисковый (эвристический) метод проблемного обучения предполагает уже активное вовлечение обучаемых в процесс решения проблемы, расчлененной на составные задачи и вопросы. Процесс деятельности, протекающий в виде решения задач, беседы, анализа ситуаций, направляется и контролируется учителем. Исследовательский метод проблемного обучения требует наиболее полной самостоятельности учащихся. Его качественная особенность — в постепенном переходе от имитации к действительному научному или научно-практическому поиску.

Способы и приемы проблемного обучения также разнообразны. Ими могут быть проблемный рассказ, эвристическая беседа, проблемная лекция, разбор практических ситуаций, диспут, собеседование, деловая игра.

Проблемное обучение имеет также предметное содержание. Проблемность может быть

сквозной, пронизывающей весь изучаемый курс; комплексной, объединяющей несколько разделов дисциплины; тематической, охватывающей круг вопросов, которые разбираются при изучении определенной темы; ситуационной, связанной с конкретными фактами.

Таким образом, проблемное обучение отвечает всем современным дидактическим требованиям. Тем временем как любая педагогическая система проблемное обучение имеет ряд ограничений. Во-первых, оно применимо не на всяком учебном материале. Во-вторых, здесь требуется необходимый «стартовый» уровень знаний и умений обучаемых, обеспечивающий попадание в «зону ближайшего развития». Проблемное обучение требует также больших временных затрат. Наконец, формирование творческой личности происходит не только в ходе проблемного обучения, но и на основе разнообразных коммуникаций, контактов и других личностных факторов.

Литература:

1. Бахтин, Ю. К. Из опыта медико-валеологического образования студентов педагогического университета / Ю. К. Бахтин, Л. Г. Буйнов, Л. П. Макарова, Н. Н. Плахов // Молодой ученый. 2015. № 6 (86). с. 569–575.
2. Бахтин, Ю. К. Изучение образа жизни студентов педагогического ВУЗа методом анкетирования / Ю. К. Бахтин, Л. А. Сорокина, Д. В. Сухоруков // В сборнике: Безопасность городской среды материалы международной научно-практической конференции, посвященной 1000-летию г. Ярославль. научный ред.: А. Г. Гуцин. Ярославль, 2010. с. 142–146.
3. Бахтин, Ю. К. Распространённость употребления алкоголя и курения табака среди студентов педагогического университета / Ю. К. Бахтин, Д. В. Сухоруков, Л. А. Сорокина // Молодой ученый. 2014. № 14. с. 267–270.
4. Буйнов, Л. Г. Влияние кортексина на статокINETическую устойчивость человека / Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, И. М. Воейков, П. Д. Шабанов // Обзоры по клинической фармакологии и лекарственной терапии. 2014. Т. 12. № 4. с. 67–71.
5. Глазников, Л. А. Перспективные подходы в разработке средств и способов повышения статокINETической устойчивости операторов авиакосмического профиля / Л. А. Глазников, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина, Ф. А. Сыроежкин // Вестник Российской военно-медицинской академии. 2014. № 2 (46). с. 104–110.
6. Ерохина, О. Б. Первичная профилактика химической зависимости как стратегическое направление педагогики // О. Б. Ерохина, А. П. Логвина, Н. Н. Плахов, Л. И. Сыромятникова // Молодой ученый. 2014. № 3 (62). с. 909–912.
7. Макарова, Л. П. Здоровый образ жизни как модель первичной профилактики заболеваний у студентов педагогического ВУЗа // Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов // Молодой ученый. 2015. № 2. с. 533–536.
8. Макарова, Л. П. Значение медико-валеологического образования будущего педагога в современных условиях / Л. П. Макарова, Л. Г. Буйнов, Ю. К. Бахтин // В сборнике: Подготовка специалистов безопасности жизнедеятельности в свете стандартов третьего поколения (магистратура и бакалавриат) материалы XIV всероссийской научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. 2010. с. 78–80.
9. Матусевич, М. С. Психологическая совместимость в контексте системно-деятельностного подхода / М. С. Матусевич, Н. Н. Плахов, Л. И. Сыромятникова, О. В. Шатровой, А. А. Канчурина // Молодой ученый. 2014. № 2 (61). с. 686–689.
10. Соловьев, А. В. Особенности реагирования гипоталамо-гипофизарно надпочечниковой системы у людей с различной устойчивостью к знакопеременным ускорениям / А. В. Соловьев, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 6. с. 82–85.
11. Соловьев, А. В. Роль психофизиологической адаптации человека в профессиональном отборе лиц, подвергающихся ускорениям кориолиса / А. В. Соловьев, Л. Г. Буйнов, Л. А. Сорокина // Российская оториноларингология. 2014. № 5 (72). с. 67–73.
12. Сорокина, Л. А. Педагогическая модель балльно-рейтинговой оценки системного мышления учащихся 5-х классов / Л. А. Сорокина // Педагогические измерения. 2014. № 2. с. 55–63.

13. Сорокина, Л. А. Проблемы и перспективы взаимодействия образовательной среды и ее субъектов / Л. А. Сорокина // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2014. № 5. с. 114–116.
14. Сорокина, Л. А. Формирование знаний о здоровом образе жизни как профилактика аддиктивного поведения / Л. А. Сорокина, Л. Г. Буйнов // *Профилактическая и клиническая медицина*. 2011. № 3 (40). с. 59–60.
15. Сорокина, Л. А. Экоцентрическая образовательная среда средней школы: обоснование актуальности / Л. А. Сорокина, З. В. Быстрова, К. М. Цыпнятова // *Эксперимент и инновации в школе*. 2014. Т. 3. с. 28–30.

Тенденции в сфере подготовки юристов в Англии

Усова Елена Владимировна, аспирант
Сочинский государственный университет (Краснодарский край)

В данной статье рассмотрены глобальные тенденции профессионального юридического образования, характерные как для Англии, так и для России: «американизация» юридического образования, ориентация на практику. На основе анализа публикаций выявлены основные направления предполагаемых изменений в содержании учебных программ, необходимость вовлечения в учебный процесс больше специалистов-практиков, применение различных видов клинических программ.

Юридическое образование в настоящее время подвергается критике и изменениям практически во всем мире. Наблюдается избыток юристов на рынке труда, и вместе с тем сохраняется высокая стоимость юридического образования, что снижает его доступность.

Отмечается также, что навыки, которые приобретаются студентами в рамках традиционных учебных программ высшего образования, не удовлетворяют требованиям работодателей. Кроме того, программы ВУЗов не успевают оперативно реагировать на изменения в экономике и политике.

Поэтому глобальной тенденцией стала ориентация юридического образования на практику, чтобы соответствовать запросу рынка юридических услуг.

Указанные проблемы характерны в том числе и для Российского образования. Поэтому представляют интерес тенденции на международном рынке юридического образования, опыт решения подобных проблем в профессиональной подготовке юристов.

Целью статьи является освещение и анализ тенденций английской системы подготовки юристов, которая зарекомендовала себя как одна из самых эффективных в мире.

Так, в рейтинге 100 лучших университетов мира QS 2014–2015–19 университетов Великобритании, из них в топ-3 два университета (в порядке рейтинга): University of Cambridge и Imperial College London.

Юридическое образование в Англии находится на распутье. Это вызвано тем, что степень бакалавра в сочетании с практикой теряет привлекательность в мире. В настоящее время широко экспортируется американская модель, особенно в развивающиеся страны, такие как Китай и Индия.

Есть критические взгляды, которые говорят, что бакалавры являются слишком незрелыми, чтобы понять всю полноту правового образования. Если говорить о Европе,

то часть ее находит, что модель юридического образования Великобритании подходит для их рынка юридических услуг, в то время как есть и значительное движение в сторону американского стиля получения степеней.

Поэтому, как отмечают исследователи, Великобритания сама не застрахована от Американизации правового образования. [2, с. 21]

Вместе с тем, согласно данным доклада LETR в профессиональной юридической среде Англии актуальны вопросы о доступности, стоимости и разнообразии юридического образования, а также качества [3, с. 46].

Как отмечается учеными, сформировалось пять показателей, по которым можно судить о слабых и сильных сторонах юридического образования: качество; последовательность уровней; мобильность и карьерный рост; доступность и стоимость и, наконец, эффективность.

Главный показатель, о котором забываются при проведении реформ — качество юридического образования.

При этом одним из важнейших вопросов является вопрос о влиянии глобализации на юридическую профессию.

Большое внимание уделяется обсуждению вопросов о содержании учебных программ для глобализации юридических знаний, и пока меньшее внимание уделено вопросу, как сами структуры и процессы юридического образования взаимодействуют и изменяются в процессе глобализации.

Несмотря на то, что принципиально признается необходимость пересмотра основных предметов, среди ученых Англии идут дискуссии о содержании такого пересмотра. Подчеркивается, что важно еще больше не перегрузить и без того перегруженное юридическое образование. Кроме того, негативную оценку получает ограничение свободы вузов разрабатывать собственные академические интересы за пределами основных предметов, таких как история права, Римское право.

При этом важно чтобы университетские знания прошли через ученичество дополнив друг друга. То есть, и университет и внеуниверситетское юридическое образование должно развивать профессиональные навыки более полно. Имеются виду такие темы, как профессиональная этика, общение с клиентами, бизнес и финансы, понимание того, как работают такие институты, например, как полиция и тюрьмы и как им противостоять.

Таким образом, следующей тенденцией в юридическом образовании Англии является усиление связи между образованием и практикой. Эту связь предлагается усилить, так что идея правового образования как гуманитарного образования перестает быть идеальной (имеется ввиду движение в сторону «ремесла»).

Предлагается уже в университетах разрабатывать практические навыки в рамках учебной программы. Такие навыки потом будут отточены в течение практики LPC и BPTC.

Расширение сотрудничества между наукой и практикой будет способствовать обмену идеями между академическими и практическими аспектами права. В Английских университетах уже действуют различные модификации клинических образовательных программ (в том числе и виртуальных), которые предлагается расширить. Такие программы помогут студентам ознакомиться с практической реальностью судебной системы, процессуального права и встроить навыки ведения переговоров, навыки составления документов и практические навыки решения задач в систему правовых исследовательских навыков.

Важным аспектом университетского образования является развитие учащихся как личности. Предлагается ввести эти вопросы на более ранних сроках обучения как обязательный этап, чтобы научить профессиональной этике и ценностям, которые необходимы в юридической профессии. Обучение этим навыкам через клинические программы, позволит студентам оценить последствия их профессиональных решений и этические проблемы, которые будут возникать на практике, а также даст непосредственное, глубокое понимание общественного значения правовой работы.

Данные исследования LETR показывают, что есть области когнитивной экспертизы, не охватываемые должным образом, в том числе профессиональная этика и ценности. Этика, ценности и профессионализм входит в рейтинг наиболее важных областей знаний, поэтому одной из рекомендаций LETR является необходимость пересмотреть отношение к этике и профессионализму в пределах образовательных программ и практик.

Литература:

1. Lord Neuberger at the Lord Upjohn Lecture, Association of Law Teachers Reforming Legal Education, 15 November 2012 [Электронный ресурс] // URL: <https://www.supremecourt.uk/docs/lord-neuberger-121115-speech.pdf> (дата обращения: 29.04.2015).
2. Professor John Flood. The Global Contest for Legal Education, U. of Westminster School of Law. Research Paper No. 14–01. HLS Program on the Legal Profession Research Paper No. 2014–21 [Электронный ресурс] // URL: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2475758 (дата обращения: 28.04.2015).

Еще одной тенденцией является озвучивание проблемы разнородности (доступности) юридического образования. В настоящее время юридическое образование доступно более привилегированным социальным слоям населения. Они несоразмерно представлены в университетах, на профессиональных курсах повышения квалификации, на стажировках и в качестве младших барристеров и солиситоров. Поэтому звучат призывы поощрять и принимать менее привилегированные слои. Однако звучит и критика этой позиции из опасения, что это отразится на качестве образования, что недопустимо в условиях жесткой конкуренции и глобализации [1, с. 17]

Наметилась тенденция и в формулировании цели профессионального юридического образования — целью является, в первую очередь, обеспечение уровня производительности труда. Университет должен заверить потребителей в том, что те, к кому они обращаются за юридической помощью, являются грамотными и профессиональными юристами. Таким образом, можно говорить об ориентированности на социальные нужды, публичные интересы.

Имеются и критические замечания о выявлении диссонанса между учебной деятельностью и тем, что происходит на практике. Это уменьшает ценность обучения в глазах профессионалов и студентов. Возможно, это стало следствием упрощения практических заданий для учебных целей. Решением этой проблемы является увеличение количества специалистов-практиков, вовлеченных в обучение, которые привнесут в обучение свой аутентичный опыт.

В рамках статьи я смогла осветить только некоторые публикации английских ученых, которые отражают тенденции развития юридического образования. Можно сказать, что ни одна система юридического образования не является идеальной, ей приходится подстраиваться под меняющиеся условия. Основным фактором изменений в юридическом образовании сегодня является глобализация.

В связи с тем, что этот фактор влияет и на юридическое образование в России, изучение тенденций развития юридического образования в Англии представляет практический интерес. Практико-ориентированный подход, направленность на улучшение качества образования, индивидуальный подход к отбору содержания образовательных программ можно использовать для разработки национальных учебных программ, творчески их переработав.

3. The final report of the Legal Education and Training Review independent research team. The future of legal services education and training regulation in England and Wales, June 2013 [Электронный ресурс] // URL: <http://letr.org.uk/wp-content/uploads/LETR-Report.pdf#page=1&zoom=auto,0,843> (дата обращения: 28.04.2015).

О роли внеаудиторной работы в повышении мотивации к изучению иностранного языка

Ухвачев Глеб Игоревич, студент;
Куимова Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Задачей высшего учебного заведения является формирование конкурентоспособного специалиста, обладающего высокой культурой профессионального мышления, креативностью, ответственностью, самостоятельностью, умением принимать решения и нести за них ответственность. Одним из способов достижения данных задач является участие студентов во внеаудиторной работе.

Внеаудиторная работа позволяет систематизировать знания студентов, удовлетворить потребность в общении, развить стремление к саморазвитию, самообразованию, а также творческие способности студентов.

Участие во внеаудиторной работе является наиболее благоприятной средой для развития личности. Внеаудиторная деятельность:

- организует свободное время студентов;
- обеспечивает непрерывный, системный характер познавательной деятельности студентов;
- обогащает учебную деятельность новыми знаниями и ценностями;
- развивает взаимодействие и общение со сверстниками;
- развивает коммуникативные навыки;
- раскрывает таланты (актерское мастерство, вокальные данные и т.д.);
- создает условия для самореализации, самовыражения и самоутверждения;
- повышает самооценку.

Основными принципами организации внеаудиторной работы являются:

- добровольность;
- инициативность;
- доступность;
- наглядность;
- занимательность и новизна содержания, форм и методов работы;

Литература:

1. Аксенова, Н. В., Шепетовский Д. В. Организация внеаудиторной работы студентов как мотивация к изучению английского языка в техническом ВУЗе // Молодой ученый. 2014. № 7. с. 481–483.
2. Гималиев, В. Г. Внеаудиторная работа как средство формирования интереса к изучению иностранного языка // Вестник Университета Российской академии образования. 2011. № 5. с. 85–87.

- коммуникативная активность;
- наличие условий для саморазвития, социальной самоидентификации личности;
- систематичность;
- четкая организация и тщательная подготовка всех запланированных мероприятий [3, 4, 5].

К внеаудиторным мероприятиям относятся:

- олимпиады;
- конкурсno-игровые мероприятия;
- фестивали;
- турниры;
- интеллект-шоу;
- театрализованные праздники;
- экскурсии;
- языковые клубы;
- лингвистические недели и т.д.

Участие студентов во внеаудиторных мероприятиях на иностранном языке позволяет:

- расширить общий и филологический кругозор;
- снять психологический барьер в общении;
- развить интерес и мотивацию к изучению иностранного языка;
- улучшить уровень владения иностранным языком;
- использовать иностранный язык как средство общения;
- ощутить динамизм и живость языка [1, 2, 6].

Таким образом, участие во внеаудиторной деятельности расширяет и углубляет знания, умения и навыки, развивает ответственность, помогает поверить в себя, удовлетворяет потребность в достижении успеха, развивает эмоциональные и волевые качества, формирует коммуникативную культуру, воспитывает уважение и любовь к родному и иностранному языкам, способствует устойчивой мотивации к изучению иностранного языка.

3. Казьмерчук, А. В. Внеаудиторная деятельность как средство интенсификации профессионального обучения в высшем учебном заведении // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 9 (137). с. 54–60.
4. Миронова, И. В. Развитие интереса к учебной дисциплине через внеаудиторную работу по иностранному языку // Наука и современность. 2012. № 19–1. с. 112–117.
5. Холод, Н. И., Егорова О. С. Формы и методические принципы организации внеаудиторной деятельности студентов по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2014. Т. 2. № 4. с. 108–113.
6. Ященко, Н. В. Организация самостоятельной деятельности студентов в процессе изучения иностранного языка на основе преемственности // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 1. с. 125–128.

Особенности тьюторского сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями

Филинова Инна Фатиховна, магистрант
Челябинский государственный педагогический университет

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме тьюторского сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями.

Ключевым моментом модернизации современной системы образования является положение о том, что в системе образования должны быть созданы условия для развития и самореализации любого ребенка, независимо от его способностей [5].

На современном этапе развития общества обозначилась реальная тенденция ухудшения здоровья детей и подростков, увеличилось число детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Согласно аналитическим данным медико-демографических показателей здоровья населения РФ «темпы прироста заболеваемости с 2003 по 2013 гг. в целом по Российской Федерации составил 15,0%. В 2013 году прирост общей заболеваемости в сравнении с 2008 годом составил 3,3%» («Доклад о состоянии здоровья населения и организации здравоохранения по итогам деятельности органов исполнительной власти субъектов РФ за 2013 год» с.10) [6].

Аналитические данные показывают. «В Челябинской области общая заболеваемость детей 0–14 лет в динамике имеет тенденцию постепенного роста к 2011 году. В структуре общей заболеваемости детей до 14 лет основную долю — 53,3% составляют болезни органов дыхания, остальные классы составили от 5,8 до 0,4%». «Снижение прироста первичной заболеваемости детей до 14 лет отмечается по классам болезни эндокринной системы, мочеполовой системы и психические расстройства. В сравнении с 2007 годом в 2011 году наиболее значительный прирост первичной заболеваемости зарегистрирован по классам: новообразования (+33,3%), болезни нервной системы (+23,9%) и болезни глаз (+23,6%)» [7].

«В возрастной группе 15–17 лет отмечается увеличение к 2011 году как общей, так и первичной заболева-

емости. В структуре общей заболеваемости подростков, как и у детей до 14 лет, первое место занимают болезни органов дыхания, но в данной возрастной группе они уже составляют 33,1% и уже больший объем приходится на травмы и отравления — 9,2% и болезни органов пищеварения — 8,4%. Показатель инвалидности детского населения Челябинской области к 2011 году имеет тенденцию роста, но сохраняется на протяжении 5 анализируемых лет ниже, чем по Российской Федерации» [7].

Таким образом, аналитические данные свидетельствуют в целом о тенденции роста детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Но, не смотря на какие-либо ограничения, человек, ребенок с ограниченными возможностями здоровья имеет право на полноценную жизнь, творчество, образование и др. Необходимо создать условия для преодоления ограничений, возникших в его жизни, предоставить ему равные со здоровыми людьми возможности участия в жизни общества. Результаты исследований и практика свидетельствуют о том, что любой человек с ОВЗ может при соответствующих условиях стать полноценной личностью, развиваться духовно, обеспечивать себя в материальном отношении и быть полезным обществу.

Современное российское образование имеет гуманистическую направленность, поскольку формирует определенный уровень толерантности к детям с особыми возможностями здоровья (ОВЗ).

Анализ многочисленных исследований (Аверкин В., Азарян А. Р., Архип И. А., Баркаускайте М., Бондарь В. И., Быстрова Н. Н., Гудонис В. П., Дудьев В. П., Карьенов В. А., Карпова Т. М., Кафьян Э. М., Коновалова А. П., Копытова С. В. и др.) позволяет говорить о том, что в реальном педагогическом процессе в общеоб-

разовательной школе участвуют дети разных интеллектуальных, психических, физических и социальных возможностей [5].

Рассмотрим подробнее термин «дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с особенностями развития».

Дети с ограниченными возможностями здоровья — это дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ вне специальных условий обучения и воспитания [2, с. 186]. Наиболее распространенными в современной психолого-педагогической и медико-социальной литературе являются понятия «дети с особенностями развития» и «дети с ограниченными возможностями». Их преимущественное употребление вызвано тем, что эти понятия отражают состояние детей как исходное положение, определяющее круг проблем независимо от состояния общества и среды, которое может только расширить этот круг. Использование термина «дети с особенностями развития» основано на абстрагировании от человека — от конкретного индивида с некоторыми особенностями, присущими только ему, от особенного человека (тогда как говоря об отклонениях отталкиваются от нормы, а понятие нормы в ряде случаев условно и относительно). Данные понятия, кроме того, определяют личностно-ориентированное направление реабилитации, при которой особенности могут перерасти в своеобразие и неповторимость конкретного человека. Дети с особенностями развития — это дети, имеющие значительные отклонения от нормального психического и физического развития, вызванные серьезными врожденными или приобретенными дефектами и в силу этого нуждающиеся в специальных условиях обучения и воспитания [8].

Российская система норм об образовании классифицирует таких детей на следующие группы: глухие; слабослышащие; позднооглохшие с легким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха; позднооглохшие с глубоким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха; слепые; слабовидящие; поздноослепшие; имеющие тяжелые нарушения речи; имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата; имеющие задержку психического развития; умственно отсталые; глубоко умственно отсталые; имеющие сложные дефекты.

Российское законодательство нуждается в единой терминологии применительно к сфере образования лиц с ограниченными возможностями, в четком определении именно в законодательном акте понятий, относящихся к кругу лиц, обладающих специальными правами в сфере обучения. Примером такого общего понятия является термин «дети с особыми образовательными потребностями» (*children with special educational needs*). Он используется в настоящее время в странах Западной Европы. Дети или учащиеся с особыми образовательными потребностями (ООП) — новый, еще не устоявшийся термин. Возникает, как правило, во всех странах мира при переходе от унитарного общества к открытому

гражданскому, когда общество осознаёт потребность отразить в языке новое понимание прав детей с нарушениями в психофизическом развитии, новое отношение к ним. Данный термин призван вытеснить из широкого употребления термины «аномальные дети», «дети с нарушениями в развитии», «дети с отклонениями в развитии» [1, с. 63]. Термины «ребенок с особенностями развития» и «ребенок с особыми образовательными потребностями» уже не воспринимаются как уничижающие, а лишь говорят о трудностях, которые необходимо преодолеть и ребенку, и родителю, и специалистам в процессе его обучения.

Значительная часть детей с ограниченными возможностями здоровья длительное время находятся в лечебных учреждениях по состоянию их здоровья. В таких лечебных учреждениях функционируют школы, в которых дети с ОВЗ продолжают обучение. Несмотря на то, что в период нахождения в лечебном учреждении доминирующим является процесс лечения, поддержание состояния здоровья на необходимом уровне, учебная деятельность все же является ведущей для детей школьного возраста. В это время перед медицинским персоналом, психологами, воспитателями и педагогами стоит не менее важная задача: создание максимально комфортной среды в лечебном учреждении для детей, которым приходится достаточно долгое время находиться на лечении. Вместе с тем таким учащимся необходимо не только медико-социальное сопровождение, но и индивидуальные программы обучения и коррекции. Поскольку у детей, проходящих длительное лечение и реабилитацию, помимо учебных компетенций, формируются навыки общения с окружающими, расширяются возможности произвольного взаимодействия со сверстниками. Большинство учащихся с ограниченными возможностями здоровья имеют слабую мотивацию к обучению. Интернет — технологии позволяют ребенку не ощущать полной изоляции, но элемент отстранения от полноценной жизни присутствует.

В общеобразовательных учреждениях частично решена проблема включения учащихся с ОВЗ в учебный процесс. В штатном расписании школ введены дополнительные единицы: социальные педагоги, логопеды-дефектологи. В последние годы в школах стали появляться тьюторы (педагоги сопровождения). Благодаря работе специально подготовленных педагогов «в непосредственном активном сотрудничестве с учителем, психологом и другими специалистами, можно создать для ребенка ту самую среду, в которой эмоциональный комфорт и опора на внутренние ресурсы ученика подтолкнут его к активному развитию» [3, с. 5]. Здесь под специально подготовленным педагогом мы имеем в виду тьютора.

Анализ научно-исследовательской литературы и собственный профессионально — педагогический опыт показывают, что на данный момент времени тьюторское сопровождение учащихся с особыми образовательными потребностями активно развивается в инклюзивном образовании, а тьюторское сопровождение учащихся

с ООП, находящихся на длительном лечении в лечебном учреждении, как таковое отсутствует. В связи с этим, мы считаем, необходимым введение в лечебные учреждения должности тьютора. Тьютор — педагог, который сопровождал бы учащихся с ООП в период длительного лечения. Опираясь на принцип индивидуализации тьютор

«ориентируется прежде всего на индивидуальные образовательные приоритеты каждого учащегося. Цель педагога при реализации данного принципа заключается в помощи каждому ученику в определении собственного образовательного пути и сопровождение его в построении индивидуальной образовательной программы» [4, с. 75].

Литература:

1. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. с. 528 (с. 63)
2. Исаев, Д.Н., Умственная отсталость у детей и подростков. Спб.: Речь, 2003. — 400 с.
3. Карпенкова, И.В. Тьютор в инклюзивной школе: сопровождение ребенка с особенностями развития. Из опыта работы. М.: ЦППРиК «Тверской», 2010, с. 88 (с.5)
4. Ковалева, Т.М., Кобыща Е.И., Попова (Смолик) с. Ю., Теров А.А., Чередилина М.Ю. Профессия тьютор. М. — Тверь: СФК-офис, 2012, 246 с. (с. 75)
5. <http://nauka-pedagogika.com>
6. <http://www.rosminzdrav.ru>
7. <http://miac74.ru/upload/medialibrary>
8. <http://www.scienceforum.ru>

Использование активных форм учебной работы на уроках русского языка в начальной школе

Филиппова Людмила Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент;
Киселёва Екатерина Александровна, студент;
Царькова Татьяна Вячеславовна, студент
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной начальной школы в условиях ФГОС НОО, доказывается необходимость внедрения активных форм и методов обучения, эффективно организующих учебный процесс на уроках русского языка, рассматривается сущность понятия «активные методы обучения», описывается апробация методик обучения, обеспечивающих высокую заинтересованность учащихся, вовлеченность в учебную, проектную, исследовательскую деятельность, формирование моральных и нравственных установок, ценностных ориентиров.

Ключевые слова: *методы обучения, активные методы, познавательный интерес, учебная деятельность, коммуникативное взаимодействие, дидактическая игра.*

Быстро развивающиеся изменения в обществе требуют сегодня от педагога умения приспосабливаться к новым условиям, находить различные способы решения сложных вопросов, демонстрировать гибкость и творчество, не теряться в неизвестной ситуации, находить эффективную связь с разными людьми, постоянно самосовершенствоваться. Главная задача современной школы — открытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школа должна подготовить выпускника, обладающего необходимым набором современных знаний, умений и навыков, помогающих ему уверенно чувствовать себя в самостоятельной жизни.

В связи с этим возникает потребность в изменении статуса урока в начальной школе в соответствии с требованиями ФГОС НОО. Это должен быть такой урок, в котором находят комплексное решение задачи обучения, развития и воспитания младших школьников, для решения которых нужны новые педагогические технологии, эффективные формы организации образовательного процесса, а значит, активные методы обучения [2, с. 96].

Мы проанализировали научно-методическую литературу и пришли к выводам, что проблеме активных методов затрагивали Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин и др. Под активными методами обучения понимаются особые формы взаимодействия обучающихся и пе-

дагога как активных участников занятий, находящихся на равных правах. Если пассивные методы предполагали в основном авторитарный стиль общения, то активные ориентированы на демократический, обеспечивают активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала [1].

Активные методы стимулируют учащихся к такой мыслительной и практической деятельности в процессе усвоения учебного материала, которая обеспечивает рождение познавательных мотивов и интересов, создает атмосферу для творчества в обучении.

Согласно одной из общепринятых классификаций, активные методы обучения делятся на методы начала урока, выяснения целей, ожиданий, опасений, презентации учебного материала, организации самостоятельной работы, релаксации, подведения итогов. Для продуктивного использования таких методов нужно постоянное сотрудничество, эффективное взаимодействие учителя и ученика. Сложившиеся взаимоотношения влияют на учебную деятельность ученика и работу учителя с классом. Каждый из этих методов эффективно решает определенную задачу того или иного этапа урока. Продуктивно помогают начать урок такие методики, как «Улыбнемся друг другу», «Галерея портретов», «Поздоровайся локтями». Дети, выполняя задание, должны прикоснуться, улыбнуться, назвать имена своих одноклассников. [4, с.32]. Такое взаимодействие воспитывает коммуникативные качества, навыки работы в группе.

Игра — основной вид деятельности дошкольника также занимает важное место в жизни младших школьников, является важным компонентом основной деятельности — учения. Игровые элементы на уроке стимулируют учебную деятельность учащихся, способствуют развитию самостоятельности и активности, товарищества и помощи в труде.

В начальном этапе обучения распространены дидактические, или обучающие игры. Они имеют познавательное содержание и направлены на умственное развитие и нравственное воспитание учащихся.

Дидактические игры позволяют начать урок с позитивным настроением, потренироваться перед более сложными упражнениями, способствуют установлению контакта между учениками в течение нескольких минут. Очень важным для учителя является включение в урок активных методов установления целей, ожиданий, опасений. Методики «Дерево ожиданий», «Поляна снежинок», «Разноцветные листья», «Фруктовый сад» разрешают лучше понять класс и каждого ученика в отдельности, а полученный результат использовать в дальнейшем для осуществления личностно-ориентированного подхода к младшим школьникам. Система работы по данным методикам состоит в следующем. Учащимся раздаются заранее вырезанные из бумаги цветочки, снежинки, ягодки, разноцветные листья и предлагается попробовать выразить своими словами то, что они хотели

бы получить от сегодняшнего урока, обучения в целом, записав и прикрепив высказывания на определенную поверхность поляну, дерево и т.д. После выполнения учащаются и классифицируются сформулированные цели, пожелания и подводятся итоги. [2, с.127].

В ходе сообщения нового материала эффективны презентации «Инфо-угадайка», «Кластер», «Мозговой штурм», которые позволяют активизировать познавательную деятельность и показать основные направления движения для дальнейшей самостоятельной работы с новым материалом. В начале урока учитель сообщает тему и форму занятия, формулирует проблему, которую нужно решить, определяет задачу. Потом знакомит учащихся с требованиями коллективной работы и выдает правила выполнения мозгового штурма. На доске записана тема урока и подготовлена таблица, разделена на секторы, пронумерована, но пока не заполнена. Ученикам дается время обдумать, о каких моментах темы далее пойдет речь. По ходу работы над темой дети выделяют ключевые слова и вписывают в секторы. Постепенно заполняется таблица, четкое разделение полученной информации помогает лучше воспринимать материал. После презентации проводится краткий опрос, обсуждение темы. [6, с.81].

Например, методика актуализации опорных знаний «Магазин». Цель — систематизировать знания учащихся по ранее пройденному материалу, подвести к изучению новой темы. Необходимые материалы: иллюстрация картинок с изображениями животных, фруктов, овощей, игрушек, которые располагаются на доске. Учащийся подходит к доске, произнося фразу: «Я покупаю мяч потому, что слово, обозначающее этот предмет, отвечает на вопрос что?» Или: «Я покупаю котенка потому, что слово, обозначающее этот предмет, отвечает на вопрос кто?» Ученик, правильно задавший вопрос, забирает картинку. После покупки всех картинок подводится итог (чей ряд купил больше картинок) [9, с.156].

На уроке русского языка при изучении лексики и работе над лексическим значением слова можно предложить методику «Кто вернее и точнее?» для проверки и закрепления изученного материала. Цель ее в обогащении словарного запаса школьников. Все учащиеся класса делятся на три команды. Каждая получает задание на карточках — составить рассказ по одной из тем: «Что обозначает Вселенная?», «Месяцы года», «Мои любимые музыкальные инструменты». После составления рассказов представители команд зачитывают получившиеся отрывки. В качестве дополнительного задания предлагается выписать словосочетания имени прилагательного и существительного, определить падеж имени прилагательного. Представители записывают правильный ответ, дается звуковой сигнал; проводится проверка. Другие команды проверяют, дополняют ответы одноклассников. Подводится итог.

При проведении самостоятельной работы над новой темой важно стимулировать у младших школьников познавательный

интерес. Можно использовать методики: «Улы», «Визитные карточки», для проведения дискуссии и получения решений — «Светофор», «На линии огня», для представления материала самостоятельной работы детей очень интересны «Инфо-карусель», «Автобусная остановка», «Творческая мастерская», которые с большим успехом применялись нами в период педагогической практики на итоговых уроках литературного чтения и окружающего мира. Заранее дети готовят рисунки, сочинения, стихи, рассказы, подбирают пословицы, изготавливают книги, газеты, блокноты разных форм. Ребятам предлагается разделить на группы, дается задание создать и презентовать групповой проект по теме. Предварительно к уроку желательно составить план распределения принесенного материала с оформленным титульным листом. На подготовку выступления отводится 20–25 минут. По истечении этого времени каждая группа или ее представитель должны представить свой проект. В ходе этой практической деятельности школьников учебный кабинет превращается в настоящую творческую мастерскую. В конце урока появляются замечательные творения. Каждое выступление уникально, выразительно, неповторимо. Научиться дружно работать в группах, прислушиваться к мнению своих одноклассников, коллективно создавать замечательные, необычные работы (сочинения, картины, газеты, плакаты, проекты) из собранных вместе материалов — главная цель проведения данного занятия.

Не стоит забывать о необходимости релаксации на уроке. Иногда нескольких минут достаточно, чтобы «перевести дух», взбодриться, весело и активно восстановить энергию. Активизируют учащихся «физкультминутки». [8, с.32]. Например, методика «Земля, воздух, огонь и вода». Цель — повысить уровень энергии в классе. Проведение: по сигналу педагога детям нужно изобразить одно из состояний — воздух, землю, огонь и воду. «Воздух». Ученики начинают дышать глубоко, не как обычно. Они встают и делают глубокий вдох, а затем выдох. Каждый представляет, что его тело, словно огромная губка, жадно впитывает кислород из воздуха. Все стараются почувствовать, как воздух входит в нос, ощутить, как он наполняет грудь и плечи, руки до самых кончиков пальцев; струится в область головы, лица; заполняет живот, область таза, бедра, колени и стремится дальше — к лодыжкам, ступням и кончикам пальцев. Ученики делают несколько глубоких вдохов и выдохов. Можно детям предложить пару раз зевнуть. Зевота — естественный способ компенсировать недостаток кислорода. «Земля». Ученикам предлагается установить контакт с землей, «заземлиться» и почувствовать уверенность. Педагог вместе с учениками начинает сильно давить на пол, стоя на одном месте, можно активно топтать ногами и даже пару раз подпрыгнуть вверх. Можно потереть ногами пол, покрутиться на месте. Цель — по-новому ощутить свои ноги, которые находятся дальше

всего от центра сознания, и, благодаря этому телесному ощущению, почувствовать большую стабильность и уверенность. «Огонь». Ученики активно двигают руками, ногами, телом, изображая языки пламени. Учитель предлагает всем почувствовать энергию и тепло в своем теле, когда они двигаются подобным образом. «Вода». Ученики представляют себе, что комната превращается в озеро (море) и делают легкие, свободные движения в «воде», следя за тем, чтобы двигались суставы — кисти рук, локти, плечи, бедра, колени. Можно дать учащимся дополнительное время, чтобы каждый мог создать свою комбинацию движений. Рекомендации: если педагог сам выполняет упражнение, он может быть образцом для неуверенных и стеснительных учеников [9, с.72]. Заканчивая урок, внеклассное мероприятие, можно применять методику «Ромашка». Дети отрывают разноцветные лепестки ромашки, передают их по кругу и отвечают на главные вопросы, относящиеся к теме урока, записанные на обратной стороне изготовленного педагогом динамического наглядного пособия.

В процессе изучения орфографических тем целесообразно использовать игровые ситуации. Например, «Выбери три слова». Цель игры-лото: проверить орфографический навык с учетом работы над орфограммами. Подбор слов зависит от изучаемых или пройденных тем: «Звонкие и глухие согласные», «Разделительный твердый и мягкий знак» и др. На 9 карточках записываются девять слов: 1-й набор: варенье, рыбка, вьюга, чулок, дубки, чучело, ручьи, чум, гриб. 2-й набор: клад, подъезд, склад, ворона, град, съемка, ворота, подъем, воробей. Два ребёнка берут по очереди карточки, группируют слова, определяют, где встречается одинаковая орфограмма. Побеждает тот, кто быстрее найдёт три слова с одинаковой орфограммой [8, с.69].

При изучении темы «Правописание безударных гласных в корне слова» в третьем классе, наряду с традиционными заданиями, которые даются в учебнике Т.Г.Рамзаевой, можно использовать игру «Найди лишнее слово». Учащимся предлагается ряд слов: мак, астра, тюльпан, кошка, лук, собака, синица, коза, липа, клён, смородина, осина, рысь, волк, медведь. Задание: найди «лишнее» слово среди данных и вычеркни его. Назови орфограммы в данных словах.

Это задание формирует умение выделять в словах общий признак, развивает внимание и закрепляет правописание проверяемых гласных.

Чтобы закрепить умения учащихся подбирать проверочное слово, расширить словарный запас, развивать фонематический слух целесообразно использовать игру «Почтальон». Среди детей выбирается почтальон, который раздает группе детей (по 4–5 человек) приглашения. Дети определяют, куда их пригласили. Даны столбики слов.

гря-ки	доро-ки	пло-цы	кни-ки	хле-цы	кле-ка
це-ки	бере-ки	фла-ки	обло-ки	пиро-ки	марты-ка
реди-ка	прово-ка	ло-ки	тетра-ка	сли-ки	па-ка
морко-ка	ли-ки	остро-ки	промока-ка	голу-цы	розе-ка

Задание: Распределите слова из столбиков по группам. Объясни орфограммы, подбирая проверочные слова. Составить мини-сочинение, используя данные слова.

При изучении фонетики можно применять игру «Шифровальщики». Цель: автоматизация звуков, развитие фонетико-фонематического восприятия, процессов анализа и синтеза, понимание смысловой функции звука и буквы, обогащение словарного запаса детей, развитие логического мышления и внимания. Для проведения игры формируются ролевые пары: первая роль — шифровальщик, вторая — отгадчик. Шифровальщик придумывает слово и зашифровывает его. Играющие могут попробовать свои силы в расшифровке словосочетаний и предложений: Жыил, аниск, кьоинк (лыжи, санки, коньки). Тому, кто отвечает, предстоит не только отгадать слова, но и выбрать из каждой группы лишнее. Например: Аалтрек, кнооплн, униацпс, ооколкл (тарелка, половник, супница, колокол); нплтьюа, айёклсв, ипла, слиагдлоу (тюльпан, василёк, липа, гладиолус); омсксс, здзеав, отрбиа, кत्वцео (космос, звезда, орбита, цветок). Для учителя этот этап очень важен, поскольку позволяет выяснить, что учащиеся поняли и усвоили, а на что необходимо обратить внимание в дальнейшем, чтобы скорректировать работу над другими орфограммами.

Занятия с использованием активных методов обучения интересны не только для учащихся, но и для самих учителей. Практическая деятельность показывает, что непродуманное и случайное использование активных методов не дает продуктивных и планируемых результатов. Поэтому очень важно тщательно разрабатывать и внедрять в урок авторские игровые методы, учитывая индивидуальные особенности класса и отдельных учеников [4, с. 135]. В процессе игры у детей вырабатывается привычка быть сосредоточенными, мыслить самостоятельно, развивается внимание, мышление и стремление к знаниям. Увлекаясь, втягиваясь в работу, они даже не замечают, что учатся: узнают, запоминают новое, ориентируются в незнакомых ситуациях, пополняют запас фактов и понятий, фантазируют, выдвигают неожиданные идеи. Даже самые пассивные из детей включаются в игру с огромным желанием и интересом, прилагают много сил, чтобы не подвести команду и своих товарищей. Урок необходимо орга-

низовать так, чтобы учащимся было интересно от самого процесса обучения и радостно от общения с педагогом, одноклассниками. В классе должна быть атмосфера сотрудничества, доверия, дружбы и взаимного уважения, которая поддерживает интерес и радость познания нового.

Таким образом, использование активных методов обучения позволяет обеспечить эффективную организацию и поэтапное осуществление игрового образовательного процесса для достижения высокой заинтересованности и вовлеченности в учебную, проектную, исследовательскую деятельность, формирования качеств личности, моральных и нравственных установок, ценностных ориентиров.

Обучающихся увлекает совместное погружение в проблему решаемой задачи, т.е. включение в единое творческое пространство; согласованность при выборе средств и методов решения. Совместная деятельность означает, что каждый ребенок вносит свой личный вклад, идет обмен знаниями, идеями, предположениями, способами деятельности. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новые знания, формировать умения и навыки, но и развивать познавательную деятельность. Ребёнок учится работать в коллективе, общаться и находить компромиссы, каждый несёт ответственность за то, что он делает и предоставляет информацию другим участникам, объясняет суть полученных результатов.

Для младших школьников интерес активных форм занятий заключается в самом процессе проведения исследований, изучении жизнедеятельности объектов исследования, соотнесении теоретических знаний с практическими, составлении моделей, наблюдении за работой одноклассников, работа в группе, способность делать самостоятельно выводы, анализировать, узнавать новое об объекте, систематизировать. Они учатся организовывать свою деятельность, определять цели и задачи, достигать их в соответствии с разработанным планом, осваивать новые методики, включаться в проект или исследование и составлять модель, общаться и находить контакт с одноклассниками, проводить тщательную работу, верить в себя.

Литература:

1. «Активные методы обучения». Электронный курс. Международный Институт Развития «ЭкоПро», Образовательный портал «Мой университет», <http://www.moi-universitet.ru/>
2. Анцибор, М. М. Активные формы и методы обучения. — Тула: ТГУ, 2009. — 127 с.
3. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе — М.: Просвещение, 2008. — 208 с.
4. Бордовская, Н. В., Реан А. А. Педагогика. — СПб, 2008. — 304 с.
5. Занков, Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении. — М., 2008. — 225 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогика. Практикум и методические материалы. — М.: Владос, 2013. — 416 с.
7. Лизинский, В. М. Приемы и формы в учебной деятельности. — М.: Наука, 2010. — 223 с.
8. Шлаков, С. А. Игры учащихся. — М.: Наука, 2008. — 258 с.
9. Яковлев, И. М. Методика и техника урока. — М., 2009. — 188 с.

Форум как эффективное средство организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза на базе электронной платформы Moodle в процессе обучения иностранному языку

Халтурина Ольга Владимировна, старший преподаватель;
Шувалова Мария Алексеевна, студент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Современные социально-экономические процессы и требования постиндустриального информационного общества задают новые ориентиры развития и модернизации российского высшего профессионального образования, важной особенностью которого сегодня становится «смещение вектора образовательной деятельности в сторону самостоятельной работы». Введение новых образовательных стандартов, отражающих данную тенденцию, предопределяет необходимость изменения не только содержания подготовки будущих профессионалов, но и поиска инновационных способов организации образовательного процесса и самостоятельной работы студентов. В решении данного вопроса все большая роль, несомненно, отводится электронному обучению и современным информационным технологиям [1, с. 3].

В связи с этим становится актуальной проблема выбора и научного обоснования наиболее эффективных средств, технологий, электронных образовательных платформ, которые не только дополняют традиционные методы обучения, но и будут способствовать повышению качества образования, совершенствованию организации самостоятельной работы студентов.

В последнее время широкое применение находит система электронного обучения на базе электронной платформы Moodle — Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда). Данная платформа признана наиболее популярной в образовательных учреждениях разных стран мира, в том числе и России за счет таких функциональных характеристик как кастомизация дизайна, модульность, гибкость в управлении учебным процессом, простота размещения материалов, управление группами пользователей, применение сервисов веб 2.0 и возможность интеграции с другими веб-приложениями [1, с. 13].

Следует отметить, что она ориентирована на технологии обучения в сотрудничестве и позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, осуществлять взаимообмен знаниями. Широкие возможности для коммуникации — одна из самых сильных сторон Moodle. Система поддерживает обмен файлами любых форматов — как между преподавателем и студентом, так и между самими студентами [3, с. 164].

При разработке курса и проведении занятий преподаватель использует такой набор инструментов курса как

лекция, глоссарий, форум, чат, тест и т.д., которые реализуют коммуникативные и учебные цели обучения.

Одним из эффективных средств организации асинхронной самостоятельной работы студентов, на наш взгляд, является форум — асинхронное средство общения участников курса для обсуждения вопросов в ходе дискуссии.

Данный инструмент имеет следующие отличительные особенности, которые необходимо учитывать при организации работы:

- возможность интеграции сервисов веб 2.0 и предоставления информации в разных формах (текст, изображение, аудио, видео);
- возможность проведения тематических дискуссий. Стандартный общий форум позволяет не только преподавателю, но и студентам начать дискуссию;
- возможность изменить (откорректировать) свой комментарий в течение 20 мин.

Анализ работ, посвященных организации самостоятельной работы студентов в электронной среде Moodle (М. В. Плеханова [2], И. Н. Хмелидзе [5]), а так же собственный опыт, позволяет сделать вывод о том, что форум может выступать эффективным средством организации асинхронной групповой работы студентов, так как обладает следующими дидактическими характеристиками:

- Автономность. Позволяет обучающимся организовывать свой учебный процесс в соответствии со своими личностными способностями, уровнем обученности.
- Многофункциональность. Дает возможность развивать несколько видов речевой деятельности: умений чтения, аудирования, письменной речи.
- Многоканальное восприятие. Форум позволяет предоставлять информацию в разных формах (видео, аудио, изображение, текст). Это дает возможность задействовать разные органы восприятия, расширяет рецептивные возможности обучающихся.
- Интерактивность. Позволяет не только получать информацию в разных формах, а так же взаимодействовать с другими пользователями в сети Интернет.
- Мультимедийность. Допускает использование не только текстовых и графических материалов, но и аудио- и видеоматериалов.

В качестве примера рассмотрим задания, разработанные для курса Практикум по культуре речевого общения на втором иностранном языке (немецкий язык) для будущих лингвистов-переводчиков, целью кото-

рого является развитие коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих, а именно совершенствование навыков и умений во всех видах речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), формирование адекватного представления об основных закономерностях и современных тенденциях развития изучаемого языка, выработку умений эффективно использовать полученные знания в процессе межкультурного взаимодействия.

С помощью инструмента форум в электронной среде Moodle можно разместить задания, которые будут направлены на развитие разных видов речевой деятельности, а так же интегрировать сервисы веб 2.0 (видеоподкасты, Voki).

Задание 1.

Тема: Здоровый образ жизни

Прочитайте правила здорового питания. Соблюдаете ли Вы эти правила? Почему? Почему нет? Напишите 5–7 предложений об этом. Прочитайте сообщения двух участников курса, прокомментируйте их, задайте 2 вопроса по теме «Здоровое питание». Ответьте на поставленные Вам вопросы.

Задание 2.

Тема: Здоровый образ жизни

Напишите сочинение на тему «Как правильно вести здоровый образ жизни?» (20–25 предложений). Прочитайте сочинение одного участника курса, оцените сочинение, используя следующие критерии:

- соответствие содержания теме и объему устного дискурса;
- связность и логичность организации текста
- разнообразие лексико-грамматического материала
- правильность текста в соответствии с лексическими, грамматическими, орфографическими нормами языка

В этом задании участники курса выступают не только в роли студентов, но и в роли преподавателей.

Задание 3.

Тема: Профессия

В качестве примера приведем задание, с использованием сервиса Voki. Voki — онлайн — сервис Веб 2.0, предназначенный для создания мультимедийных контентов [4, с. 897]. Для работы с этим сервисом необходимо сначала зарегистрироваться на сайте <http://www.voki.com>. После этого с помощью данного сервиса можно создавать своего говорящего аватара, которого можно пересылать по электронной почте, вставлять в блог или интегрировать в электронный курс. Для озвучивания Voki можно просто напечатать текст, и аватар будет произносить его, или записать свой собственный голос с помощью микрофона. При организации работы с данным сервисом

на платформе Moodle можно предложить различные задания, например:

Прослушайте текст, ответьте на вопросы. Прокомментируйте сообщение двух участников курса и задайте 2 вопроса по теме «Профессия». Ответьте на поставленные вопросы.

Задание 4.

Тема: Телевидение

На платформе можно создать несколько форумов по интересам на различные темы.

По теме «Телевидение» мы, например, создаем три форума по темам: «Исторические фильмы», «Детективы», «Мелодрамы». Студенты выбирают форум, тема которого им больше всего нравится и в рамках этого форума выполняют следующее задание:

Ответьте на вопросы. Почему Вам нравится этот жанр? Какой Ваш любимый фильм? Посоветуйте участнику форума фильм этого жанра, кратко опишите сюжет. Прочитайте описание сюжета фильма, который Вам порекомендовали и напишите, хотели бы Вы посмотреть этот фильм или нет и почему.

Значимым фактором для успешной организации работы с форумом будет наличие в каждом задании инструкции, сроков выполнения задания, а так же критериев оценивания.

Так же следует отметить, что существуют разные типы обучающихся, которые в зависимости от своих способностей, особенностей, мотивации проявляют себя по-разному, одни очень активны и мотивированы, другие сдержаны и не сразу вступают в взаимодействие, поэтому при организации работы на платформе необходимо учитывать индивидуальные особенности, уровень владения языком и продумывать, что может быть импульсом для менее активных студентов.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что благодаря таким характеристикам как интерактивность, многоканальное восприятие, автономность, многофункциональность, а так же возможности интеграции сервисов веб 2.0 и предоставления информации в разных формах (текст, изображения, аудио, видео) форум обладает большим потенциалом для организации асинхронной самостоятельной работы студентов, поскольку позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач, вовлекать обучающихся в различные формы социального взаимодействия в процессе иноязычного общения, осуществлять взаимобмен мнениями и знаниями, повышает ответственность студентов за свое обучение, создает психологически-комфортные условия для развития разных видов речевой деятельности, развивает навыки аргументации и рассуждения, создает условия для саморазвития.

Литература:

1. Михайлова, Н. В. Электронная обучающая среда Moodle как средство организации асинхронной самостоятельной работы студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Оренбург, 2012. — 23 с.

2. Плеханова, М. В. Особенности организации групповой работы студентов на базе электронной платформы Moodle в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2012 — № . 5 (16) — С. 164–167.
3. Рыманова, И. Е. Использование среды Moodle для обучения иностранному языку студентов технического вуза. языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2013 — № . 11 (29): в 2-х ч. Ч II. — С. 164–167.
4. Халтурина, О. В. Использование сервиса Веб 2.0 Voki в преподавании иностранных языков // Молодой ученый. — 2014 — № . 8 (67). — С. 897–898
5. Хмелидзе, И. Н. Моор Э. И. Потенциал обучающей среды Moodle в формировании автономии студентов вуза (элективный курс немецкого языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2013 — № . 6 (24): в 2-х ч. Ч I. — С. 205–207.

Культурные факторы становления технического университета как формы адаптации университета к изменениям образовательной парадигмы

Цой Галина Анатольевна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В данной статье рассматриваются предпосылки изменения модели классического университета как формы адаптации университета к современным условиям и формирование новой модели — модели технического университета.

Ключевые слова: *технический университет, инженер, специалист техники и технологии, образовательная среда.*

Университеты играют важную роль в жизни современного общества, целиком и полностью зависящего от научных открытий, просвещенности и профессионализма. С расширением информационных потоков и изменения мира изменяется знание, существует не одно, а много типов знаний: процессуальное знание, невербальное знание, практическое знание, знание, основанное на жизненном опыте [1]. Все эти типы знания указывают на множество путей к познанию в современном мире, что создает условия для создания новых форм университетского образования. Отметим, что развиваясь, идея университета дала миру новую формацию высшего профессионального образования, ориентированную на практическую направленность, так как в эпоху индустриализации культура перестает быть главной ценностью университетского образования, главным становится прагматизм [2]. Феномен возникновения технических университетов стал ответом на требования к уровню управления производством в рамках научно-технической революции.

Технические университеты развивались на традициях высших технических школ, где основными аспектами являются: построение образовательной деятельности на научной фундаментальной основе; интеграция теоретического обучения и практической подготовки специалиста на основе производственной практики; ориентация высшего технического образования на систему университетского образования с разработкой передовых педагогических идей при подготовке инженеров. В XX веке университет, как социообразовательный феномен, пре-

терпев многовековую историю своего развития, сохранил те критерии, которые определяют его существо как элемент европейской культуры:

- высокая интеграция образования и науки;
- ориентация на фундаментальные исследования по широкому спектру научных направлений, в том числе исследования междисциплинарные;
- транслирование базовых знаний в различных областях науки;
- подготовка кадров высшей научной квалификации;
- способность к формированию и распространению нравственных и культурных ценностей.

На рубеже XX — XXI веков общество является свидетелем достаточно своеобразной ситуации: необходимо содействовать новому пониманию путей развития университета как элемента европейской культуры. Важнейшими системообразующими характеристиками университетской образовательной системы являются свобода выбора, фундаментализация и гуманизация, плюрализм, так как развивающаяся теория университетского образования обнаруживает противостояние ориентиров университетской образовательной системы, выраженных как либеральное образование и практико-ориентированное образование.

Специфика университета всегда определялась социокультурным кодексом, который формировала эпоха. Одновременно, специфика университетского образования всегда была ответом на вызов времени. Начиная с конца 60-х годов прошлого столетия возникла необходимость

комплексной адаптации к кардинальным технологическим преобразованиям. Формой такой адаптации явились университеты технического профиля.

Именно технические университеты явились той базой, которая позднее определила возможность создания и становления академических инновационных университетов. Процесс превращения технических вузов в технические университеты опирался, во многом, на серьезные основания, и этому процессу предшествовал длительный поиск нового содержания, новых форм и методов обучения, поиск путей и средств формирования социокультурной среды и традиций, в рамках которых формировался феномен университетского технического образования.

Ситуация становления новой формы университетского образования осложнялась тем, что на протяжении исторического развития и существования университетские центры не принимали в своей учебной системе прикладные инженерные и технические науки, это определило специфику университетской образовательной парадигмы. Например, английские университеты были ориентированы на социально-гуманитарное образование, такая тенденция изменилась лишь в 70-е годы прошлого столетия, когда многие технологические колледжи Великобритании трансформировались в технические университеты. Этот процесс затронул не только университеты Англии. Подобная ситуация происходит в Кембридже, где открылся технологический университет.

Во Франции — это около 200 высших инженерно-технических школ и научно-технических центров при университетах (NFI), более 20 полуавтономных (в рамках университетов) институтов (IUT) и учебных центров (STS), которые готовят и выпускают специалистов инженерно-технических направлений. Среди инженерно-технических школ с высоким качеством образования и подготовкой ученых и элитных технических специалистов наиболее известны Политехническая школа в Париже, Высшая национальная школа механики в Нанте, Центральная школа гражданских инженеров в Лионе. В университетах параллельно с подготовкой по традиционным специальностям были созданы учебно-исследовательские структуры научно-технического профиля.

В то же время возрастает роль и значение традиционных университетов в подготовке инженерных кадров, так как часть технических институтов и учебных центров входят в состав университетов и образовательная деятельность управляется университетами. Кроме того, в рамках становления нового типа высшего учебного заведения — технического университета получили статус технических университетов. Например, в Компьене образован Технологический университет, имеющий в своей структуре 5 учебно-исследовательских единиц: биотехнологии, химической технологии, механики, прикладной математики и статистики, а также системы профессиональной ориентации непрерывного образования. В Японии в университетах, технических институтах и колледжах осуществляют подготовку инженеров и специалистов в области техники

и технологии. Токийский университет одним из первых образовал инженерный факультет наравне с колледжами права, медицины, филологии, естественных наук.

Сегодня университет Киото занимает 36 строчку в мировом рейтинге «THE — QS World University Rankings 2015», а Токийский университет находится на 68 месте в данном рейтинге, что подчеркивает элитарность этих вузов, профессионально-образовательные программы, которых отвечают специфике инженерного образования Японии. В ведущих японских университетах Токио, Киото и Осаки сегодня готовят около 40% инженерных и технических специалистов широкого профиля.

В США подготовку инженерных кадров осуществляют образовательные учреждения различного типа (технологических институты, политехнические институты, военно-инженерные академии, технические университеты и т.д.). Лидируют в подготовке бакалавров, магистров и докторов в области техники и технологии следующие университеты: Иллинойский, Пенсильванский, Техасский, Стенфордский, Калифорнийский, Массачусетский. Американские вузы готовят специалистов по различным техническим направлениям (около 30 направлений подготовки): авиация и космонавтика, архитектура, химическая технология, электротехника и электроника, электронно-вычислительная техника и т.д.

Существуют различные формы образования технических университетов. Подготовка технических специалистов по инженерным направлениям в университетах классического типа привела к тому, что происходит трансформации и переход от классического к техническому университету. Так возник ряд технических университетов Франции, Великобритании и Японии. Некоторые японские и британские университеты, расширяя подготовку по инженерным специальностям, эволюционировали в технические университеты.

В качестве еще одного фактора, который приводит к появлению технических университетов является рост и развитие технологических и инженерно-технических институтов и колледжей, иллюстрацией такого преобразования могут служить такие технические университеты, как: Калифорнийский, Иллинойский и другие технологические институты США, Технический университет Ганновера, Хельсинский институт технологий и т.д.

Также можно выделить еще один способ образования и становления технических университетов — объединением и слиянием классических университетов с различными инженерно-техническими и технологическими институтами. Подобным образом возник и технический университет Карнеги-Меллона, включивший в свою структуру технологический институт Карнеги и научный институт Меллона.

Если мы обратимся к отечественному опыту, то не следует рассматривать в России создание технических университетов как подражание зарубежному опыту, этот процесс явился продолжением отечественных традиций развития инженерной подготовки для нужд отечественной

промышленности. Высшее техническое российское образование является конкурентоспособным на мировом рынке образовательных услуг. Разработанные в России идеи, принципы и методы подготовки технических специалистов и профессиональных инженеров являются важнейшей задачей развития высшей технической школы на современном этапе. Традиции российской высшей технической школы формировались в течение двух столетий и основными приоритетными принципами являются: высокий теоретический уровень преподавания, а также формирование практических навыков широкого спектра. В сравнении с Россией, в Германии или США высшее техническое образование носило более узкопрактическую направленность.

Развитие отечественной высшей технической школы шло в тесном сотрудничестве с естественно-научными факультетами университетов, что позволяло повысить степень теоретической подготовки в процессе обучения студента. Хотя сегодня практика показывает, что во время перестройки, когда разрушались предприятия, исчезла база для практического обучения специалистов-инженеров и это нанесло непоправимый урон качеству и уровню подготовки российских инженеров.

Построение концептуальной модели технического университета основывается на создании системного определения, ориентированного на основные характеристики, отличающие технический университет. При этом следует выделять вопрос о месте технического университета в классификации образовательных структур, также необходимо выяснить специфику деятельности технического университета и провести анализ ценностно-смысловой характеристики технического университета. Для того чтобы определить специфику технического университета, необходимо ответить на вопрос: что отличает технический университет от других образовательных структур в системе высшего образования, каковы отличительные черты каждой образовательной структуры?

Образование — это социальный механизм накопления и передачи культуры, трансляция опыта и традиций, исходя из этого, отличительные особенности должны быть включены в содержание образования. Различия между гуманитарным, естественно-научным и техническим знанием включают следующие основания: состав воспроизводимых в образовании элементов культур; ценностно-смысловая характеристика использования элементов культуры в образовании; интеграция элементов культуры в образовании.

Исходя из этого определения, мы приходим к выводу, что основные образовательные программы технических университетов в такой классификации основываются на: гуманитарном, естественно-научном и техническом (профессиональном) блоке, каждый из блоков формирует знание по определенному направлению; все виды знаний включаются в образовательные программы в качестве целей и планируемых результатов образования, которые

достигаются путем синтеза различных видов знаний, при этом имеют инженерно-техническую направленность в профессиональной области. Эти признаки дают нормативное описание технического университета как образовательной структуры, в которой должны быть реализованы образовательные программы по различным инженерным направлениям. При этом нормы накладываются на саму структуру, содержание и конечный результат процесса обучения, но сами механизмы культурной преемственности по трансферу знаний и опыта носят творческий и индивидуальный характер. Таким образом, деятельность студентов и профессорско-преподавательского состава не может быть полностью нормирована и определена описанием условий реализации образовательной программы.

Такой подход формирует общее определение технического университета и указывает на его отличие от других форм университетского образования. Специфика деятельности технического университета касается, в первую очередь, не просто реализации образовательных программ, но и формирование этих программ с учетом научно-технического прогресса и накопленного теоретического знания, необходимого для инженерно-технической деятельности.

Цели образования, тип реализуемых образовательных программ формируется не только на основе результатов деятельности самого технического университета, современная конкуренция на рынке образовательных услуг определяет необходимость создания образовательной модели, ориентированной на опережающую подготовку специалистов высокого уровня. Также специфику технического университета определяют сами предприятия, получая практические результаты, затем вкладывают инвестиции в приоритетную область науки и образования, используя такой подход в Российских технических университетах была сформированы университетские образовательные программы в области управления в проектах IT-технологий, медиа-технологий, ресурсосберегающих технологий и т.д.

При этом огромное влияние на специфику высшего технического образования оказывает процесс глобализации, когда формируются требования к знаниям, лежащим на наднациональном уровне. Например, в Томском политехническом университете осуществляется процесс интеграции образовательной и научной деятельности в международное образовательное пространство: работают международные научно-образовательные лаборатории, ведется образовательная деятельность по совместным магистерским образовательным программам DD (Double Degree), реализуемым с вузами Германии, Франции, Великобритании, Чешской Республики, Китая и Казахстана. Осуществляя подготовку студентов инженерных специальностей совместно с зарубежными вузами необходимо формировать единые подходы к построению образовательных программ и оценки результатов образовательной и деятельности.

Подводя итог анализа становления технического университета и формирования его характеристик, мы пришли к выводу, что в сравнении с классическим университетом технический университет являет собой новую образовательную структуру, которая несет в себе как классические характеристики (консолидация культуры, идея интеллектуального развития личности), так и новые характеристики, которые определяют концепцию технического университета. Изменения университетского технического образования связаны с изменениями, происходящими в новом подходе к синтезу фундаментальных и прикладных наук с совершенствованием производства, технологического и социального развития современного общества, а также с процессами глобализации мировой экономики и интернационализацией образования. Технические университеты представляют собой межотраслевые научно-технические комплексы, где используются тенденции развития «знаниевой индустрии», которую можно характеризовать понятием «технологический

трансфер», реализация которого невозможна без высокого качественного уровня материально-технической базы для подготовки специалистов и проведения научных исследований.

Ценностно-смысловая характеристика технического университета состоит в том, что он создается и развивается для формирования условий единой культуры, являясь образовательным центром, синтезирующим духовную и научную жизнь общества. Такая концептуальная модель определяет технический университет как центр науки и технологий, образования и культуры; центр, где осуществляются фундаментальные исследования, а также ведется подготовка профессиональных инженеров, способных, используя междисциплинарный подход, творчески решать поставленные задачи. Сохранив неизменные принципы, технический университет обрел свою специфику в результате адаптации к кардинальным технологическим преобразованиям, которые позволили заложить и сформировать базис инновационного университета.

Литература:

1. Барнетт, Р. Осмысление университета. Альманах № 1 «Образование в современной культуре». [Электронный ресурс] / Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета / www.edc.bsu.by (Дата обращения 30.05.2011).
2. Ридингс, Б. Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута; под общ. ред. М. А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2009. — 248 с.
3. Розов, Н. С. О моделях университета в современной России // Социологические исследования. 2007. № 10. — стр. 71–75.
4. Телегина, Г. В. Образование на перекрестках культур: реформа на Западе и ее интерпретации: [моногр.] Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2005. — 328 с.
5. Цой, Г. А. Элементы управления качеством в вузе: опыт томского политехнического университета // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2010 г. — выпуск № 2 (4). — стр. 80–85.

Становление диалогической речи в онтогенезе

Чеканова Марина Владимировна, аспирант
Уральский государственный педагогический университет

Исследование онтогенеза диалогической речи представляют одно из главных направлений выявления особенностей речевой деятельности.

Формированием речи в онтогенезе изучались многими исследователями — психологами, лингвистами, педагогами, дефектологами, физиологами, в рамках которых с различных позиций изучается речевая деятельность.

В исследованиях А. Н. Гвоздева, В. П. Глухова, Л. С. Выготского, Н. И. Жинкина, Н. И. Лепской, С. Н. Цейтлина, А. М. Шахнаровича, А. А. Леонтьева, по лингвистике детской речи определена основная последовательность ее формирования: от стадии лепета до семи-девяти лет.

Среди трудов отечественных учёных отмечаются исследования психологов и педагогов Р. М. Боскис, Л. С. Выготского,

Н. И. Жинкина, М. И. Лисиной, А. Н. Лурия, С. Ю. Мещеряковой, Г. Л. Розенгард-Пупко, С. Л. Рубенштейна, Ф. А. Сохина, Д. Б. Эльконина, Г. Г. Филиповой, М. Ribble, J. Dunn, J. Gibson и др. Авторы считают, что последовательное формирование диалогической речи обеспечивается в процессе общения и коммуникативной деятельности.

В последние десятилетия диалогическая речь находится в сфере исследований А. Г. Арушанова, В. В. Казаковская, Е. Ю. Протасова, С. Н. Цейтлин, Н. М. Юрьева, В. И. Яшина и др. До этого исследования речевого развития ребенка посвящены были монологической форме речи. В свою очередь, Л. В. Щерба отмечал, что своё бытие язык находит в диалоге, потому как монолог есть искусственная языковая форма [1957].

Ж. Пиаже утверждал, что именно в споре происходит осмысливание логических правил и значение дедуктивных рассуждений, потому диалоги дошкольников необходимо углубленно изучать. [1997].

Ф. А. Сохин считал, что диалог есть первая школа овладения речью. У дошкольников активизируется и развивается речь; через диалог ребенок осваивает синтаксис родного языка, его словарь, фонетику, морфологию. [1984].

Ранний возраст необыкновенный, интересный в становлении речи. Исследования в доречевой и раннеречевой периоды составляют важную информацию об онтогенезе диалогической речи.

Становление диалога у детей психологи рассматривают параллельно с развитием у них общения, в том числе и речевого. Этап довербального общения охватывает 1-й год жизни детей. Потому как появляется общение можно отчетливо увидеть специфические черты коммуникативной деятельности.

Крик является первой интонацией, значимой по своему коммуникативному содержанию, которая в дальнейшем оформляется как сигнал недовольства.

По мнению М. Ribble, [1943], основой коммуникативной потребности является органические жизненные нужды ребенка (в пище, тепле). J. Dunn, [1977]; J. Gibson, [1978] утверждают, что младенец сигнализирует о дискомфортных состояниях и добивается их устранения. Его беспокойство и крики являются сигналами, и очень точными только объективно, субъективно он никому не адресует. Именно для взрослого такой крик приобретает условно-коммуникативную функцию, так как у только родившегося ребенка нет, и не может быть установки на выражение своих чувств. *Это* сигнал, составляющий предпосылку для дальнейшего общения, а не акт общения [Базжина 1985].

Исследователи Л. Фигурин, М. П. Денисова [1949] отмечают, что в первые 2 недели при появлении взрослого у младенца не вызывает изменения поведения. В процессе длительного, ласкового разговора и поглаживания со стороны взрослого, младенец начинает сосредотачиваться: он замирает и напрягается. С 3-й недели дети пристально вглядываются во взрослого, а позднее начинают следить за ним, рассматривают лицо. В начале 4-й недели жизни у ребенка наблюдается улыбка в ответ на улыбку. На 2-м месяце жизни при появлении взрослого в поведении младенца наблюдается короткое гукание, певучее гуление и возбужденные вскрики.

В период гуленья первыми аспектами коммуникации являются эмоциональный и фактический.

В работах исследователей [М. И. Лисина, 1974, Г. Х. Мазитова, С. Ю. Мещерякова] отмечено, что в первые месяцы жизни происходит постепенное оформление потребности в общении и рассматриваются в четырех критериях: интерес ребёнка ко взрослому; эмоциональные проявления ребенка в адрес взрослого; инициативные действия ребенка, направленные на то, чтобы привлечь интерес взрослого; чувствительность ре-

бенка к отношению взрослого, в которой обнаруживается восприятие детьми той оценки, что дает им взрослый, и их самооценки.

Важность контакта ребёнка с матерью заключается в попеременном, а иногда и в одновременном эмоциональном состоянии. Это особая форма коммуникации, поддерживающая будущий диалог.

Так, процесс становления первичной коммуникативной потребности протекает стремительно и занимает около 2 месяцев.

По утверждению авторов, [H. Rheingold, J. Gewirtz, H. Ross, 1959; Y. Brackbill, 1967; H. Papoušek, 1970; С. Ю. Мещерякова, 1975] у детей после 2-х месяцев, возможно выработать условные рефлексы, используя воздействие взрослого (его вид, улыбку, разговор) в качестве особого рода подкрепления.

В исследованиях Н. И. Лепской, развитие форм коммуникации проходит поэтапно:

- от рождения-2,6 месяца;
- от 2–2,6 до 5–6 месяцев;
- от 5–6 до 10–11 месяцев;
- от 8–9 до 12–14 месяцев.

Первый этап представлен в виде монолога матери и характеризуется эмоциональным характером. По мнению Винарской, [1986] единственная реакция ребенка в этот период — вокализации крика, обусловленная двумя биологическими потребностями: пищевой и оборонительной. Это всего лишь предпосылки для коммуникации.

На втором этапе формы общения матери с маленьким ребенком — это ее „обращенный» монолог. Монолог обладает положительным эмоциональным воздействием — ребенок успокаивается. [Л. С. Выготский]. Монолог выступает в виде звуко-жестово-мимической структуры. Главным является мимика, особенно улыбка — сильный стимул для ответной реакции ребенка [Изард, 1980].

Таким образом, форма общения приближается к диалогу. На третьем этапе мать и ребенок попеременно, а иногда одновременно выражают свое эмоциональное состояние. Это синкретическое единство монолога и диалога называют дуэтом. По мнению Носикова, [1985] эту форму коммуникативной деятельности ребенка называют «лепетными» монологами, поскольку осуществляются невербальными звуковыми средствами и не передают какую-либо информацию, а выражают увлеченность чем-либо, игровую активность ребенка.

Четвёртый этап вокализации, жесты, мимика и матери, и ребенка приобретают коммуникативную значимость. Исследователи [Аксарина, 1961; Болинджер, 1972; Кольцова, 1967; Smith, Muller, 1966; Dalle, 1972] отмечают раннее восприятие детьми основных интонационно-коммуникативных контуров (утверждения, вопроса и побуждения) в речи взрослых.

Л. Качмарек, А. Р. Лурия, и К. Онесорг, Р. В. Тонкова-Ямпольская, А. М. Шахнарович так же утверждали, что ребенок реагирует на движение тона голоса значительно раньше, чем на другие языковые аспекты выска-

звания. Ребенок теперь отвечает на реплики взрослых адекватными предметными действиями. Это уже диалог в полном смысле слова. Н. И. Лепская [1992].

Параллельно с диалогом упрочиваются и компоненты дуэта, которые по-прежнему сопровождают игру ребенка.

Так, звуко-жестово-мимический комплекс является **первым средством** коммуникации, где главным является жестово-мимический комплекс, а звуковой — сопроводительный.

Рождение высказывания Н. И. Жинкин представлял как драматический процесс, где мысль борется со словом. Автор считал, что мысль пробивается в язык, перестраивает его и побуждает к развитию.

По мнению Л. С. Выготского, зарождению речи всегда предшествует мотив. Именно мотив формирует в нашем сознании коммуникативное намерение — готовность к речепорождению, к коммуникативным действиям. На этом этапе у говорящего появляется общая цель (интенция, иллокуция) высказывания.

Далее происходит формирование смыслового наполнения высказывания. В невербальном коде образов и схем в исследованиях Н. И. Жинкина, наблюдается четкое осознание общего замысла будущего дискурса. Позже появляются первые языковые компоненты будущего высказывания.

На ранних стадиях речевого развития коммуникативные единицы ребенка представляют реплики диалога в обмене со взрослыми, где инициатором общения становится ребенок. Предметом сообщения является эмоции и желания, средствами выступают жестово-мимические комплексы и голофразы. Это первый тип диалога.

Второй тип — инициатор общения становится взрослый. На вопросы взрослого, ребенок отвечает действиями. Иногда добавляются звукоподражательные комплексы.

По мнению Базжиной, [1988] данные типы диалогов называются эмоционально-предметными, поскольку дети учатся вычленять предметы или действия из целостной ситуации, что является важнейшей предпосылкой становления языковой номинации ребенка.

При становлении ситуативного сообщения меняется характер диалога между взрослым и ребенком. Взрослый вербально предваряет те действия, которые он реализует сам или которым стремится научить ребенка. Это будет предметно-действенный диалог.

Так, однословное высказывание разворачивается взрослым с восстановлением всех отсутствующих логических связей и помогает владеть самими данными связями и их вербальным выражением.

Литература:

1. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М.: Просвещение, 1961. — 210с.
2. Глухов, В. П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию//Дефектология. — 1994. — № 2. — с. 56–73.
3. Базжина, Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития [Текст] / Т. В. Базжина // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / ред. С. Н. Цейтлин. — СПб.: Образование, 1992. — с. 57–66.

При наличии благоприятных биологических условиях, нормальным функционированием нервной системы в до-вербальный период в конце первого, в начале второго года жизни появляются первые речевые средства.

Исследований по развитию диалога у дошкольников представлено намного меньше, чем у детей преддошкольного возраста.

История исследования диалога у дошкольников берет своё начало в работах Ж. Пиаже. Рассматривая высказывания дошкольников, автор выделил две группы высказываний: эгоцентрическую речь и социализированную речь.

Эгоцентрическая речь — речь, произносимая наедине или в присутствии других людей, не учитывающая собеседника. К данной группе речи, автор относит эхоталии (повторение слов или слогов); монолог, когда «ребенок говорит сам с собой»; «коллективный монолог», когда ребенок присоединяет другого собеседника, но не содействует тому, чтобы быть услышанным.

Социализированная речь — подлинная коммуникативная направленность, учитывающая собеседников. Наиболее важные работы Ж. Пиаже посвящены диалогам между детьми.

Первая стадия развития диалога у детей зарождается в несогласованной речевой инициативности среди сверстников, потому как высказывания ведутся друг за другом. Ж. Пиаже назвал эту форму «коллективным монологом», характеризующая тем, что нет еще взаимобмена сообщения в общей теме разговора.

Вторая стадия развития диалога, по мнению Ж. Пиаже, приобщение собеседника к собственному мышлению и действию. Дошкольники 4–5 лет стремятся рассказать увиденное; они с удовольствием ведут разговоры друг с другом, слушают и понимают, но каждый высказывается на свою тему.

Данную стадию румынская исследовательница Т. Слама-Казаку [1961] назвала «псевдодиалогом», потому как эта стадия является переходной к началу становления настоящего диалога.

Третью стадию Ж. Пиаже назвал «по-настоящему подлинное общение», которая появляется к 7 годам. Наблюдается обмен сообщениями, отмечаются причинные объяснения, прослеживается связь реплик.

По мнению Ж. Пиаже, диалог в дошкольном возрасте по характеру представляет смешанную форму взаимодействия со сверстниками.

При наличии трудностей в построении диалога необходима педагогическая помощь в овладении диалогической формы речи.

4. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. — М.: Просвещение, 1969. — 214 с.
5. Лепская, Н.И. Доречевая стадия развития ребенка и ее роль в становлении аспектов, форм и средств коммуникации [Текст] / Н.И. Лепская // Детская речь: Лингвистический аспект: сб. науч. тр. / под ред. С.Н. Цейтлин [и др.]. — СПб.: Образование, 1992. — с. 39–49.
6. Общение и речь: Развитие речи у детей в общении со взрослыми [Текст] / под ред. М.И. Лисиной. — М.: Педагогика. — 144 с
7. Пиаже, Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» [Текст] / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. — СПб.: Союз, 1997. — 282 с.
8. Пиаже, Ж. Комментарии к критическим замечаниям Л.С. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» [Текст] / Ж. Пиаже // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. — СПб.: Союз, 1997. — 282 с.
9. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. Генезис элементарных логических структур: классификация и сериация. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. — 408 с.
10. Слама-Казак, Т. Некоторые особенности диалога маленьких детей [Текст] / Т. Слама-Казак // Вопросы психологии. — 1961. — № 2. — с. 97–107.
11. Сохин, Ф.А. Задачи развития речи [Текст] / Ф.А. Сохин // Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. — М.: Просвещение, 1984. — с. 4–16.
12. Щерба, Л.В. Современный русский литературный язык [Текст] / Л.В. Щерба // Избр. работы по русскому языку. — М.: Просвещение, 1957. — с. 113–129.
13. Dunn, J. Distress and comfort. — Cambridge; Mass, 1977. — 208 p.
14. Ribble, M. The right of infants: early psychological needs their satisfaction. — N. Y., 1943. — 172 p. 23.
15. Rheingold, H. L., Gewirtz J. L., Ross H. W. Social conditioning of vocalizations in the infant // J. Comp. Psychol. Physiol. 1959. Vol. 52, P. 68–73
16. Gewirtz, J. L. Discussion on the use of operant conditioning techniques with children // Child research in psychopharmacology. Springfield, 1959. P. 127–136
17. Gibson, J. Growing up: A study of children. — Reading, Mass. 1978. — 526 p.

Интегрированные уроки как инновационная форма преподавания физической культуры в начальной школе в условиях реализации ФГОС

Черемных Виктория Игоревна, учитель физической культуры
МБОУ СОШ № 44 (г. Сургут, Тюменская область)

Современное образование характеризуется системными изменениями в структуре и содержании. Переосмысление приоритетов обучения, роли ученика как субъекта учебно-воспитательного процесса, а также общественные изменения, обуславливают нетрадиционные подходы к решению многих образовательных проблем. Одной из ведущих тенденций развития современного образования является интеграция его содержания.

В учебном процессе понятие интеграции различными исследователями трактуется по-разному: С.И. Архангельский обращает внимание на взаимосвязанность содержания, методов и видов обучения; Г.И. Батурина понимает под интеграцией создание целостного учебно-воспитательного процесса и научно-обоснованной системы целенаправленного управления процессом формирования личности; О.И. Бугаев интеграцию содержания образования объясняет необходимостью установления межпредметных связей с целью формирования у уча-

щихся целостной картины мира. И.Д. Зверев за основополагающий признак интеграции принимает целостность системы обучения; В.Р. Ильченко утверждает, что интеграция знаний является необходимым условием формирования природоведческо-научного миропонимания учащихся и осуществляется на основе общих для всех предметов данного цикла фундаментальных закономерностей природы. Л.М. Момот и В.Г. Гломозда считают, что в содержании обучения интеграция осуществляется путем слияния в одном синтезированном предмете, курсе, теме, элементов различных учебных предметов на основе широкого междисциплинарного научного подхода Г.Ф. Федорев видит интеграцию в разнообразных связях и зависимостях между структурными компонентами педагогической системы [7, с. 19].

Для детей младшего школьного возраста высокая двигательная активность является естественной потребностью. Постоянная двигательная активность является

своего рода «пусковым механизмом» эффективного обучения. Не случайно большинство школьников предмет физическая культура называют интересным, комфортным, любимым. Действительно, здесь они чувствуют себя как рыба в воде. Они могут шуметь, играть, общаться, много двигаться, но при этом ещё и учиться.

Интегрированные занятия с физической культурой не только вызывают детский интерес к другим предметам, делают учение увлекательным и эффективным, но и повышают интерес к занятиям самой физической культуры у детей не любящих спорт, давая возможность за счёт знаний.

Интегрированное занятие — это целое, а части — теоретическое содержание по предметам приемы, средства и формы работы с обучающимися свойственные физической культуре.

Интеграция создаёт максимально благоприятные условия для раскрытия физических возможностей школьников и их интеллектуальных способностей, а также объединяет и использует разные формы воздействия на обучающихся. Использование различных видов работы в течение занятия поддерживает внимание учеников на высоком уровне, что позволяет говорить о достаточной эффективности интегрированных занятий. Такие занятия снимают утомляемость и перенапряжение обучающихся за счёт переключения на разнообразные виды деятельности, повышают познавательный интерес, служат развитию у школьников воображения, внимания, мышления, речи и памяти. Интеграция даёт возможность для самореализации, самовыражения, творчества, как педагога, так и обучающегося.

Возможность единства с физической культурой других предметов позволяет показать школьникам необходимость теоретического материала для практической деятельности. Интерес к учёбе и успеваемость становятся выше, если они осознают нужность обучения. Преимущества интегрированных занятий именно с физической культурой очевидны. Они следующие:

- пробуждение интереса к учению — наилучшее средство для предупреждения трудностей;
- учёт особенностей и потребностей младших школьников;

- воздействие на развитие школьников разными формами и видами деятельности;
- единство умственного и физического развития;
- создание благоприятных условий (эмоциональный и двигательный комфорт) для обучения школьников;
- развитие познавательных процессов;
- применение теоретических знаний в нестандартной обстановке;
- воспитание коммуникативных и социально-значимых качеств у школьников
- сохранение здоровья обучающихся (повышение двигательной активности);
- предупреждение вредных привычек (или отказ от них) и формирование полезных привычек [4, с. 26].

Таким образом, интегрированные занятия мы рассматриваем как образовательное пространство, способствующее обеспечению современного качества образования и сохранению здоровья обучающихся начальной школы.

Интегрированные занятия в учебно-воспитательном процессе представлены как нестандартными уроками, так и внеклассными мероприятиями. Учитель начальных классов и учитель физической культуры планируют совместно интегрированные занятия на год так, чтобы теоретические знания ученики получали в классе, а практические навыки в спортивном зале.

Интегрированные занятия включаются в календарно-тематическое планирование, как нестандартные уроки повторения, закрепления изученного материала по определённой теме, или нескольким темам. Поэтому такие занятия лучше проводить в конце четверти, т.е. 3–4 раза в год. Если же интегрированные занятия запланированы как внеклассные мероприятия, то они включаются в план воспитательной работы педагога.

Интегрированные занятия могут объединять дисциплины в полном их объёме, а могут включать лишь отдельные составляющие — содержание, методы, приёмы, средства обучения. Взаимодействие двух и более педагогов может строиться по-разному. Оно может быть с равным долевым участием каждого из них; один из них может выступать ведущим, а другой ассистентом; всё занятие может вести один учитель в присутствии другого как активного наблюдателя и гостя. Планируя ин-

Таблица 1. Пример плана интегрированных занятий по физической культуре в начальной школе

Класс	Форма и тема занятия.	Четверть
1	Весёлые эстафеты. Мир вокруг нас.	4
2	Урок — соревнование. Время и его измерение.	1
	Игра — путешествие. Сказки А. С. Пушкина.	2
	Урок — повторения. Буквосочетания с шипящими согласными.	3
3	Математические эстафеты. Геометрический материал.	1
	Литературные эстафеты на свежем воздухе. Зима в устном народном творчестве.	3
4	Круговая «тренировка» ума и тела. Парные согласные в корне слова.	2
	Элементы техники в баскетболе и закрепление знаний таблицы умножения.	4
	Внеклассное мероприятие «Интегрированные веселые старты»	3

теграцию, педагоги сами определяют место своего участия.

Определив цель интеграции, педагоги отбирают материал для объединения его в одном занятии для деления на основной и вспомогательный. Физическая культура в интеграции может быть системообразующей дисциплиной, а может — вспомогательной. В первом случае занятие проводит учитель физической культуры, используя свои формы, методы, приёмы и средства. Учитель начальных классов вводит в занятие задания с предметным содержанием, он — гость (ассистент, помощник). Занятие проходит в спортивном зале, на улице. Если педагоги решили, что физическая культура — вспомогательная дисциплина, тогда занятие ведёт учитель начальных классов. Учитель физической культуры включает в занятие свои приёмы, добавляет спортивные задания, тогда он — гость (ассистент, помощник). Занятие проходит в кабинете. Если педагоги решили, что интеграция предметов будет в равных долях, то занятие ведут два педагога, поочерёдно. Соответственно чередуется умственная и физическая деятельность обучающихся. Место проведения — актовый, или спортивный зал. Таким образом, структура интегрированного занятия может быть разной. Можно составить одно большое из мини-занятий, можно его сделать целостным с единой методической структурой, можно построить интегрированное занятие как серию модулей, а можно интегрировать не всё занятие, а лишь его часть. Интегрированное занятие в силу своей сложности требует сценария, а не простого плана или конспекта [3, с. 5].

Форма проведения интегрированных занятий зависит от цели занятия и выбора системообразующего компонента.

- Игра-путешествие;
- весёлые эстафеты;
- интеллектуальный муравейник;
- урок-практикум;
- интеллектуально-спортивный праздник;
- лабиринт;
- урок-соревнование;
- предметные эстафеты.

Основная идея применения межпредметных заданий связана с использованием знаний и умений различных

учебных дисциплин при изучении конкретного учебного элемента (понятия). Использование межпредметных связей на уроках физической культуры дает возможность учащимся больше работать самостоятельно и на уроке, и во внеурочное время, развивать их творческие способности, проверять и проявлять себя в лидерстве. У школьников появляется личная ответственность за свои знания, умения включать их в реальную деятельность. Школьники учатся самостоятельно добывать необходимую информацию, пользоваться различными источниками.

Учитель физической культуры не может действовать в одиночку в предметной системе обучения, а должен работать в содружестве со своими коллегами. Плодотворной и эффективной деятельности учащихся способствуют нетрадиционные формы проведения занятий. Нетрадиционные формы проведения занятий поддерживают интерес учащихся к предмету и повышают мотивацию к учению.

Игровая деятельность, в какой бы форме она ни выражалась, всегда радует детей. А подвижные игры с дидактическими элементами и сюжетным содержанием особенно желанны для школьников, особенно в начальной школе. Специально подобранные подвижные игры обогащают детей новыми впечатлениями, развивают у них самостоятельность, способность к творчеству, обостряют наблюдательность. Дети подчас даже незаметно для себя приобретают определенные знания, умения и навыки, у них формируются необходимые черты личности.

Подвижные игры с дидактическим и сюжетным содержанием должны быть простыми и доступными, интересными и занимательными и обязательно требующими от детей проявления физических усилий и сообразительности. Только в этом случае они вызовут у ребят желание бегать, играть, думать.

Таким образом, организация уроков на основе интеграции двигательной и познавательной деятельности младших школьников с использованием специального оборудования, инвентаря и создания игровой мотивации позволяет повысить эффективность воспитательно-образовательного процесса в начальной школе, положительно повлиять на двигательную подготовленность и развитие познавательной сферы младшего школьника.

Литература:

1. Асаулюк, Е. П. Интегрированный подход в обучении младших школьников // Е. П. Асаулюк // Перспективы науки. — 2011. — № 10. — с. 222–224.
2. Веселая физкультура: Учеб. для учащихся 1 кл. четырехлет. нач. шк./ Е. Н. Литвинов, Г. И. Погадаев, Т. Ю. Торочкова, Р. Я. Шитова. — 3-е изд. — М.: Просвещение, 2009. — 64с.
3. Виленская, Т. Е. Эффективность уроков физической культуры в начальной школе / Т. Е. Виленская // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2005. — № 1. — с. 2–6.
4. Данилюк, Д. Я. Учебный предмет как интегрированная система / Д. Я. Данилюк // Педагогика. — 2010. — № 4. — с. 24–28.
5. Кудрявцев, М. Д. Педагогическая технология организации личностно-ориентированной физкультурно-образовательной деятельности учащихся начальной школы: учеб. — метод. пособие / М. Д. Кудрявцев. — М.: Изд-во АПК и ПРО АКАДЕМИЯ, 2005. — 208 с.

6. Лямина, З.Н. Интегрированные уроки — одно из средств привития интереса к учебным предметам / З.Н. Лямина // Начальная школа. — 2005. — № 2. — с. 21.
7. Мельник, Э.Л. Интегрированное обучение в начальной школе: Теория и практика / Э.Л. Мельник. — СПб.: КАРО, 2003. — 192 с.

Authentic materials in foreign language teaching (through the example of newspapers)

Шарков Алексей Игоревич, студент;
Куимова Марина Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Sharkov Alexey Igorevich, student;
Kuimova Marina Valeryevna, PhD in Methods of TFL
National research Tomsk polytechnic university

Authentic materials are used to recreate a natural atmosphere of another language. Authentic materials include books, newspapers, magazines, tutorials, leaflets, menus, maps, postcards, photographs, tickets, etc.

Authentic materials are spoken or written materials not specially written for classroom use but taken from the media or real life [4]. Authentic materials are divided into:

- audio (songs, radio news / talk show / advertising, etc.);
- visual (picture and post cards, graphs and diagrams, posters, illustrations from magazines, etc.);
- audio-visual (video, video clips, etc.);
- printed (books, newspaper articles, tourist information leaflets, informational brochures, flyers, etc.).

From a linguistic point of view, authentic materials are characterized by peculiar vocabulary. They have a lot of:

- pronouns;
- particles;
- interjections;
- emotionally colored words;
- phrasal verbs;
- phraseological units, idioms.

Authentic materials encourage:

- language learning motivation;
- cultural awareness of the target language;
- mastery of a foreign language as a means of communication;
- contextualization of the language [1, 2, 3, 5].

Criteria for choosing authentic materials:

- relevance to the syllabus;
- correspondence with the learners' age;
- correspondence with the learners' language level;
- topic interest [6].

Working with a newspaper at foreign language classes, a teacher can use the following tasks:

- Look through the newspaper and say where and when it was published?

- Look at the illustrations in the newspaper. To which news and events can they be related? Give your heading to these news and events.

- Look through the newspaper and say which headings have attracted your attention. Why? What can be the contents of this article?

- Which article would you recommend for someone who is interested in sports, politics, fashion, etc.

- Read the questions and say which article might have an answer to them.

- Look through the article and find proper names, geographical names, dates, etc.

- Look through the article and find vocabulary which relates to the topic under study.

- Read the article and find phrasal verbs. What is their meaning?

- Arrange the events in chronological order according to the article.

- Read the article and retell it.

- If you were the author of the article, what would you add? What would you delete?

- If you were the editor of this newspaper, which news would you cover?

- Is illustration important for a newspaper? Does it affect the sale level?

- Write your article to this newspaper.

As authentic materials contain difficult vocabulary and structure, they should not be used as the main means of teaching for beginning learners. The lack of vocabulary and grammar knowledge can demotivate, frustrate and discourage learners from learning.

Thus, authentic materials have a noticeable contribution in language learning. They raise learners' interest, increase learning motivation, help to realize the relationship between the language that is learnt in the class and the language used in the foreign language environment.

References:

1. Куимова М. В. Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст (английский язык, неязыковой вуз). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ярославль, 2005. 18 с.
2. Куимова М. В. Обучение устной монологической речи с опорой на аутентичный письменный текст (английский язык, неязыковой вуз). Дис. ... канд. пед. наук, Ярославль, 2005. 165 с.
3. Al Azri R. H., Al-Rashdi M. H. The Effect of using authentic materials in teaching // International journal of scientific & technology research. 2014. Vol. 3, Iss. 10. Pp. 249—254.
4. Broughton G., Brumfit Ch., Flavell R., Hill P., Pincas A. Teaching English as a foreign language. London and New York: Routledge, 1980. 257 p.
5. Gebhard J. G. Teaching English as a foreign or second language. USA: University of Michigan Press. 2006. Second Edition.
6. Kelly Ch., Kelly L., Offner M., Vorland B. Effective ways to use authentic materials with ESL/EFL students // The Internet TESL Journal, 2002. Vol. VIII, No. 11.

Современная методика оценки результатов обучения

Шейхмамбетов Сервер Рефикович, преподаватель
Джизакский государственный педагогический институт имени А. Кадыри (Узбекистан)

В статье рассматривается методика современных подходов к оцениванию результатов обучения, среди которых особо следует отметить: портфолио, кейс-измерители, контекстные задачи, проекты. Использование данной методики способствует развитию познавательных интересов и творческой активности учащихся.

Ключевые слова: портфолио, педагогическая диагностика, компетенции, катанотесты, кейс-измерители, проекты, контекстные задачи.

Абсолютно все классификации методик обучения подразумевают периодическую проверку знаний учащихся, оценивание характера и коррекцию их деятельности. Не секрет, что целью любой проверки и оценки уровня знаний является обеспечение качества знаний, повышение уровня развития обучающихся.

«Современные условия требуют рассматривать систему народного образования как единый комплекс всех его звеньев, обеспечивающих... получение общего и специального образования, профессиональной подготовки, духовного и нравственного становления молодых людей как личностей... Для этого необходимо существенно укрепить образовательную школу, систему высшего и среднего специального образования, обновить учебные программы, обогатить их сокровищами мировой культуры». [1]

Создание условий, которые позволяют решать актуальные задачи в рамках образовательных учреждений, дает возможность формированию самостоятельного человека, который способен жить в современном обществе. Сегодня можно с уверенностью сказать, что полностью выявлен набор компетенций, относящийся к школьному образованию, и идет активное формирование набора компетенций, относящихся к высшему образованию. Результатом проводимых реформ системы образования Републики Узбекистан будет подготовка компетентного выпускника в широком смысле данного понятия: человека знающего, умеющего, социально определенного, самодостаточного и активного.

спублики Узбекистан будет подготовка компетентного выпускника в широком смысле данного понятия: человека знающего, умеющего, социально определенного, самодостаточного и активного.

Компетентность представляет собой выраженную способность применять умения и навыки, готовность к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях. Это интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника образовательного учреждения для выполнения деятельности в определенной области. Компетенция же — это способности человека реализовывать на практике свою компетентность, обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности.

Компетенции следует относить к способности, умению, возможностям, навыкам и пониманию. В современных условиях наиболее предпочтительными компетенциями, являются: понятийная, операционная, исследовательская. Что же включается в содержание компетенций? Если говорить кратко — то все, что необходимо для решения конкретной проблемы: знания, умения, интеллектуальные способности, наличие опыта деятельности.

В содержании компетенций следует отнести знающую и деятельностьную составляющие. Индикаторами

сформированности компетенций в этом случае будут выступать прочность знаний, их функциональность, готовность решать возникающие учебные или жизненные проблемы в различных ситуациях, положительная мотивация к саморазвитию. Нередко понятия «оценка» и «отметка» отождествляются. Оценка — это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели. Функции оценки, как известно, не ограничиваются только констатацией уровня обученности. Оценка знаний в современной школе не оставалась неизменной.

Оценка — одно из средств воздействия, которое находится в распоряжении педагога, для стимулирования учеников, положительной мотивации, влияния на личность. Именно под влиянием объективного оценивания у современных школьников создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, а также разнообразие ее функций, несомненно, требуют поиска таких показателей, которые смогли бы отразить все стороны учебной деятельности школьников и в то же время обеспечивали их выявление. С данной точки зрения современная система оценивания знаний, умений, возможно, требует пересмотра с целью повышения ее диагностической значимости и объективности.

Отметка (*балл*) — это результат процесса оценивания, деятельности или действия оценивания, их условно-формальным отражением. Отождествление оценки и отметки с психологической точки зрения будет равносильно отождествлению процесса решения задачи его результату. На основе оценки может появиться отметка как ее формально-логический результат. Но, кроме того, отметка является педагогическим стимулом, сочетающим в себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка является поощрением, а плохая — наказанием. Оценке обычно подлежат наличные знания школьников и проявленные ими знания и умения. Важнейшими принципами контролирования обученности учащихся как одного из главных компонентов качества образования являются: объективность, систематичность, наглядность (гласность).

В целом же, хотя оценка и должна быть объективной, по своей природе она всегда субъективна. В соответствии с этими функциями, выбираются и конкретные методы проверки и оценки знаний учащихся. Своеобразным методом контроля является повседневное, систематическое наблюдение учителя за учащимися. Необходимо учитывать индивидуальные особенности учащихся при выборе методов контроля.

В последнее время вместо традиционного понятия «контроль», все чаще стали использовать понятие мониторинг. Мониторинг — это непрерывные контролирующие действия в системе «педагог — обучающийся», позволяющие наблюдать (и корректировать по мере необходимости) продвижение ученика от незнания к знанию.

Мониторинг — это регулярное отслеживание качества усвоения знаний и умений в учебном процессе. Специфический метод проверки и оценки знаний — экзамены, которые являются и средством государственного контроля за работой образовательных учреждений. В современной школе Узбекистана переводные экзамены были введены в 2005 г. методика и система их проведения постоянно менялась. С введением экзаменов заранее готовились специальные вопросники с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика.

В настоящее время есть острая необходимость выявления основы рейтинговой системы оценки как средства развития самооценки старшеклассника в педагогическом пространстве общеобразовательного учреждения. Основным условием при выборе методов измерения и оценивания компетенций учащихся является возможность с их помощью осуществлять многомерные измерения, проводить комплексное оценивание, определять интегрированные качества личности. Поскольку существующие системы оценок не удовлетворяют ученых практиков, идет поиск других систем оценивания. Так, Ш. Амонашвили изучал вопрос о словесной оценке знаний учащихся и вынес методические рекомендации по словесной характеристике знаний в начальной школе. В странах Европы и Америки имеются довольно многочисленные попытки отойти от цифровой, символической системы. В Германии был эксперимент по введению диагностических листов, в которых давались словесные и цифровые оценки знаний учащихся, мотивов учения, развития мышления, показанных при изучении школьного предмета и отдельных его тем. Они заносились в специальные таблицы. В Англии, подобно этому, имеются так называемые «профили». Они составляют тест и результаты, сведенные в таблицу-матрицу. Российский ученый В. П. Беспалько предлагает в рамках педагогической технологии свою систему объективного контроля и оценки знаний учащихся. Главное в ней составляет разработка диагностических целей обучения, описание уровней усвоения знаний и инструментарий подсчета баллов по двенадцатибалльной системе отметок. Как видно, педагогика делает активные попытки решить проблему объективного контроля и оценки знаний, но при этом сталкивается с рядом проблем, в том числе организационных и психологических. Известны методы контроля: устный опрос, письменный контроль, диктант, самостоятельная работа, контрольная работа, практическая работа, лабораторная работа, тест. Существуют еще и нетрадиционные методы контроля. За последние годы в методической литературе появляются описания разнообразных методов оценивания знаний, которые представляют несомненный интерес. На уроках возможны короткие проверочные работы. В каждой теме выделяются ключевые понятия и термины, которые могут быть положены в основу кроссвордов, головоломок, ребусов, шарад, викторин. Кроме традиционных методов контроля (педагогических те-

ств), предлагаются новые: кейс-измерители, проекты, портфолио, катанотесты, контекстные задачи. Кейс — это пакет заданий, индивидуальных или групповых, они очерчивают реальную проблему, которая не имеет единственного и очевидного решения. Для поисков оригинального выхода ученик должен проанализировать проблемную ситуацию, используя знания по изучаемому предмету, предложить решения и обосновать выбор именно этих вариантов. Кейс-измерители относятся к инновационным оценочным средствам. Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы: индивидуальная самостоятельная работа обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия); работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений; презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы). Применение кейс-метода позволяет развивать навыки работы с разнообразными источниками информации. Процесс решения проблемы, изложенной в кейсе — творческий процесс познания, подразумевающий коллективный характер познавательной деятельности.

Выделяют следующие цели и области применения метода анализа конкретной ситуации: закрепление знаний, полученных на предыдущих занятиях (после теоретического курса); отработка навыков практического использования концептуальных схем и ознакомление учащихся со схемами анализа практических ситуаций (в ходе семинарских занятий, в процессе основного курса подготовки); отработка навыков группового анализа проблем и принятия решений; экспертиза знаний, полученных учащимися в ходе теоретического курса (в конце программы обучения). Кейсы имеют сходство с задачами или упражнениями, однако они имеют и ряд принципиальных отличительных особенностей: помогают приобрести целый ряд практических навыков, учат решать сложные структурированные проблемы. Обучение с помощью кейсов помогает приобрести широкий набор разнообразных навыков. Задачи имеют одно решение и один путь, приводящий к этому решению. Кейсы имеют много решений и множество альтернативных путей, приводящих к нему. Кейс-метод учит решать сложные не структурированные проблемы, которые нельзя решить аналитическим способом. Кейс-метод развивает компетентностные качества личности: аналитические умения, практические умения, творческие умения, коммуникативные умения, социальные умения. Наличие в структуре кейс-метода споров, дискуссий, аргументации довольно сильно тренирует участников обсуждения, учит соблюдению норм и правил общения.

Портфолио как метод оценки личностных достижений школьников, в последнее время довольно распространен. Портфолио позволяет учитывать результаты, достиг-

нутые учеником в разнообразных видах деятельности — учебной, творческой, социальной, коммуникативной и других, и является важным элементом практико-ориентированного, деятельностного подхода к образованию. Портфолио не только является современным эффективным методом оценивания, но и помогает решать важные педагогические задачи: поддерживать высокую учебную мотивацию школьников; поощрять их активность и самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения; развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности учащихся; формировать умение учиться — ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность; содействовать индивидуализации (персонализации) образования школьников; закладывать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации.

Следующим методом оценивания является катанотест. Известно, что обычный тест содержит задания закрытого типа (часть а — нужно выбрать только один номер правильного ответа) и открытого типа (часть В — расчетные задачи, цепочки превращений, нужно найти ответ самостоятельно в виде числа, формулы или набора их — до 15 знаков — и записать его без пробелов в окошках бланка). Задания в тесте соответствуют 5 уровням сложности в порядке возрастания. В катанотесте текст заданий составлен так, что пока ученик не ответит на вопрос, следующий не открывается. Один из современных методов оценивания знаний — контекстная задача. Это задача мотивационного характера, в условии которой описана конкретная жизненная ситуация, коррелирующая с имеющимся социокультурным опытом учащихся (известное, данное); требованием (неизвестным) задачи является анализ, осмысление и объяснение этой ситуации или выбор способа действия в ней, а результатом решения задачи является встреча с учебной проблемой и осознание ее личностной значимости. При составлении контекста задачи можно опираться на уже произошедшее событие или предположить ситуацию, которая может произойти. К контекстным относят задачи той или иной реальной ситуации. их контекст обеспечивает условия для применения и развития знаний при решении проблем способных возникнуть в реальной жизни. Поэтому следует составлять такие задания, которые развивают интеллектуальные способности учащихся. Однако практика показывает, что ребята часто не испытывают интереса к предметам, считают изучаемый материал сложным и мало полезным им для практической жизни. В этой связи важно показать прикладное значение научных знаний, шире применять задания, которые не только формируют предметную область знаний, но и развивают его личностные качества. Очевидна современная позиция учителя, преподавателя: мы перестаем быть вместе с учеником носителем «объективного знания», которое пытались передать ему. нашей главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности.

Литература:

1. Каримов, И. А. Узбекистан по пути углубления экономических реформ. — Ташкент: Узбекистан, 1995. — С.39.
2. Алексеев, Н. Г. Проектирование и рефлексивное мышление // Развитие личности. 2002. №
3. Бобиенко, О. М., Сафина З. Н. Компетентностно-ориентированный подход в образовании. Казань: изд. Центр. Академии управления «ТИСБИ», 2004.
4. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. М.: АП-КиППРО, 2005.
5. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М.: НИИ школьных технологий, 2005.

Использование мобильных устройств в педагогической практике

Шишковская Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

В работе рассматривается возможность интеграции мобильных устройств в учебный процесс. Определены преимущества и особенности мобильного обучения, дидактический потенциал применения беспроводных устройств. Проанализированы существующие мобильные приложения с целью их использования в методике преподавания иностранных языков.

Ключевые слова: мобильное обучение, мобильные приложения, иностранный язык, Web 2.0, mLearning.

Согласно статистическим данным, представленным IDC Worldwide Mobile Phone Tracker, в 2014 году в России продажи смартфонов увеличились на 46% по сравнению с предыдущим годом [1]. Использование компактных мобильных устройств (смартфоны, планшеты и т.п.) становится более удобным и популярным, чем использование стационарных компьютеров. Современные студенты не мыслят своей жизни без мобильного телефона: постоянное «хождение» по Интернету, общение в социальных сетях, прослушивание музыки, чтение электронных книг и поиск необходимой информации. Сложившаяся ситуация требует от современного педагога поиска путей максимального задействования потенциала мобильных устройств при построении учебного процесса с целью его оптимизации. Зачастую педагоги стараются запретить или даже наказать студентов за пользование мобильными телефонами во время занятия. Однако большое количество учителей и преподавателей уже давно убеждены, что мобильные приложения могут сделать процесс обучения более эффективным.

Мобильное обучение (mLearning) имеет относительно давнюю историю. Уже с появлением первых мобильных телефонов, а это начало 90-х годов прошлого столетия, зарубежные педагоги заговорили об их дидактических возможностях. А уже с 2002 года стали проводиться первые международные конференции, посвященные вопросам использования беспроводных мобильных устройств в педагогической практике. След-

ствием этого стало создание Консорциума мобильного обучения (The mLearning Consortium) в Канаде, объединение людей в учебные сообщества, такие как, например, World Academy Online (Digital and Mobile Learning Community), My Mobile University и др. В России мобильное обучение стало развиваться лишь в последние несколько лет, по сути, являясь продолжением процесса интеграции инструментов Web 2.0 в образовательный процесс. Логично было бы предположить, что использование мобильных устройств представляет собой второй этап применения служб и сервисов Web 2.0 и входит в систему дистанционного или смешанного обучения, которые противопоставляются традиционному обучению. Тем не менее, практически все педагоги, являющиеся активными сторонниками мобильного обучения, сходятся во мнении, что уникальной чертой mLearning является его способность не только модернизировать дистанционное и смешанное обучение, но и оптимизировать традиционное обучение, сохранив при этом все базовые принципы [2]. Таким образом, сегодня мы можем говорить о нескольких направлениях применения мобильных устройств в образовательных целях. Во-первых, это самообразование, сюда же отнесем организацию автономной работы. Это становится возможным благодаря тому, что в основе технологии мобильного обучения лежат такие общепедагогические принципы, как доступность и простота использования материала, интерактивность, а также, благодаря специальным приложениям, возможность самоконтроля и самооценки. Во-вторых,

идеи mLearning могут использоваться как в школьном, так и вузовском традиционном образовательном процессе. В-третьих, мобильное обучение может стать эффективным дополнением дистанционного или корпоративного обучающего курса.

Для того, чтобы определить преимущества мобильного обучения, попробуем проанализировать ситуацию, которая сложилась во многих образовательных учреждениях высшей школы до его активного внедрения в процесс обучения. Наряду с традиционным обучением педагогами достаточно широко использовались информационно-коммуникационные технологии, такие как Web 2.0, LMS Moodle, SMRT и др. Такие инструменты, как блоги, Wiki, Wordle, облачные технологии, не только позволяли и до сих пор позволяют сделать образовательный процесс максимально эффективным, но и значительно повышают мотивацию студентов к изучаемому материалу. Однако одним из условий эффективности процесса являлось наличие у всех участников компьютерного устройства с доступом в Интернет, поэтому большинство занятий должны были проходить в специально оборудованных компьютерных классах. Появление беспроводного Интернета поставило обучение на новые рельсы. Появилась возможность использования всех служб и сервисов в любое время в удобном месте. Согласно статистике, 67% пользователей используют Интернет для выхода в различные сетевые службы (почта, поисковые запросы, общение, чтение и т.п.), действуя при этом мобильный Интернет, и лишь 19% используют другие службы (скачивание музыки, просмотр фильмов), отдавая с этой целью предпочтение проводному интернету, т.е. стационарному компьютеру [3]. На основании приведенных данных, можно сделать вывод о том, что преимуществами проводного Интернета по сравнению с беспроводным мобильным Интернетом являются более высокая скорость и относительно низкая стоимость абонентской платы, однако, большим минусом пользователи называют возможность работы в ограниченном пространстве. Сегодня развитие и улучшение качества мобильного Интернета набирает обороты. Появление сервисов нового поколения 4G/LTE дает возможности, аналогичные кабельным подключениям: значительное увеличение скорости, общение в Skype, просмотр высококачественного видео, быстрая синхронизация данных и т.п. Все это не могло не повлиять на проявление у педагогов интереса к использованию беспроводных мобильных устройств в своем учебном курсе. Здесь необходимо отметить, что разработчики программ, в том числе и обучающихся, мгновенно оценили ситуацию и начали разрабатывать компьютерные приложения для смартфонов и планшетов. Google одним из первых выпустил виджеты для мобильных телефонов, которые дублируют все службы и сервисы, уже давно активно используемые при организации учебного процесса (Google карты, диск, переводчик, Blogger и т.п.).

Рассмотрим мобильные приложения и возможности их использования в педагогической практике. Одним из лидеров, на наш взгляд, является приложение Blogger. В отличие от компьютерной платформы, мобильный Blogger выглядит более лаконичным. Функционально возможна публикация сообщений, их редактирование и настройки, прикрепление фотографии, комментирование. Однако при необходимости пользователь всегда может открыть веб-версию и совершить дополнительные действия. Хочется отметить, что став мобильным приложением, Blogger не утратил свои основные функции: доступность, интерактивность, возможность поделиться учебной информацией. Приложение Google Диск является «облачным» хранилищем файлов в различных форматах. Оно позволяет не переполнять память мобильного устройства и в то же время всегда иметь доступ к необходимым файлам. Для студентов несомненно удобным является приложение «Расписание вузов», подключив которое они своевременно будут получать информацию о занятиях, сообщения от преподавателей. Все вышеперечисленные мобильные приложения позволяют максимально эффективно организовать учебный процесс для всех его участников.

Следует отметить также ряд мобильных виджетов, которые могут активно применяться в самом учебном процессе. Опираясь на педагогический опыт автора и учитывая его специализацию, рассмотрим приложения, используемые в методике обучения иностранным языкам. Как мы уже упоминали, мобильное обучение позволяет оптимизировать традиционное обучение. В этой связи результативным мы видим, в первую очередь, использование мобильных словарей. Преимущество таких словарей по сравнению с бумажными, на наш взгляд, очевидно: возможность не только прочитать перевод слова, но прослушать его произношение, при помощи технологии гипертекста посмотреть варианты контекстного употребления искомого слова, а также посмотреть его значение в аутентичных толковых словарях, найти синонимы и/или антонимы, и это не говоря о скорости поиска. Во-вторых, достаточно эффективными являются приложения-тренажеры для запоминания иностранных слов. Например, бесплатное приложение для iOS и Android «Английский язык с English Cards Free» содержит более трех тысяч карточек с английскими словами и картинками, профессионально озвученными носителем языка. Слова разделены по уровням сложности, имеется возможность индивидуальной настройки периода повторения слов для заучивания. Наиболее расширенные возможности для изучения иностранных языков предоставляют такие мобильные приложения, как Ligualeo и Visuu. Помимо тренажера для заучивания иноязычной лексики, в них содержатся различные виды заданий на развитие всех видов речевой деятельности, а также обучающие тренинги, курсы, видеоуроки и тесты. Большое разнообразие мобильных приложений для изучения иностранного языка предлагает Британский Совет: игры,

подкасты, видео, грамматические и лексические упражнения. Отдельно следует отметить, что и набирающие сегодня популярность образовательные платформы MOOCs (Massive Open On-line Courses) запустили свои приложения, объясняя это тем, что мобильное обучение поможет положительно изменить отношение людей к обучению и мотивировать их на самообразование [4].

Что касается разработки различных тестов, без которых не обходится ни один образовательный процесс, то, прежде всего, мы хотим отметить следующие мобильные платформы: Google формы (возможность создания опроса или теста, встраиваемого в любой сайт с помощью специального кода; специальный плагин Flubaroo позволяет осуществлять автоматическую обработку ответов с выставлением оценок); Quizlet и Proprofs (возможность вставлять пропущенные слова, сопоставлять графическую информацию, вставлять в задания текстовые доку-

менты и презентации, файлы PDF, а также изображения, аудио- и видеофайлы); Kahoot! и ClassMarker (возможность создания целого виртуального класса); Easy Test Maker (возможность составлять задания формата True/False, приложение «умеет» перемешивать вопросы и ответы для снижения вероятности списывания).

Таким образом, можно прийти к выводу о том, что существующее на сегодняшний день огромное разнообразие мобильных приложений для обучения иностранным языкам несомненно обеспечивает всех участников учебного процесса полезным инструментом, позволяющим построить образовательную траекторию максимально эффективно и результативно. Немаловажным является тот факт, что эти приложения дают широкие возможности не только для самостоятельного обучения, но и для обучения в рамках учебного сообщества, не ограничиваясь временем и пространством.

Литература:

1. Сущенко, Д. Продажи смартфонов в России выросли в 2014 году на 46%. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://hi-tech.mail.ru/news/russia-smartphone-sales-increase-46.html> (дата обращения: 27.05.2015).
2. Авраменко, А. Мобильное обучение: этапы развития и современные тенденции // Научные ведомости БелГУ. Гуманитарные науки. Вып. 17. — 2013. — № 6. — с. 11–16.
3. Проводной и беспроводной интернет — преимущества и недостатки. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://wowlol.ru/high-technology/607.php> (дата обращения: 27.05.2015).
4. Curry, M. Mobile Moocs: a new way of learning. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.telegraph.co.uk/education/universityeducation/10841880/Mobile-Moocs-a-new-way-of-learning.html> (дата обращения: 27.05.2015).
5. Shishkovskaya, Yu. V., Sokolova, E. Ya. Integration of Web 2.0 Technologies into the Process of Students' Self-Directed English Learning // Mediterranean Journal of Social Sciences. — 2015. — Vol. 6, № 2. — [P. 541–545]. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n2p541> (дата обращения: 27.05.2015).

Технология «безбумажного» обучения иностранным языкам в условиях информационно-обучающей среды

Шишковская Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Рассматривается возможность интеграции технологии «безбумажного» обучения в процесс языковой подготовки студентов технического вуза. Данная технология является эффективным способом реализации функций информационно-обучающей среды современного учебного заведения высшей школы. Использование электронных учебных материалов и Интернет приложений способствовало раскрытию дидактического потенциала внедрения информационных технологий в учебный процесс и показало ряд преимуществ такого обучения по сравнению с использованием традиционного учебника.

Ключевые слова: «безбумажное» обучение, гипертекст, гипертекстовые технологии, Интернет, информационно-обучающая среда, информационные технологии, учебный блог.

В последние годы процесс информатизации и компьютеризации охватил все сферы нашего общества. Использование информационно-коммуникационных техно-

логий (Web 2.0, LMS Moodle, SMRT, MOOCs и др.) стало неотъемлемым компонентом учебной программы любого образовательного учреждения.

Информационно-обучающая среда учебного заведения является системой, которая дает обучающимся новый инструмент для формирования и развития компетенций современного специалиста [1]. Е. С. Полат определяет информационно-обучающую среду как «совокупность условий, обеспечивающих обучение» [2]. Создание условий для самостоятельного приобретения и качественного усвоения необходимой информации с целью ее успешного использования на занятиях по иностранному языку является, на наш взгляд, основной функцией информационно-обучающей среды. Другие, не менее значимые, функции — это информационно-методическая, коммуникационно-тренинговая, мотивационная и контрольно-оценочная. Для успешной реализации вышеперечисленных функций информационно-обучающей среды в условиях языковой подготовки студентов технического вуза мы предлагаем интеграцию технологии «безбумажного» обучения в текущий образовательный процесс.

Стремительное развитие Интернета и усовершенствование цифровых устройств таких, как персональные компьютеры, планшеты и мобильные телефоны привело к тому, что они стали основным источником получения и хранения информации. Современные студенты не мыслят своей повседневной жизни без их постоянного использования: прослушивание музыки, чтение книг, поиск информации, общение и т.п. Задачей педагогов стало найти способы и инструменты, позволяющие максимально задействовать дидактический потенциал этих устройств для обеспечения эффективности учебного процесса. За рубежом относительно давно применяется технология “paperless education” (“paperless classroom”), подразумевающая использование на занятиях только компьютерные устройства при полном отсутствии учебных материалов в бумажном виде. Н. Carley отмечает следующие преимущества «безбумажного» образования: гибкость и адаптивность занятия (студенты могут выполнить или закончить задание в удобное для себя время); доступность ресурсов (неограниченное количество людей могут использовать один и тот же источник); минимизация затрат (студенты могут отправить готовые задания онлайн, экономия бумаги, времени и т.п.); совместная работа студентов (использование чатов, форумов, групповые проекты в сети и т.п.); самостоятельное оценивание и контроль [3]. Зачастую складывается ситуация, когда педагоги начинают зависеть от бумажных учебников, информация в которых быстро устаревает, а студенты гораздо быстрее находят необходимую информацию в Интернете. При этом большинство издательств учебной литературы продают электронные версии учебников, вследствие чего, приобретать их стало гораздо быстрее, удобнее и дешевле.

Испанский педагог М. Miller выявил следующие преимущества использования технологии «безбумажного» занятия: 1) обучение в сотрудничестве (студенты могут работать друг с другом через приложения Google, такие как Subtext и Conceptboard); 2) создание и визуализация

продуктов учебной деятельности (студенты могут не только совместно создавать информационные продукты, но имеют возможность опубликовать их в Интернете, поделиться и получить отзыв); 3) быстрое и своевременное оценивание результатов учебной деятельности студентов; 4) вовлечение студентов в практическую деятельность (изученный учебный материал находится в быстром и свободном доступе, всегда есть возможность его повторения и закрепления); 5) связь со всем миром (возможность общаться со студентами и преподавателями со всего мира, вступать в различные учебные сетевые сообщества); 6) удобная организация учебного плана и расписания (приложение Google Forms) [4].

Отметим, что, прежде всего, при организации учебного процесса с использованием технологии «безбумажного» обучения необходимо учитывать принцип педагогической целесообразности применения в обучении информационно-коммуникационных средств. Большинство педагогов пришли к выводу о том, что «целесообразность компьютеризации определяется мерой достижения педагогической, методической и экономической эффективности по сравнению с традиционными формами учебной работы» [5]. Имеется в виду, что каждый педагог, собирающийся использовать современные информационные технологии в рамках своей дисциплины, должен, во-первых, знать методику их применения, во-вторых, иметь четкое методическое обоснование такой интеграции, в-третьих, уметь, при необходимости, изменять или адаптировать существующие методики и технологии применения информационных технологий с учетом специфики своего учебного курса. Большинство педагогов, использующие технологию «безбумажного» обучения, также пришли к выводу о том, что к данному формату занятия нужно подходить постепенно. До того как преподаватель будет уверен, что доступ к необходимому учебному материалу в электронном виде полностью обеспечен, рекомендуется делать бумажные копии всех источников учебной информации.

Существует несколько способов создания «безбумажного» занятия по иностранному языку. Для его эффективности и результативности требуется соблюдение нескольких условий. Во-первых, обязательным техническим условием является наличие у каждого участника образовательного процесса компьютерного устройства с выходом в Интернет. Во-вторых, необходимо создать платформу для публикации, хранения и обмена учебной информации и материалов. В качестве такой платформы мы видим учебный блог. Его легко создать, это бесплатно и, при этом, блог дает возможность преподавателям и студентам возможность вести образовательную деятельность, не используя бумажные учебные материалы. В качестве основных учебных материалов «безбумажного» обучения иностранному языку мы предлагаем электронные учебники, в основе создания которых лежит использование технологии гипертекста. Суть понятия «гипертекст» была раскрыта еще в 80-е годы прошлого

столетия зарубежными педагогами, которые определяли гипертекст, как механизм, дающий возможность связать отрывки текста или осуществить переход от одного текста к другому, что делает подачу информации нелинейной. Гипертекстовая технология в обучении, в свою очередь, представляет собой особую форму подачи и структурирования учебного текста, в котором «лексические единицы представлены не только линейной последовательностью, но и ассоциативными связями между ними, определенными знаниями о предметной области» [6]. Электронные учебные пособия по обучению иностранным языкам, созданные по гипертекстовой технологии, обладают, на наш взгляд, рядом преимуществ. Прежде всего, это возможность структуризации и иерархического способа организации учебной информации при внешней «незагруженности» текста. Нелинейная подача учебной информации способствует реализации принципа наглядности: переход по ссылкам дает возможность изучить то или иное понятие или предмет с помощью графических образов или видеоматериалов. При этом, несомненно, происходит повышение интереса и мотивации студентов к изучаемому материалу, а также появляется возможность самостоятельно выстроить собственную траекторию его усвоения. Говоря о преимуществах гипертекста, многие педагоги отмечают модульность информации и возможность ее совместного использования всеми участниками учебного процесса. Помимо электронных учебников в Интернете существует большое разнообразие учебных программ и приложений, способных значительно оптимизировать процесс обучения иностранным языкам. Из наиболее рекомендовавших себя можно выделить TeachYa! (сайт, на котором собраны ссылки на всевозможные бесплатные учебные Интернет ресурсы); Lingualeo (на сайте содержится большое количество упражнений, разделенных по уровням сложности и нацеленных на развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности, видеоуроки, подкасты и т.п.; мобильное приложение «Англий-

ский язык с English Cards Free» (эффективный тренажер для заучивания новой лексики); Breaking News English (сайт с готовыми, разработанными по уровням сложности, уроками, в основе которых использованы актуальные мировые новости) и др. В заключение, хотелось бы отметить недавно появившуюся службу Google — «Класс» ("Google Classroom"). Google Classroom представляет из себя образовательную платформу, созданную в виде электронного журнала и позволяющую преподавателям организовать обучение с помощью онлайн-сервисов. В Classroom можно вести отчетность, давать и проверять домашние задания в электронном виде, выставлять отметки с комментариями, давать консультации, вывешивать объявления и т.д. Класс тесно интегрирован с другими онлайн-сервисами Google: задания и материалы даются в электронном виде с помощью Google Docs, а вся информация хранится на Google Drive. [7]. Один из создателей Google Classroom Z. Yeskel говорит о том, что в основе данного приложения лежит идея сделать инструменты обучения более простыми и легкими в использовании для того, чтобы у преподавателей было больше времени на обучение студентов, а у студентов, в свою очередь, было больше времени на изучение предмета [8].

Опираясь на вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что технология «безбумажного» обучения иностранным языкам, основанная преимущественно на использовании электронных учебников и Интернет приложений, не является образовательной панацеей, а лишь инструментом, способствующим модернизации и повышению эффективности учебного процесса. Как сказал Т. Heick, «любой студент со смартфоном сейчас может получить доступ к большому количеству информации, чем могла бы получить целая империя три тысячи лет тому назад» [9], поэтому целью педагогов является научить современных студентов максимально использовать информационные технологии для эффективного решения учебных задач.

Литература:

1. Бакало, Д. И., Шишкова Ю. В. Информационно-обучающая среда вуза в контексте Интернет-образования // Вестн. Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2012. Вып. 4 (119). с. 64–67.
2. Полат, Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. — М. 1999. с. 17.
3. Carley, H. Going green: The Paperless Classroom // Global Issues in Language Education. Newsletter Issue. № 91, April 2014. P. 10–13.
4. Miller, M. 20 Features of a Great Paperless Classroom. Feb., 2014. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ditchthattextbook.com/2014/02/20/20-features-of-a-great-paperless-classroom/> (дата обращения 28.05.2015).
5. Reeves, T. C. Evaluating what really matters in computer-based education, 1994. P. 73.
6. Шемакин, Ю. И. Начала компьютерной лингвистики: Учеб. пособие, М.: Изд-во МГОУ, 1992, 116 с.
7. Муцко, А. Google запустила проект для учителей Classroom. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://chezasite.com/news/google-zapustila-proekt-dlya-uc-82572.html> (дата обращения: 28.05.2015).
8. Steele, B. Google Classroom helps teachers easily organize assignments, offer feedback. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.engadget.com/2014/05/06/google-classroom-preview/>
9. Heick, T. (2012) How 21st Century Thinking is Just Different, URL: <http://www.teachthought.com/learning/how-21st-century-thinking-is-different/> (дата обращения: 08.12.2014).

Семья как субъект правовой социализации несовершеннолетних

Щелина Тамара Тимофеевна, доктор педагогических наук, профессор;

Столярова Елена Валентиновна, магистрант

Арзамасский филиал Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского

В статье рассматривается влияние семьи на процесс правовой социализации несовершеннолетних; раскрыта взаимосвязь между неблагополучием семьи и криминализацией несовершеннолетних; проанализированы причины семейного неблагополучия.

Ключевые слова: правовая социализация, неблагополучная семья, воспитание, несовершеннолетние, девиантное поведение.

Family as a subject legal socialization minors

The article discusses the influence of the family on the process of legal socialization of minors; disclosed the relationship between disadvantage and family criminalization of minors; analyzed the causes of family trouble.

Keywords. Legal socialization, dysfunctional family, education, juvenile, deviant behavior.

Социализация личности осуществляется под воздействием различных факторов, среди которых ведущее значение имеет семья. Семья — главная защита ребенка, и ее материальное и духовное состояние оказывает существенное влияние на его развитие. Благодаря своему происхождению ребенок приобретает определенные социальные свойства, статус, отражающий его место в системе общественных отношений. Образовательный уровень родителей, их профессия и квалификация, материальные условия жизни и ряд других социальных свойств оказывают влияние на его судьбу. Семья определяет в значительной степени и субъективную сторону социализации ребенка, его взгляды и убеждения, правила поведения, иерархию ценностей. В семье ребенок получает первые представления о доброте, уважении других людей, здесь формируются основы характера, жизненные установки. Отношение родителей к другим людям, обществу воспринимается ребенком как норма поведения.

В нашей стране проведены многочисленные исследования по проблемам семьи: мотивы создания семьи и причины ее распада, конфликты в семье, социокультурные и социально-экономические факторы, определяющие образ жизни семьи, основные тенденции развития семьи, проблемы воспитания детей и подростков и т.д. Ряд научных работ посвящен проблемам неблагополучной семьи, условиям семейного воспитания несовершеннолетних правонарушителей. Это работы Бондаровской Л.В., Ганишиной И.С., Иншаковой М.С., Лебедевой А.И., Муслимовой Т.В., Щелиной Т.Т. и других.

Качество семейной жизни, ее воспитательный потенциал зависят от эффективности выполнения основных функций семьи, проявляющихся в системе взаимодействия семьи и общества, семьи и личности. В научной литературе отсутствует единая классификация функций семьи. Определяя семью как персональную микросреду

развития ребенка, А.В. Мудрик выделяет её социализирующие функции: обеспечение физического и эмоционального развития человека; влияние на формирование психологического пола ребенка; исполнение ведущей роли в умственном развитии ребенка; содействие овладению человеком социальными нормами; формирование фундаментальных ценностных ориентаций человека; влияние на процесс социального развития человека [2].

В научной литературе и в практике работы для характеристики семьи широко используются понятия «благополучная» и «неблагополучная семья». Содержание последнего интерпретируется по-разному, поскольку проблемы, вызывающие неблагополучие семьи, касаются социальной, правовой, материальной, медицинской, психологической, педагогической и других сторон ее жизни. Например, В.М. Целуйко называет «неблагополучной» семью, «в которой нарушена структура, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, в результате чего появляются «трудные» дети» [4; с. 9]. Подобный подход к определению этого понятия находим у М.А. Галагузовой: «Неблагополучная семья — это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно; адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и малорезультативно» [1; с. 176]. На наш взгляд, данные определения наиболее полно раскрывают суть рассматриваемого понятия. Соглашаясь с названными авторами, под «неблагополучной семьей» мы будем понимать такую семью, которая не справляется с задачами воспитания и социализации, а также не выполняет другие функции, обеспечивающие успешную социализацию детей.

Анализ литературы по проблеме правонарушений несовершеннолетних показывает, что для возникновения отклоняющегося поведения детей и подростков семейное неблагополучие имеет определяющее значение. Причины, вызывающие семейное неблагополучие, взаимосвязаны и взаимозависимы. Т. В. Муслумова выделяет три группы основных причин неблагополучия в семье: макросоциального характера (кризисные явления в социально-экономической сфере, которые непосредственно влияют на семью и снижают ее воспитательный потенциал); психолого-педагогические, связанные с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье; биологического характера (физически или психически больные родители, наличие в семье детей с недостатками развития или детей-инвалидов) [3].

Практика показывает, что в современных кризисных условиях пострадала, прежде всего, семья. Наряду с экономическим обнищанием широких слоев населения, произошел распад нравственных устоев, что отразилось на семье, и, в первую очередь, на детях. Исследователи отмечают, что социальная стратификация привела к расслоению российских семей с точки зрения материального благополучия. Выделились семьи, уровень дохода в которых ниже прожиточного уровня. К ним примыкают традиционно неблагополучные семьи, где родители пьянствуют, ведут антиобщественный образ жизни. Одновременно выделились семьи с неограниченными материальными возможностями. Подобная ситуация делит подростков на тех, кто может в материальном отношении «иметь все» и тех, кому «ничего не дано». Нередко данное положение служит источником зависти, ненависти, злости несовершеннолетнего, способствует противоправному поведению. Одновременно с этим стали выделяться материально благополучные, но духовно разложившиеся семьи. В этих семьях формирование подростков осуществляется в атмосфере вседозволенности, праздности и безнравственности.

Усилилась склонность родителей к самоустранению от решения вопросов воспитания детей и их личностного развития. В материально-обеспеченных семьях функцию воспитания перепоручают дорогостоящим учебным заведениям или гувернанткам, а во многих семьях не занимаются воспитанием детей в силу занятости на двух работах или из-за ухода в различные асоциальные формы поведения. В связи с разводами, а затем вступлением в новый брак, в семьях оказываются отчимы или мачехи, чаще первые, отношения которых с детьми часто не складываются, что создает почву для конфликтов [4].

Опыт работы специалистов центров социальной и социально-психологической помощи семье показывает, что трудности в реализации семейных функций могут быть спровоцированы как внешними причинами, так и внутренними, психологическими, которые, как правило, значительно глубже и сложнее. К таким проблемам можно отнести эмоциональную незрелость родителей, отклонения в их характере, отсутствие эмоциональной спло-

ченности супругов. Семьи, в которых воспитываются подростки-правонарушители, отличаются, как правило, конфликтностью, социальной неустойчивостью, имеют место алкоголизм и пьянство [5; 6].

Различные типы семейной дезорганизации (конфликтная семья, педагогически несостоятельная, асоциальная) приводят к возникновению психотравмирующих ситуаций для ребенка. Психологическая атмосфера неблагополучной семьи почти неизбежно вызывает у ребенка эмоционально заостренные переживания, с которыми он не может справиться из-за возрастной незрелости психики. Неблагополучные семьи приводят к детским неврозам — психогенному заболеванию, затрагивающему важные сферы формирования личности, систему ее отношений в семье, со сверстниками, с другими взрослыми. Неблагополучная семья негативно влияет на развитие эмоциональной и волевой сферы, речь ребенка, сужает круг познавательных интересов. Дети из таких семей оказываются плохо подготовленными к будущей семейной жизни, а их браки распадаются особенно часто. Исследования отечественных и зарубежных ученых убедительно доказывают, что для детей, растущих в неблагополучных семьях, характерен чрезвычайно широкий спектр аномалий, как в психике, так и в поведении личности, включая выраженные формы криминогенного поведения.

Разлагающее влияние на поведение детей оказывает пьянство, алкоголизм родителей. Влияние алкогольной семьи на развитие ребенка проявляется уже на генетическом уровне как предрасположенность к заболеванию, а также на социальном уровне как система воспитания в семье. Постоянные ссоры происходят как на вербальном уровне, так и сопровождаются физической агрессией. Дети в такой семье часто не удовлетворяют самых насущных потребностей в питании, одежде, гигиене. Благодаря примеру родителей и родственников дети в таких семьях, как правило, приобщаются к спиртному с ранних лет. В алкогольной семье дети усваивают нормы поведения, агрессивный стиль взаимоотношений, ссоры и драки становятся второй натурой ребенка.

В организации семейной жизни большую роль играют ценностные ориентации родителей. В некоторых социологических исследованиях высказывается мысль о том, что непомерное желание родителей самоутвердиться, реализовать себя, сделать карьеру, ставит семью на второй план. Действительно, погоня за материальным благополучием в богатых семьях или стремление «прокормиться» в бедных семьях вынуждает родителей основную часть времени отдавать работе, и дети остаются без должного присмотра, что может привести последних на противоправный путь.

В приобретении подростком образцов повседневного поведения и определенной системы нравственных эталонов весьма существенна роль семейных отношений. Относительно устойчивый морально-психологический климат семьи является важнейшим фактором жизнедея-

тельности семьи и одним из показателей уровня ее развития. Отношения в семье разносторонни: отношения родителей между собой, отношения родителей и детей, отношения детей, отношения с родственниками, проживающими совместно.

Образцом для подражания в семье являются взаимоотношения родителей. Напряженные отношения между родителями приводят к искажению воспитательного процесса в семье. Конфликты, ссоры вынуждают супругов сосредоточить свое внимание на собственных отношениях, им, как правило, не до детей. Конфликты в семье вызывают сильные переживания у подростка, способствуют его отчуждению от семьи. Родители, даже ведущие себя аморально, редко сознательно внушают детям негативные взгляды. Криминализация детей в семье происходит в результате подражания и заражения. Напряженная психологическая атмосфера в семье толкает подростка на улицу, где он нередко вступает в асоциальную группу. Уродливые взаимоотношения родителей влекут за собой нравственное искажение личности подростка [4].

Важнейшим элементом воспитательного потенциала семьи является педагогическая культура родителей. Многие родители сокрушаются, что «практически нет времени заниматься с ребенком». Однако решающее воздействие на воспитание имеет не специальные занятия, а весь уклад семейной жизни, психологическая атмосфера, характер внутрисемейного общения. Разумеется, нельзя отрицать и роль целенаправленного воспитания. Зачастую родители не умеют и даже не осознают всю сложность воспитательных задач, воспроизводя те формы негативного опыта воспитания, который им пришлось пережить в своем детстве. В семье несовершеннолетних правонарушителей проблема педагогической культуры стоит наиболее остро, так задача заключается уже в перевоспитании подростка, что значительно труднее воспитания.

В неблагополучных семьях довольно часто встречаются диктат, систематическое подавление инициативы и чувства собственного достоинства ребенка. Всем видам

воздействия родители нередко предпочитают приказ и насилие, а бывает и откровенную ненависть. Подросток, которого дома бьют, оскорбляют, унижают, чаще всего и сам проявляет агрессивность. Наказание вызывает у детей не чувство раскаяния и желание исправиться, а обиду, месть, протест или изворотливость. Дети в таких семьях отличаются повышенной нервозностью, раздражительностью, агрессивностью. Их отличает замкнутость, лживость, трусость, грубость, жестокость.

Наряду с диктатом в неблагополучных семьях встречается и гиперопека, когда родители ограждают своего ребенка от забот, трудностей, усилий, принимая все на себя. Это способствует формированию у ребенка эгоцентризма, неспособности учитывать мнения, желания и потребности других людей [4].

Анализ проблемы позволяет сделать вывод о том, что криминализация подростков прямо связана с неблагополучием семьи. Для преодоления криминального влияния семьи на подрастающее поколение требуется комплекс мер по преодолению всех видов семейного неблагополучия. Важнейшими задачами для достижения этой цели являются: восстановление воспитательного потенциала семьи, направление всех усилий на то, чтобы реабилитировать ее в социально-психологическом, педагогическом и других отношениях; социальная, психолого-педагогическая поддержка семьи, помощь в воспитании детей; разработка новых методов оказания помощи неблагополучным семьям.

Таким образом, от благополучия семьи зависит физическое, психическое и нравственное здоровье детей. В состоянии кризиса семья наиболее уязвима с точки зрения защиты прав детей, гуманного отношения к ребенку, нормального воспитания. Существуют многообразные причины семейного неблагополучия, которое, в свою очередь, порождает массу проблем в развитии детей, в поведении, в образе их жизни. Дисфункциональность семьи является фактором, обуславливающим правонарушения несовершеннолетних. В свою очередь, преодоление неблагополучия семьи будет способствовать снижению риска возникновения противоправного поведения детей.

Литература:

1. Галагузова, М. А. Социальная педагогика: курс лекций: учебное пособие для вузов / М. А. Галагузова. — М.: Владос, 2006. — 416 с.
2. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 224 с.
3. Муслумова, Т. В. Правовая культура подрастающего поколения: социально-философский анализ: автореф. дис... докт. филос. наук. — Уфа, 2004. — 48 с.
4. Целуйко, В. М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. — 271 с.
5. Щелина, Т. Т. Влияние взаимодействия со специалистами социально-психологической сферы на развитие и состояние несовершеннолетних в процессе отбывания наказания / Щелина Т. Т., Карюхина А. С. // Молодой ученый. — 2014. — № 21-1 (80). — с. 140–142.
6. Щелина, Т. Т. Особенности несовершеннолетних осужденных в контексте проблем психолого-социальной работы // Теория и практика психолого-социальной работы в современном обществе. Материалы Междуна-

родной заочной научно-практической конференции. Сборник (25 февраля 2015 г.) / Под ред. Т. Т. Щелиной, Ю. Е. Болотина. — Арзамас: АФ ННГУ, 2015. — С.79–80.

Особенности воспитательной позиции современных родителей

Якимович Светлана Владиславовна, магистрант
Национальный исследовательский Томский государственный университет

В статье предпринимается попытка охарактеризовать особенности воспитательной позиции современных родителей, результаты основываются на данных социологического опроса родителей, воспитывающих несовершеннолетних детей и интервьюирования экспертов.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, методы воспитания, семейная педагогика, методы воспитания, родительство.

Одной из основных функций семьи является воспитательная функция. Именно родители — это первые педагоги для ребенка, они являются основными трансляторами социальных и культурных ценностей ребенку, закладывают основу для его нравственного, интеллектуального и физического развития. Они формируют характер ребенка, особенности его взаимоотношений с окружающими людьми и определяют его будущую жизнь. Потеря духовно-нравственных ориентиров, нездоровый образ жизни, низкий уровень общей культуры (культуры родительства, коммуникативной, сексуальной культуры и прочих ее компонентов) в среднестатистической российской семье, самоустранение многих родителей от воспитания детей порождает многочисленные проблемы в личностном становлении подрастающего поколения [1, с. 144]. Поэтому готовность семьи к воспитанию ребенка, их уровень психолого-социально-педагогической культуры имеют огромное значение.

Воспитание в каждой семье имеет свои особенности, изучение которых позволяет нам определить проблемные области в современном воспитательном процессе, с которыми должны работать специалисты.

В рамках исследования «Особенности воспитательной позиции современных родителей» было опрошено 212 родителей. *Используемый метод исследования:* опрос — анкетирование. В число респондентов были включены родители обоого пола, воспитывающие несовершеннолетних детей. Отбор производился методом «снежного кома», анкета распространялась в бумажном виде и в виде ссылки на электронный вариант анкеты.

В 2015 году также было проведено исследование «Опыт работы по повышению социально-педагогической грамотности родителей в Томске и Томской области», в ходе которого осуществлено интервьюирование специалистов и экспертов по поводу повышения социально-педагогической грамотности, большая их часть специализируется в сфере дошкольного образования или работала с родителями детей в возрасте от 0 до 7 лет. В частности, информантам задавались вопросы и об особенностях

современного воспитания, как в обычных семьях, так и в семьях группы риска.

Стоит отметить, что женщины более активно участвовали в опросе (85%), возможно, это связано с особенностью, что именно мамы в большей степени занимаются воспитанием детей.

Основная доля респондентов (59%) в возрасте от 26 до 35 лет. 15% родителей в возрасте от 21–25 лет, 27% от 26 до 30 лет, 32% от 30 до 35 лет, старше 35 лет — 26% респондентов.

64% респондентов имеют высшее образование: у 55% родителей один диплом о высшем образовании, у 9% два высших и/или ученая степень. У 24% среднее специальное образование, у 7% среднее образование и у 5% начальное профессиональное.

Основная доля респондентов состоит в браке — 85%, 8% состоят в разводе и 7% родителей не в браке или овдовели. Доминирует однодетная модель семьи — 57%, у 34% родителей — двое детей и только у 9% больше двух.

77% родителей оценили уровень своего благосостояния как выше среднего по 10-балльной шкале, где 1 — очень бедные, а 10 — очень обеспеченные, поставив «5» и больше.

34% родителей имеют профессиональный опыт работы с детьми с различным стажем работы в этой области. От 1 года до трех лет проработали с детьми 24% родителей, от 4 до 10 лет 24%, от 11 до 20 лет 17%, от полугода до года 12%, меньше полугода 21%, более 20 лет 2%.

Родителям был задан вопрос «На что Вы в большей степени ориентируетесь в процессе воспитания своего ребенка (детей)?». Большинство родителей сказали, что ориентируются на свои взгляды и убеждения — 84%. На второе место респонденты поставили опыт своей родительской семьи, на третьем месте книги, журналы, Интернет, 14% человек сказали, что ориентируются на примеры друзей и близких. Опыт семьи супруга, по мнению респондентов, используется только в 10% случаев. Со-

гласно этим результатам большая часть родителей ориентируется на опыт своей родительской семьи, но адаптируя его под свои взгляды. Вопрос был полузакрытым, поэтому родителям была представлена возможность высказать свой вариант ответа, ею воспользовались семь респондентов. Среди ориентиров были названы: религия, в частности, православие, и области знаний — психология, педагогика, педиатрия.

На вопрос о том, какую долю влияния на ваших детей оказывают отдельные субъекты воспитательного процесса, в результате оказалось, что на детей, по мнению самих родителей, они оказывают наибольшее влияние — 54%. Следующими, по степени влияния, стали бабушки и дедушки 14%, другие взрослые (родственники, друзья семьи) на 4%, школа на 12%, СМИ 6%, друзья и сверстники на 7%. Эти результаты говорят о том, что родители, скорее всего, преувеличивают степень своего личного влияния на детей и недооценивают роль других агентов, например, СМИ и других взрослых.

При этом, только четверть опрошенных считает, что полностью отдадут себя своему ребенку (детям) и 47% оценили себя на четверку по пятибалльной шкале, ниже тройки себя оценили 5% родителей. Корреляционный анализ показал, что низкие оценки себе ставят, как правило, респонденты с низким уровнем образования, низко оценивающие уровень благополучия своей семьи. Такое же влияние оказывали и внутрисемейные разногласия по поводу воспитания ребенка и частота возникновения проблем в воспитательном процессе.

Информацию о воспитании детей родители берут из своего жизненного опыта (72% респондентов), в частности выносят из своей собственной родительской семьи и семьи супруга (43% респондентов). 39% консультируются с воспитателями, педагогами и специалистами, а 34% респондентов читает педагогическую литературу. И столько же ищут эту информацию в сети Интернет, однако, процент тех, кто читает информацию, выложенную другими рядовыми пользователями, меньше. Скорее всего, это связано с желанием респондентов читать более «профессиональную» информацию. К специалистам, согласно корреляционному анализу, предпочитают обращаться скорее мамы с высшим образованием, чем те, у кого возникают проблемы в процессе воспитания.

Родители в 32% случаях отмечают, что у них часто возникают проблемы с воспитанием детей, в 61% редко и только у 7% родителей проблем не возникает вовсе. При этом, корреляционный анализ показал прямую связь между частотой возникновения проблем и такими характеристиками как возраст, количество детей в семье, и обратную с уровнем благосостояния семьи и оценкой полноценности своего участия в процессе воспитания. Таким образом, чем старше родитель, и чем больше у него детей, тем больше у него проблем. И чем выше родитель оценивает уровень благосостояния семьи и степень своего участия, тем меньше затруднений у него возникает.

В связи с частотой возникновения проблем в семьях, родителям был задан вопрос по поводу единодушия в требованиях к ребенку всех членов семьи, согласованность требований предлагалось оценить по пятибалльной шкале, где 1 — единодушия не бывает никогда, 5 — единодушия всегда. 44% выбрали средний вариант, 31% — «скорее единодушия», 14% родителей сказали, что разногласий не возникает вовсе, у 4% разногласия возникают постоянно, у 7% «скорее не единодушия». Как мы выяснили ранее, согласие в семьях по поводу требований к ребенку не влияет на возникновение проблем в семьях в воспитании. Однако, согласно корреляционному анализу, разногласия возникают в неполных семьях, где у родителя низкий уровень образования, один ребенок и низкий уровень участия в процессе воспитания.

Экспертами отмечается рост нарушений в развитии детей, увеличение количества гиперактивных детей, что говорит о неврологических нарушениях. *«... дети сегодня возбужденные, нервных много детей, детей очень много с нарушениями вообще в развитии, это и опорно-двигательный аппарат, это и речевой аппарат. Раньше дети были какие-то спокойные, потому что, видимо, жизнь сама по себе все-таки была какой-то спокойной и размеренной».*

В настоящее время растет число детей, нуждающихся в коррекционной помощи. Так в организации специальных условий обучения и воспитания в дошкольном возрасте требуют от 25 до 45% детей. Среди школьников нуждаются в психолого-педагогической помощи 20–30% детей, остальных относят к группе риска, которая состоит из детей с нерезко выраженными отклонениями от нормы. При этом в некоторых случаях нарушения могут быть вызваны именно микросоциальными факторами, а не патологиями внутри организма. К этим факторам относят социальную и эмоциональную депривацию, неблагоприятные формы семейного воспитания и т.д. [2].

В случае затруднений в процессе воспитания родители чаще всего решают проблемы самостоятельно (в 57% случаев), четверть опрошенных обращается к своим родителям (родителям супруга). 17% обращаются к специалистам (психологам, педагогам и др.), только 3% родителей обращаются к друзьям и знакомым. Согласно корреляционному анализу, консультируются со специалистами преимущественно женщины с высшим образованием, с другими социальными характеристиками зависимости выявлено не было.

Родителям также было предложено оценить эффективность отдельных методов воспитания по пятибалльной шкале, где 1 — неэффективный метод, а 5 — эффективный. Наиболее предпочтительным оказался «обучение и личный пример» (4,7 балла), следом «поощрение» (4,3 балла), «убеждение» (4,1 балла), «требование» (3 балла); «наказание» (2,45 балла) и «принуждение» (2,1 балла) оказались самыми непопулярными. Такой результат, скорее всего, получился из-за того, что

родители ставили большие баллы социально одобряемым методам, и названия последних трех методов несут негативную окраску.

Рассмотрим, как распределились ответы респондентов по оценке эффективности каждой из групп методов воспитания детей и выясним, какие факторы влияют на их предпочтение.

Обучение и личный пример, по мнению респондентов, самый эффективный метод. Высший балл ему поставили 74% респондентов, на «4» — 19% и «3» — 6% родителей. Неэффективным данный метод никто не назвал. При этом, высший балл ставили те, кто высоко оценивал степень своего участия в процессе воспитания.

Поощрение, как эффективный метод, указали 45% респондентов, «4» — 39%, «3» — 13%, только 3% поставили «2». Корреляционный анализ показал, что родители, состоящие в браке, оценивают поощрение ниже, чем одинокие родители.

Высокую оценку эффективности убеждения, как метода воспитания, поставили 40% родителей, чуть меньше (34%) поставили на один балл меньше. Пятая часть респондентов поставили «3» и 4% — «2». При этом, высший балл ставили те, кто высоко оценивал степень своего участия в процессе воспитания.

Почти половина респондентов оценили на «3» требование, как метод воспитания. 20% поставили «4», 18% — «3». Только 10% высоко его оценили, а 12% считают этот метод неэффективным. Одинокие родители чаще считают, что требование эффективно.

Наказание считают эффективным только 2% родителей, 13% поставили «4». Две трети респондентов оценили данный метод на «3» и «2». Неэффективным наказание считают 19% родителей. При этом определенных зависимостей от факторов, используемых при анализе данных, выявлено не было.

Принуждение, как метод воспитания, в целом, был оценен родителями, как самый неэффективный из предложенного им списка. 36% признали этот метод как однозначно неэффективный, 55% поставили «3» и «2» по пятибалльной шкале. Родители, имеющие профессиональный опыт работы с детьми, ниже оценивали принуждение, чем те, у которых его нет. Также было выявлено, что респонденты, у которых есть проблемы в воспитании детей, считают принуждение эффективным гораздо чаще, чем те, у которых их нет.

Эксперты говорят о том, что в воспитании в современных семьях наблюдается несбалансированность, однообразность методов воспитания. Это связано с недостатком времени у родителей для своего ребенка. *«Внимание должно быть дозировано, каждый день по чуть-чуть. У современных родителей получается так — или много, или совсем ничего. Или вот так: держим в кулаке или совсем заласканность, избалованность. Ну вот конкретные примеры, когда просто откупаются подарками от детей, вот и все».*

Одной из проблем, о которых говорили эксперты, является сильный упор родителями в воспитательном процессе на образование детей. Нередко образовательный процесс идет в ущерб тому времени, которое мог бы провести родитель с ребенком. Отсюда следует перегруженность детей образовательным процессом и одновременно острая нехватка внимания у детей. *«Родители нынешних, современных детей, они больше зациклены именно на интеллектуальном развитии детей. А вот то, что идет нравственное воспитание, патриотическое, трудовое воспитание, идет боком».*

Главными методами, при использовании которых родители часто ошибаются, являются метод поощрения и наказания. Респонденты отвечали на вопрос «Как часто Вы используете следующие виды поощрения?» и далее перечислялись виды поощрений, частота использования оценивалась по пятибалльной шкале, где 1 — никогда, 5 — очень часто. Самым часто используемым оказались «похвала и добрые слова» (4,6 балла), 3,8 балла пришлось на совместный досуг (семейные игры, поездка в гости), 3,4 балла на разрешение смотреть мультфильмы и развлечения (походы в кино, кафе, игровые площадки и т.д.). Игры на компьютере, просмотр мультфильмов, сладости, игрушки, подарки оказались на четвертом месте по популярности — 3,2 балла. 2,8 балла родители поставили выезду на отдых (в лагерь, на море, базу отдыха и т.д.), и самыми непопулярными оказались деньги (1,7 балла). Также родителям предлагалось написать другие методы, которые они часто используют. В большинстве своем, ответы детализировали предложенные ранее варианты, часто упоминалось именно совместное времяпрепровождение, как форма поощрения: «могу на рыбалку взять, если захочет, трактором порулить, или машиной»; «совместные игры в любимые игры ребенка», «чтение вслух»; «Ребенку 8 лет: как вариант игра в школу, где учитель он и сам придумывает, чему будем учиться, но сначала делаем уроки по школьным правилам, а потом играем. Или играем в какую-то настольную игру, но правила придумывает он сам».

Рассмотрим, как распределились ответы респондентов по частоте использования способов поощрения в процессе воспитания детей и выясним, какие факторы влияют на их предпочтение.

Часто похвалу и добрые слова используют 73% родителей, «скорее часто» 19% и иногда — 7% респондентов. При корреляционном анализе было выявлено, что чем реже родители используют похвалу и добрые слова, тем чаще у них возникают проблемы в процессе воспитания. А также респонденты, которые считают, что полноценно занимаются своим ребенком, чаще используют данный способ поощрения.

Совместный досуг является часто используемым в 62% случаев (оценка «4» и «5»). Четверть родителей используют данный способ «иногда», 10% «скорее редко» и 2% «никогда». Чаще всего этот способ используется женщинами, респондентами, высоко оценивающими уровень

своего благосостояния, и теми, кто считает, что полноценно воспитывает своего ребенка. Так же корреляционный анализ показал, что этот способ реже используется среди родителей, у которых несколько детей, и у которых высока частота возникновения проблем в процессе воспитания. Однако, проблемы, вероятно, могут выступать и следствием, а не фактором, влияющим на использование данного способа поощрения.

Одна пятая часть родителей «часто» используют развлечения в качестве поощрения, 29% оценивают на «4», 31% на «3», 13% на «2» и 8% никогда не используют данный способ. Факторов, влияющих на частоту использования развлечений родителями в процессе воспитания, выявлено не было.

Никогда не используют разрешение смотреть мультфильмы и играть на компьютере 13% родителей, одна пятая часть «часто», на «4» оценивает 27% респондентов, 26% на «3» и 14% на «2». При этом, чаще данный способ поощрения используется в семьях, где несколько детей или/и возникают проблемы в процессе воспитания детей. Так же существует и обратная зависимость, в полных семьях к манипуляциям с телевизором и компьютером, как способу поощрения, прибегают реже.

Частота использования подарков высока в 11% случаев, и никогда они не используются в 5% случаев. 23% родителей оценивают частоту на «4», 42% на «3» и 19% на «2». Так же была выявлена корреляция — родители, имеющие профессиональный опыт работы, реже используют подарки, чем те, у которых этого опыта нет. Кроме того, чем выше родитель оценивает уровень своего благосостояния, тем чаще он использует данный способ поощрения.

15% родителей часто используют сладости и игрушки в качестве поощрения, 25% оценивают частоту на «4», 30% на «3», 20% на «2» и никогда этот способ не используется только 10% респондентов. При этом, чем старше родитель, тем реже он к нему прибегает.

Выезд на отдых в качестве поощрения никогда не используется четвертью респондентов. На «2» и «5» частота оценивается по 17% респондентов каждый, на «3» — 26% и «4» 15%. Чем выше степень участия родителя в процессе воспитания, тем чаще он использует данный способ поощрения. А также к нему реже прибегают родители, у которых есть проблемы при воспитании ребенка (см. рис. 23).

Деньги, как способ поощрения, никогда не используются 60% родителей, и только 1% прибегают к нему часто. На «2», «3», «4» частоту оценили 7, 11 и 21% соответственно. Корреляционный анализ показал, что он чаще используется респондентов, которые высоко оценивают уровень благосостояния семьи (см. рис. 23).

Однако в противовес эксперты отмечают, что существует семьи, где родители злоупотребляют материальными способами поощрения (подарками, деньгами), когда вещи становятся средствами манипуляции над детьми. *«Не нужно закидываться на этих вещах красивых,*

что мы вот покупаем какие-то игрушки, какие-то вещи и они вот столько стоят... те, у кого материальная база выше, которые говорят «вот это я тебе купил, чего ты еще от меня хочешь».

Также родителям было предложено оценить частоту использования ими различных способов наказания. Чаще всего родители используют критику, негативную оценку (3,2 балла) запрет смотреть телевизор, играть в компьютер и т.д. (2,9 балла), демонстрацию обиды, огорчения и молчание (2,8 балла), крики и ругательства (2,5 балла). Реже — принуждение к труду (2,1 балла), запрет на прогулки и общение с друзьями (2 балла), угрозы (1,7 балла), пребывание в углу (1,6 балла), физические наказания (1,6 балла). Изоляция (запирание в комнате, шкафу) оказалась самым непопулярным методом наказания (1,3 балла). Конечные баллы по каждому из видов наказаний ниже, чем при вопросе по поводу поощрений. Это было ожидаемо, так как родители предпочитают использовать поощрения и считают этот метод самым эффективным. Однако контент-анализ открытого вопроса о других способах наказания показал, что, несмотря на низкую частоту использования такого метода, как изоляция, он используется другими способами: «В угол у нас никогда не ставят — мы сажаем ребенка на диван, одного, без книжек и развлечений. Обычно ненадолго» или «Time out». Также родители отнесли к наказанию рефлексию ребенка по поводу своего поступка или поведения с помощью родителя: «ребенку необходимо разяснить, чтобы он понимал в чем он не прав» и «Заставляю анализировать проступок вслух и делать выводы». Также отдельно отмечалось такое наказание, как отказ от совместного времяпрепровождения: «Отказ от совместных игр, совместного приема пищи, совместных прогулок и совместного сна», «Не беру гулять с собакой» и «лишение чтения книги на ночь». Соответственно прослеживается, что часто наказанием является лишение поощрениями.

Рассмотрим, как распределились ответы респондентов по частоте использования способов наказания в процессе воспитания детей и выясним, какие факторы влияют на их предпочтение.

Критика и негативная оценка поступков как способ наказания используется родителями наиболее часто. Никогда и очень часто его применяют к детям по 13% респондентов. На «4» его оценили 26%, на «3» 27% и на «2» 21% родителей. Критика чаще всего используется в семьях, где несколько детей, часто возникают проблемы в воспитании или/и члены семьи единодушны в своих требованиях к ребенку. А родители, которые считают, что полноценно занимаются своим ребенком (детьми), наоборот, реже применяют критику и негативную оценку поступков ребенка.

Запрет родителями просмотра телевизора, игр в компьютере и т.д. часто используется в 14% семей, никогда — в 19%. Частоту применения данного способа на «2» оценили 21% респондентов, на «3» — 26% и на «4» — 20%. Анализ данных показал, что реже исполь-

зуют его женщины, респонденты с высшим образованием, низко оценивающие уровень благосостояния своей семьи или/и считающие, что не в полной мере уделяют своему ребенку времени и внимания. Чаще такие запреты применяются в семьях, где несколько детей или/и возникают проблемы в процессе воспитания.

7% родителей часто используют демонстрацию обиды, огорчения, молчание, как способ наказания, 22% никогда его не применяют. Половина родителей поставили оценку «3» и «4». Редко она используется 21% респондентов. В ходе корреляционного анализа взаимосвязей с рядом используемых факторов выявлено не было.

Регулярно крик и ругательства в качестве наказания используется 4% родителей, 20% не прибегают к нему никогда, 16% «скорее часто», 28% «иногда» и 32% «редко». Редко этот способ применяется респондентами, у которых есть профессиональный опыт работы с родителями или/и теми, кто считает, что полноценно воспитывает своих детей. Чаще он используется респондентами, у которых возникают проблемы в воспитании детей.

Регулярно принуждение к труду применяется 4% и никогда — 45% родителей. Частота использования на «4» была оценена 12% респондентов, на «3» — 18% и на «2» — 21%. Корреляционный анализ показал, что реже всего этот способ используют женщины или/и лица с высшим образованием.

Половина родителей не использует запрет на прогулки и общение с друзьями, как способ наказания. Используют его 4%, на «4» по частоте использования — 8%, на «3» — 18% и на «2» — 19% респондентов. Чаще этот способ используют родители с несколькими детьми или/и родители, имеющие проблемы в процессе воспитания детей. Реже — женщины и лица с высшим образованием.

Угрозы и запугивания в отношении детей никогда не использовались в семьях 57% респондентов, только 1% применяет его регулярно. 5% оценили его частоту на «4», 8% на «3» и 29% на «4». Анализ данных показал, что чаще всего этот способ применяется в семьях, где родители низко оценивают уровень собственного благосостояния; считают, что не отдают себя полностью воспитанию ребенка, или/и у них возникают проблемы в воспитании ребенка.

Ребенка в угол часто ставят только 2% родителей, 62% никогда не используют этот способ наказания. На «2» частота применения данного способа оценивается 21% респондентов, на «3» — 10% и на «4» — 5%. При этом, ребенка в угол ставят, согласно корреляционному анализу, преимущественно молодые родители.

Физические наказания часто применяются только 1% респондентов, больше половины не используют его никогда (58%). По степени частоты ответы распределились следующим образом: «4» — 3%, «3» — 7% и «2» — 31%.

Подавляющее большинство респондентов никогда не используют изоляцию ребенка, как способ наказания — 85%, часто только 1%. Далее 2% оценивают частоту

применения данного способа на «3», 4% на «4» и 8% на «2». Корреляционный анализ показывает, что преимущественно изолируют детей молодые отцы с низким уровнем образования, низко оценивающие свое благосостояние. Так же на использование этого способа прямо влияют увеличение количества детей и наличие проблем, возникающих в процессе воспитания. Кроме того, в этих семьях, существует согласие относительно требований к ребенку, и скорее всего данный способ наказания является одобряемым в этой семье большинством его членов.

С точки зрения социальной работы с семьями, нам необходимо рассматривать семьи, у которых часто возникают проблемы в воспитании детей, а это порядка 32%. Выделим ее в отдельную группу и рассмотрим подробнее ее характеристики. Преимущественно это родители старшего возраста — от 30 лет и выше, у них несколько детей. Уровень благосостояния семьи они оценивают, как низкий, не считают, что полноценно занимаются воспитанием своих детей. Самым эффективным методом воспитания, по мнению родителей, для них является принуждение. Они редко используют в качестве поощрения похвалу, добрые слова, совместный досуг. Выезд на отдых так же практически не является применяемым, скорее это связано с финансовыми возможностями такой семьи. Зато основным способом поощрения в таких семьях является разрешение смотреть телевизор и играть в компьютер. Также эти семьи в целом более охотно применяют почти все наказания из предложенного — повышение голоса, угрозы, физические наказания, изоляция ребенка, запреты на прогулки и общение с друзьями, а также запрет смотреть телевизор, играть в компьютер.

Эксперты считают, что ускорившийся темп жизни обуславливает определенные особенности воспитания в современных семьях. Высокая тревожность у детей является следствием тревожности родителей, которые вынуждены адаптироваться в постоянно усложняющемся мире, где семья — это одна из многих сфер жизни человека. *«Все-таки та атмосфера, которая присутствует сегодня, она естественно, накладывает отпечаток и на родителей, на их, так сказать, поведение, раздражение, так сказать, к сегодняшнему окружению, и соответственно оно передается сегодня и детям».*

Нехватка времени у родителей на общение друг с другом и со своими детьми, порождает и то, что они не умеют устанавливать с ними контакт через игры, которые в детстве для ребенка являются одним из основных способов познания мира, общества и себя. Следствием, как правило, является сложности в адаптации ребенка в социуме сверстников, поведенческие проблемы, размытость представлений о гендерных моделях поведения. *«Родителям стало очень тяжело общаться со своими детьми. Очень часто слышу о том, что «ну я не знаю, о чем с ним разговаривать», «я же не могу*

с ним сидеть в машинки играть». Вот так, да? «Я не могу слушать про этого дурацкого человека-паука, меня раздражает». То есть родителям очень много сил надо тратить, чтобы быть просто рядом со своими детьми».

Все эксперты так или говорили о недостатке внимания к ребенку, эмоциональной теплоты к детям. При этом отмечалось, что если ранее проблемные дети чаще были у выражено агрессивных, конфликтных родителей, то сейчас детско-родительские отношения нарушены и в относительно благополучных семьях. *«Недостаток внимания все-таки. Если раньше это была агрессия часто, даже вот еще четыре года назад было, что агрессивные дети выходят из агрессивных, конфликтных семей. То сейчас это все-таки недостаток внимания вообще, как такового. Ребенок — планшет — все. Мы занимаемся своими делами или лежим на диване, все».*

Помимо этого, один из информантов отметил проблему, что родители нередко не прививают своевременно детям и навыки самообслуживания, предпочитая прививать детям. *«Отсутствие заинтересованности родителей в том, чтобы ребенок был самостоятельным. Проще и быстрее самому что-то сделать за ребенка либо вообще ничего не делать. Ну не умеет он у меня завязывать шнурки — куплю ему ботинки на липучках. Это проще и сэкономит мне время и силы». «Проще одеть памперс, чем приучить ребенка к горшку. Проще дать бутылку или непроливайку, чем начинать давать ложку ему, в сад пойдет, там научится».*

Также информантам задавались вопросы относительно семей группы риска. Для таких семей были замечания и по соблюдению санитарно-гигиенических норм, здорового сбалансированного питания в этих семьях, что вообще является нарушением прав детей, несет угрозу их здоровья. Отсутствие дисциплины родителей в плане посещаемости дошкольного учреждения.

Тем не менее эксперты из сферы дошкольного образования отмечают, что дети из семей группы риска в отдельных дошкольных учреждениях встречаются достаточно редко. *«Нет, таких немного. Они, как правило... они просто в детский сад не ходят. Они скорее всего уже за гранью этого социального благополучия».*

Информанты, однако, отметили увеличение числа очень молодых родителей, которые скорее неосознанно подошли к появлению ребенка, не обладают достаточным опытом, знаниями и ответственностью для того, чтобы считаться компетентными родителями. Особенно заметна эта тенденция в сельской местности.

Вместе с тем в последнее время, как отмечают эксперты из городских учреждений, наметилась тенденция

повышения интереса родителей к воспитательному процессу — что современные родители стали чаще обращаться за помощью к специалистам детского сада. При этом, это скорее связано с тем, что у этих специалистов установлен доверительный контакт с родителями, готовность работать над собой и решать возникающие проблемы. *«Вот сейчас хочу сказать, что стали обращаться, не то, что... Ну да, за помощью. Как-то выходят на беседу с воспитателем, раньше такого не было... Я думаю, что это раскованность, смелость молодых родителей. Может быть не у всех, но и опять же попросить у кого-то помощи... ну не все... так скажем... те, кто заинтересован в своем ребенке, его развитии с малых лет, те обращаются. Многое конечно и от личности воспитателя зависит, от того, какую позицию она займет, или она открыта для них и конфиденциальна в отношении других родителей».*

Воспитание в современных семьях весьма различно, однако можно наблюдать определенные тенденции. Преимущественно респонденты выбирают модель родительской семьи, адаптируя ее под собственный уникальный опыт. Полагаю, что здесь стоит говорить скорее о тех уроках, которые выносятся из детства, как надо, а как делать не стоит. Часто родители переоценивают свое влияние на ребенка, недооценивая при этом роль тех же СМИ, особенно, учитывая, что телевизор и компьютер часто выступают как объекты манипуляции при поощрении или наказании, стабильно находясь на 2–3 месте по частоте использования. При этом родители считают наказание в процессе воспитания менее эффективными, чем поощрение, значительно чаще используют последнее. Если у родителей возникают проблемы, то они предпочитают решать их самостоятельно или обращаются к своим родителям (в 24% случаев), при этом влияния бабушек и дедушек на детей нет лишь в 15% семей. Выбираемые методы воспитания зависят от различных социальных и психологических факторов, таких как образование родителя, семейное положение, самочувствие относительно уровня благосостояния семьи, согласия в семье относительно требований к ребенку (детям), самооценки родителями полноты внимания, которое они уделяют детям. Так, в семьях, где есть проблемы в воспитании, низко оценивается уровень материального благополучия, чаще используются различные виды наказаний и реже используются похвала, добрые слова детям, совместный досуг. В качестве основных проблем эксперты отмечают проблему низкой заинтересованности родителей в совоспитании детей с учреждением, нехватку у детей внимания со стороны родителей, замену родительской любви материальными ценностями

Литература:

1. Криволапова, Н. А., Воробьева Т. П. Повышение родительской компетентности как социальная проблема. с. 144.

2. Забрамная, С., Левченко И. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития. [Электронный ресурс]. — Школьный психолог. URL: <http://psy.1september.ru/article.php? ID=200501814> (дата обращения: 10.04.2015).

К проблеме психолингвистических барьеров при обучении английскому языку после немецкого (на примере видовременных форм глагола)

Ястребова Лариса Николаевна, старший преподаватель
Национальный исследовательский Томский политехнический университет

Преподавание иностранного языка (ИЯ) неразрывно связано с проблемой взаимоотношения и взаимодействия языка с реальностью. Наиболее распространенная метафора при обсуждении этой темы: язык — *зеркало* окружающего мира, он *отражает* действительность и создает свою картину мира, специфичную и уникальную для каждого языка [1, с. 38]. Очевидно, полноценное владение новым языком предполагает нечто большее, чем усвоение еще одного языкового кода. Именно разница в восприятии окружающего мира носителями разных языков, отраженная в так называемой языковой картине мира (ЯКМ), представляет одну из главных трудностей овладения новым языком — преодоление психолингвистических барьеров. Поскольку вопрос о взаимоотношении первичной и *каждой последующей* картин мира чрезвычайно сложен и многопланов, в нашей работе мы остановимся на собственно *методическом* аспекте этой проблемы. Материалом исследования (и исходным мотивом к его проведению) послужили видовременные формы глагола в родном (русском) и изучаемых иностранных (немецком и английском) языках.

Выбор объекта исследования обусловлен тем фактом, что категория времени является одним из самых сложных для усвоения разделов английской грамматики. Если у немецкоговорящих обучающихся отсутствие системы флексий вызывает ощущение «отсутствия грамматики как таковой» [2, с. 41], то у русских студентов, изучающих английский язык после немецкого, уже при первом знакомстве с формами английского глагола чувство относительной «простоты» грамматической системы (по сравнению с грамматикой НЯ) сменяется опасением, что они не смогут овладеть этой грамматической категорией в полной мере. Практика показывает, что на долю таких грамматических тем, как артикль, предлоги, составительное наклонение, неличные и особенно временные формы глагола, приходится большинство ошибок смыслообразительного плана, с трудом поддающихся коррекции. Несовпадение мыслительных конструкций (по С.А. Осокиной) при переключении с одного языка на другой и есть та причина, которая приводит к образованию психолингвистических барьеров — основного препятствия в процессе овладения новой языковой системой.

В методических целях одним из наиболее эффективных путей устранения данной причины является сопоставление языковых явлений контактирующих языков. В этом плане нельзя не согласиться с С.Г. Тер-Минасовой, считающей, что существенные особенности языка, тем более культуры, вскрываются при *сопоставлении*, при сравнительном изучении языков и тем более культур [1, с. 33].

Данное методологическое замечание актуализирует необходимость выявления и анализа отдельных предпосылок, которые доказывают возможность преодоления психолингвистических барьеров в условиях многоязычия, а также наглядной экспликации наиболее эффективных путей организации учебного процесса на примере изучения категории времени. Условно ограничимся решением первой из задач.

Для этого, согласно рекомендации Н.С. Новиковой и И.А. Пугачева [3, с. 124], обратимся к методам сопоставительного синхронического описания глагольных систем родного (русского) языка и изучаемых иностранных (немецкого и английского) языков и описания диахронического, помогающего русскоговорящим обучающимся понять логику многоступенчатой системы английских времен.

В качестве исходной позиции для проведения синхронического исследования нами выбран следующий тезис. Сам факт наложения одной языковой системы, а значит и ЯКМ, на другую в условиях трилингвизма требует, как уже отмечалось, учета *всех* известных обучающемуся временных форм, служащих для передачи действия на *каждом* отрезке временной оси. Покажет это на схеме (Рис. 1).

Очевидно, что наличие большего количества временных форм в английском языке (16) привносит значительные, по сравнению с системой времен в немецком (6), и тем более, русском (3) языках, качественные изменения в «картине мира» в целом.

Как справедливо замечает В.В. Красных, трудность в овладении данным явлением обусловлена не только и не столько формами времен, сколько «способом» членения временной оси [4, с. 40]. Суть в том, что временные формы и временные планы в АЯ, как и в НЯ, не всегда соответствуют друг другу. Так, например, группа Present Perfect (Simple и Continuous) выражает действие, пред-

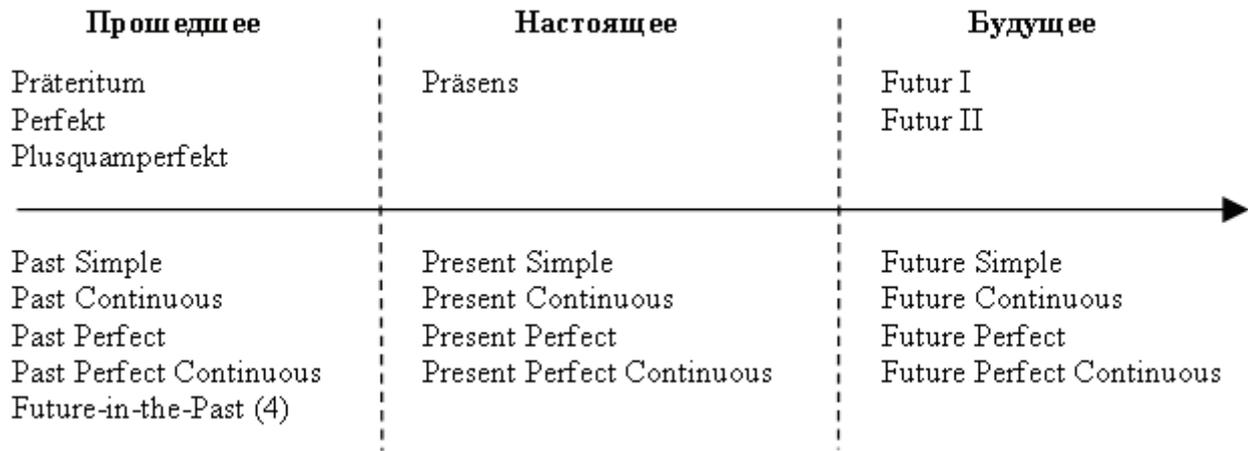


Рис. 1

шествующее моменту речи, и даже может содержать перспективу его продолжения в будущем. Идея же выражения действия, мыслимого как намеченное, предполагаемое после момента речи в прошедшем (Future-in-the-Past) вообще чужда для системы русского языка, но в НЯ реализует ту же мыслительную схему при употреблении косвенной речи, не имея при этом иных языковых средств для манифестации, кроме тех, которые относятся к временному плану *будущее* (Futur I и Futur II). На наш

взгляд, преподавателю АЯ необходимо не только рекомендовать обучающимся способы запоминания подобных отклонений, но и наглядно демонстрировать результаты лингвистического анализа.

В частности, английская система времен обладает достаточно узкой сферой употребления, в отличие от аналогичных форм немецкого глагола, известных своей полифункциональностью. Представим схематично возможное взаимодействие коррелирующих категорий двух ИЯ:

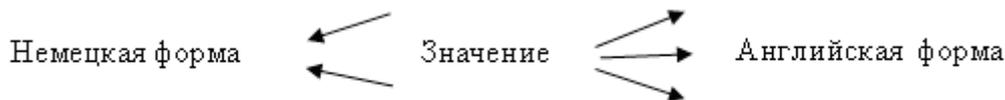


Рис. 2

С другой стороны, несмотря на этимологическую отдаленность родного языка от генетически близких изучаемых ИЯ, есть некая грамматическая категория в РЯ, опора на которую позволяет выстроить цепочку взаимосвязанных педагогических действий, раскрывающих логику временных противопоставлений, и, вследствие, логику практического употребления английских времен, исходя из конкретной коммуникативной задачи.

Речь идет о категории вида, которая и возникла для того, чтобы компенсировать «усеченность и недостаточность» временной системы русского глагола [3, с. 124]. Весьма показательна в этом смысле практика использования в иностранной аудитории специальной схемы, полученной в ходе совместных с обучающимися логических рассуждений по поводу, какие параметры в описании действия оказываются существенными и коммуникативно-значимыми в родном и изучаемом языках [там же, с. 125].

Такой подход представляется уместным и на занятии по ИЯ, предвещающим этап презентации временных форм английского глагола: если для преподавателя-русиста категория времени описывает когда происходило действие,

а категория вида несет информацию о том, как происходило это действие, то для преподавателя ИЯ (в нашем случае, АЯ) понятие вида — своеобразный «мостик-подсказка», т.к. он «берет на себя» те нюансы значения, которые выражаются в изучаемых ИЯ разнообразными временными формами, как правило, с помощью конкретных маркеров. Другими словами, такие характеристики протекающего действия, как *повторяемость*, *длительность*, *законченность*, *последовательность* имплицитно содержат ответ на вопрос почему так много времен в английской грамматике?

Таким образом, привлечение знания русской категории вида на занятии по ИЯ мы видим в том, чтобы помочь студентам увидеть «знакомое» в новой временной системе, тем самым, сняв психолингвистический барьер на самом первом этапе работы — презентации временных форм английского глагола.

Поскольку восприятие действительности в единицах нового языка происходит через опосредование языковой системой, усвоенной *позже* (после родного языка), не менее серьезным барьером на начальном этапе обучения

ИЯ2 может оказаться переключение с ИЯ1. Представляется, что процесс усвоения временной системы английского языка после немецкого будет: а) осложнен действием двунаправленной (внутри- и межъязыковой) интерференции; б) облегчен возможностью положительного переноса из близкородственного, немецкого языка. Следовательно, в методических целях сопоставление грамматических явлений коррелирующих языков предполагает выявление черт совпадения или расхождения, что способствует более эффективной организации учебного процесса при условии психологически обоснованного и методически целесообразного использования его для отбора и организация грамматического материала, что и составляет предмет нашего следующего анализа.

Для этого обратимся к классификации грамматического материала, предложенной А. М. Гришечкиной [5, с. 81]. Приняв во внимание специфику процесса усвоения такого сложного грамматического явления, как категория времени, а именно: 1) двуаспектность явления (функция и форма), 2) условие генетической близости контактирующих языков, делающее исходными для анализа формы английского и немецкого глаголов, мы будем различать:

1. полные грамматические аналоги — грамматические явления, совпадающие и по форме, и по значению;
2. неполные и/или интерферирующие аналоги — грамматические явления, совпадающие или по форме, или по значению;
3. грамматические лакуны — грамматические явления, которые несвойственны усвоенным ранее языкам (русскому и немецкому).

Постулируя вслед за А. М. Гришечкиной необходимость классифицировать грамматические явления с точки зрения трудности их усвоения [5, с. 81], представляется возможным ранжировать анализируемый грамматический материал на основе предлагаемой «двойной» классификации. Если принять за единицу сложности языкового материала случай несовпадения по *любому* вышеописанному аспекту, относящемуся либо к плану *содержания*, либо к плану *выражения*, то все языковые явления можно сгруппировать по характеру совпадения, а затем расположить полученные группы в порядке нарастания трудности их усвоения, а именно:

1 группа: полные аналоги — 0^{ой} степени сложности (ИЯ1⁺⁺, ИЯ2⁺⁺)

2 группа: лакуны — 1^{ой} степени сложности (ИЯ1⁻, ИЯ2⁻)

3 группа: неполные аналоги — 2^{ой} степени сложности (ИЯ1⁺, ИЯ2⁺)

4 группа: интерферирующие аналоги — 3^{ой} степени сложности (ИЯ1^{+/-}, ИЯ2^{+/-}), где (+/-) — факт совпадения/несовпадения в первой позиции — по способу образования формы, второй — по сфере ее употребления.

К явлениям 1^{ой} группы мы относим: все времена группы Simple, Past Perfect, Future Perfect; 2^{ой} группы: все времена групп Continuous и Perfect Continuous; 3^{ей} группы: Future-in-the-Past; 4^{ой} группы: Present Perfect.

Следует, однако, учитывать некую относительность предлагаемой шкалы сложности/трудности грамматических явлений. Во-первых, используя в данной работе понятия «сложность» и «трудность» как взаимозаменяемые, мы все же их различаем по критерию объективность/субъективность, предложенному М. Е. Брейгиной [6, с. 24]. Во-вторых, полная аналогия, подобно полной эквивалентности у Тер-Минасовой, может существовать иногда только на уровне реального мира [1, с. 63], в нашем случае, изображенного схематически, в виде временной оси. В-третьих, отсутствие формы исключает данное явление из области грамматики, но не из сознания обучаемого, где оно может быть представлено другими, например, лексическими, средствами. Таким образом, главной задачей преподавателя является не только и не столько описать и организовать языковой материал, сколько подобрать наиболее эффективные методы его введения и тренировки. На данном же этапе работы для нас является важным показать *неоднородность* грамматического материала, зависящего от сложности составляющих его явлений, особенно если речь идет о временных формах, отсутствующих в сознании русскоговорящего обучающегося.

Такой лакунарной категорией времени является группа Continuous и, соответственно, группа Perfect Continuous. Для выражения продолженного действия в НЯ в качестве аналогов английской формы *-ing* (герундия и причастия настоящего времени) могут выступать: 1) причастие настоящего времени; 2) еще один глагол; 3) субстантивированный глагол или 4) другие слова, особенно наречия времени:

- Der Minister antwortete lächelnd. The minister answered smiling.
- Fritz stand da und wartete. Fritz stood there **waiting**.
- Sie war am Lesen, als es klingelte. She was **reading** when the door bell rang.
- Er schläft gerade. He is sleeping [7, с. 36].

Два последних примера наглядно показывают, что средствами выражения протекания процесса в определенном отрезке времени (в прошлом и настоящем соответственно) являются не сами временные формы, а иные, чаще, лексические показатели времени. Важным моментом здесь является то, что употребление временных форм немецкого глагола не зависит от наличия в контексте этих средств, в то время как аналогичные им наречия или временные фразы в АЯ указывают на то или иное время, т.е. выступают в качестве его индикатора или маркера. Так, разница в употреблении времен между «Я живу здесь» и «Я живу здесь два года» также не будет заметна в НЯ; для перевода же второго предложения на АЯ различают время Perfect Continuous. Сравните:

- Ich wohne hier seit zwei Jahren. I have been **living** here for two years.
- Ich wartete (schon) seit 8 Uhr. I had been **waiting** since 8 o'clock.

Несмотря на то, что рассмотренные группы времен Continuous и Perfect Continuous отсутствуют в сознании русскоговорящего студента, изучающего НЯ, они служат

основой для скрытой интерференции, проявляющейся в замене сложных времен простыми: Present Simple и Past Simple, по аналогии с немецкими *Präsens* и *Präteritum* (*Imperfekt*) соответственно. Помимо этого, эти два предложения свидетельствуют о существовании областей в языке, которые могут привести к межъязыковой интерференции: немецкий предлог *seit* имеет два коррелята в АЯ, различающихся по значению и являющихся индикаторами (маркерами) перфектных времен — *for* и *since*.

Среди групп настоящего времени отдельно стоит Perfect, представляющего собой интерферирующий аналог. Причиной этому служат два фактора: 1) наличие немецкого времени Perfect, аналогичного по названию и образованию, но отличного по употреблению (в качестве прошедшего разговорного времени); 2) смешение в сознании русскоговорящего двух планов повествования (*past* и *present*), средством выражения которых выступает глагол в прошедшем времени совершенного вида (сравните, например, «Я купил машину» и «Я вчера купил машину»). Результатом действия такой *двунаправленной* (внутри- и межъязыковой) интерференции являются многочисленные ошибки, связанные с: а) переходом от плана повествования в прошлом к настоящему: Past Simple Present Perfect; б) подменой сложного времени простым: Present Perfect Present Simple. Сравните:

– Letztes Jahr bin ich in Deutschland gewesen. (Letztes Jahr war ich in Deutschland.) I **was** in Germany last year.

– Ich bin seit zwei Jahren in Deutschland. I **have been** in Germany for two years.

Сложность в усвоении Present Perfect связана не только со смешением дифференциальных признаков этого времени, в нашем случае предлога *for*, по аналогии с немецким *seit*, но и в том, что этот предлог может также выступать маркером времени Past Simple: I **stayed** (**was**) in Germany for two years and then moved to Russia.

В отличие от времени Present Perfect, представляющего, как мы убедились, двойную трудность (влияние двунаправленной интерференции), усвоение Past Simple, «глагола-летописца», у студентов-трилингвов не вызывает особой сложности. Этому способствуют два фактора: 1) схожесть формы, как по образованию, так и по ее употреблению с немецким временем *Präteritum*; 2) наличие четких индикаторов времени (*specific time expressions*): *last year*, *a week ago*, *yesterday*, etc. Таким образом, степень сложности явления, стремящаяся к нулю, позволяет нам отнести Past Simple к группе полных аналогов.

Литература:

1. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. М.: СЛОВО/SLOVO, 2000.
2. Swan, M. *Learner English*. / M. Swan. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
3. Новикова, Н. С., Пугачев И. А. Синхронно-диахронический подход и обучение РКИ на примере категории глагольного вида // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2009. № 8 (27). Ч. 2. с. 122–129.
4. Красных, В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В. В. Красных. Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.

В АЯ, так же как и в немецком, есть понятие согласования времен. Наглядным примером действия этого правила является соотношение времен в косвенной речи. Если в немецком языке для этих целей существуют наряду с индикативом особые формы конъюнктива, то английский глагол принимает те же формы изъявительного наклонения, сдвинутых на порядок назад (*one-shift-back rule*). Возможность же будущих времен транспонироваться в условия прошедшего относит явление Future-in-the-Past к неполным аналогам. Сравните:

– Er sagt (*sagte*, *hat gesagt*), *daß* er das Buch gelesen habe. He says that he has read the book. Но: He said that he had read the book.

– Er sagt (*sagte*, *hat gesagt*), *daß* er das Buch lesen werde. He says that he will read the book. Но: He said that he would read the book.

Итак, более пристальный анализ коррелирующих явлений позволяет сделать следующий вывод. Несовпадение мыслительных схем членения временной оси в английском и русском языках частично компенсируется знанием темпоральной системы НЯ. Благодаря осознанию того факта, что временные формы и временные планы могут не совпадать и временная форма — это лишь одно, часто недостаточное средство передачи временных отношений, где важную роль играют прежде всего лексические показатели времени (*gestern*, *jetzt*, *bald* и т. п.), изучающий АЯ после НЯ инстинктивно готов к поиску не столько мостика-подсказки как в случае с категорией вида в РЯ, сколько точек опоры для разворачивания всей коммуникативной ситуации, маркированной определенными показателями времени. В терминах методики такая опора позиционируется как крепкий лингвистический фундамент, создающий определенные предпосылки для устранения психолингвистических затруднений.

Однако одно лишь сопоставительное синхроническое описание не может быть полным, так как оно дает скорее застывший *снимок*, черно-белую *фотографию*, чем картину мира. Наибольший интерес для нас представляют те психолингвистические закономерности, которые остаются за рамками запечатленной действительности и представляют собой серьезные барьеры при овладении новой языковой системой. «Вскрыть» некоторые причины образования указанных барьеров и наметить пути их преодоления может диахронический подход. Решение данной проблемы и определило дальнейший ход исследования, выходящего за рамки настоящей статьи.

5. Гришечкина, А.А. Введение грамматических лакун в речевую коммуникацию учащихся: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1997. 21 с.
6. Брейгина, М.Е. О самоконтроле в обучении иностранному языку // ИЯШ. № 1. 2000. с. 23–28.
7. Hufeisen, В. Englisch im Unterricht Deutsch als Fremdsprache / В. Hufeisen. München: Klett Edition Deutsch, 1994.

Молодой ученый

Научный журнал
Выходит два раза в месяц

№ 11 (91) / 2015

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Главный редактор:

Ахметова Г. Д.

Члены редакционной коллегии:

Ахметова М. Н.
Иванова Ю. В.
Каленский А. В.
Лактионов К. С.
Сараева Н. М.
Авдеюк О. А.
Айдаров О. Т.
Алиева Т. И.
Ахметова В. В.
Брезгин В. С.
Данилов О. Е.
Дёмин А. В.
Дядюн К. В.
Желнова К. В.
Жуйкова Т. П.
Игнатова М. А.
Коварда В. В.
Комогорцев М. Г.
Котляров А. В.
Кузьмина В. М.
Кучерявенко С. А.
Лескова Е. В.
Макеева И. А.
Матроскина Т. В.
Мусаева У. А.
Насимов М. О.
Прончев Г. Б.
Семахин А. М.
Сенюшкин Н. С.
Ткаченко И. Г.
Яхина А. С.

Ответственные редакторы:

Кайнова Г. А., Осянина Е. И.

Международный редакционный совет:

Айрян З. Г. (Армения)
Арошидзе П. Л. (Грузия)
Атаев З. В. (Россия)
Борисов В. В. (Украина)
Велковска Г. Ц. (Болгария)
Гайич Т. (Сербия)
Данатаров А. (Туркменистан)
Данилов А. М. (Россия)
Досманбетова З. Р. (Казахстан)
Ешиев А. М. (Кыргызстан)
Игисинов Н. С. (Казахстан)
Кадыров К. Б. (Узбекистан)
Кайгородов И. Б. (Бразилия)
Каленский А. В. (Россия)
Козырева О. А. (Россия)
Куташов В. А. (Россия)
Лю Цзюань (Китай)
Малес Л. В. (Украина)
Нагервадзе М. А. (Грузия)
Прокопьев Н. Я. (Россия)
Прокофьева М. А. (Казахстан)
Ребезов М. Б. (Россия)
Сорока Ю. Г. (Украина)
Узаков Г. Н. (Узбекистан)
Хоналиев Н. Х. (Таджикистан)
Хоссейни А. (Иран)
Шарипов А. К. (Казахстан)

Художник: Шишков Е. А.

Верстка: Голубцов М. В.

Статьи, поступающие в редакцию, рецензируются.
За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы.
Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов материалов.
При перепечатке ссылка на журнал обязательна.

Материалы публикуются в авторской редакции.

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

420126, г. Казань, ул. Амирхана, 10а, а/я 231.
E-mail: info@moluch.ru
<http://www.moluch.ru/>

Учредитель и издатель:

ООО «Издательство Молодой ученый»

ISSN 2072-0297

Тираж 1000 экз.

Отпечатано в типографии издательства «Молодой ученый», г. Казань, ул. Академика Арбузова, д. 4